



FACULTAD DE FILOSOFÍA Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN  
DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA Y ORGANIZACIÓN ESCOLAR

**LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS  
EN LAS COMUNIDADES DE APRENDIZAJE.  
UN ESTUDIO DE CASO EN EL ENTORNO RURAL.**

DOCTORANDO:

CRISTÓBAL DEL CAMPO PONZ

DIRECTORAS DE LA TESIS:

MARIA JOSÉ CHISVERT TARAZONA  
DAVINIA PALOMARES MONTERO

Valencia, 2017



## **AGRADECIMIENTOS**

A Fernando Marhuenda, por abrirme las puertas del Departamento de Didáctica y brindarme la oportunidad de realizar esta tesis.

A María José Chisvert y Davinia Palomares, dos grandes profesionales en aptitud, actitud y conocimientos. Por la ayuda prestada en los momentos necesarios y por las orientaciones recibidas para posibilitar mi desarrollo profesional e intelectual.

Al Colegio Público Orba, donde he descubierto la capacidad de transformación social que tiene la educación, donde he aprendido qué es la vocación y el compromiso, donde me he convertido en maestro y he crecido como persona.

A mi familia, porque a medida que pasan los años valoro más la manera en que me han educado, cuidado y respetado.

A Amparo, por todo el camino que compartimos juntos.

A mis amigos, porque ellos hacen que me acuerde siempre de quién soy.

A Olga, por hacer que vuelva a creer en mí y tener ilusión por continuar descubriendo la vida.

A mi hija Carmina, una persona con un gran sentido común, por aconsejarme que «para mejorar los coles hacen falta parques infantiles en los patios de Primaria».



## **RESUMEN**

La escuela ha sido reflejo de la sociedad a lo largo de la historia. Esta institución social ha cumplido con funciones de reproducción y transformación de la sociedad. Aunque la escuela debe cumplir con ambas funciones, el mayor desarrollo de unas u otras legitima las diferencias sociales o, en su defecto, compensa desigualdades y permite que las personas desarrollen con plenitud sus capacidades.

En mi experiencia profesional docente he observado situaciones reproductoras y transformadoras. Por un lado, he sido testigo de cómo la institución escolar y el sistema educativo facilita una educación en condiciones de igualdad y equidad y, por otro lado, también he observado cómo la institución obvia los diferentes obstáculos sociales, económicos y/o culturales que sufre parte del alumnado. Que esta situación de contradicción suceda en el seno de un mismo centro escolar ha sido de gran interés para mí.

Durante mi práctica docente he ido aproximándome a planteamientos pedagógicos y organizativos que tienden hacia la transformación educativa y social. En este proceso he conocido el proyecto educativo y cultural denominado Comunidades de Aprendizaje (CA), sus planteamientos dialógicos, comunicativos e interactivos basados en teorías de autores como Freire, Habermas, Vigotsky y contextualizados en un entorno escolar propio por Flecha. Considero que esta propuesta, a nivel general, y las actuaciones de éxito incluidas en ella, a nivel particular, son congruentes con la sociedad posmoderna e informacional de la actualidad. No obstante, a medida que he profundizado en la propuesta de las CA, he observado que los documentos científicos de referencia no abordan un elemento clave de la sociedad del siglo XXI y, por tanto, de la educación actual: las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (NTIC).

El factor tecnológico en la educación también ha sido un elemento de interés educativo en mi labor docente por dos motivos: (1) el proceso de incorporación de las NTIC en la escuela ha supuesto la aparición de un nuevo obstáculo en el proceso educativo, la brecha digital; (2) para la incorporación de las NTIC en las aulas se precisa de un cambio metodológico. El factor tecnológico, por su omnipresencia en la sociedad del siglo XXI, es un elemento de gran calado educativo en la escuela contemporánea y, por su naturaleza comunicativa e interactiva, tendría una relación directa con los principios dialógicos, comunicativos de las CA.

Sobre estas ideas previas se plantean los objetivos de la tesis: (1) profundizar en el modelo CA y observar si responde a las necesidades educativas de la sociedad actual; (2) analizar si las NTIC potencian el aprendizaje dialógico que proponen las CA; y (3) conocer las posibilidades que ofrecen las NTIC en la superación de las barreras físicas, geográficas y sociales del entorno rural. A partir de estos objetivos se generan preguntas de investigación relacionadas con la influencia de las NTIC en los procesos organizativos, pedagógicos y de participación en las CA.

Para la consecución de los objetivos y la respuesta a las preguntas surgidas se plantea un Estudio de Caso contextualizado en dos CA ubicadas en un entorno rural, próximas entre sí y casi idénticas, donde su diferencia más plausible es el uso y desarrollo que hacen de las NTIC. El estudio se ha llevado a cabo teniendo en cuenta los principios de la Metodología Comunicativa Crítica, donde se reconoce a los sujetos investigados como agentes educativos activos y expertos en la realidad estudiada. Esta metodología es congruente con las ideas expuestas de cultura popular y con el principio transformador de las CA.

En la investigación se obtienen resultados significativos de la influencia de las NTIC en las siguientes dimensiones de análisis: Entorno Social y Escolar, Regulación de la Administración y de la Organización, Fundamentos Teóricos Básicos y Procesos Formativos y Proceso de Enseñanza-Aprendizaje y Evaluador. De forma general, las conclusiones que se obtienen de esta

investigación evidencian que: (1) los principios fundamentales de las CA son congruentes con los rasgos más representativos de la sociedad informacional; (2) el grado de influencia del factor tecnológico en el proceso educativo depende, como cualquier otro recurso, del tipo de uso que dé el profesorado y (3) el uso avanzado de las NTIC mejoran los procesos organizativos, pedagógicos y de participación de la CA al favorecer una mayor apertura al exterior, un mayor número de interacciones entre agentes educativos y una proceso de enseñanza-aprendizaje con un marcado carácter instrumental para la sociedad informacional del siglo XXI.





# ÍNDICE DE CONTENIDOS

<b>AGRADECIMIENTOS</b>	<b>iii</b>
<b>RESUMEN</b>	<b>v</b>
<b>ÍNDICE DE CONTENIDOS</b>	<b>ix</b>
<b>ÍNDICE DE TABLAS</b>	<b>xi</b>
<b>1. INTRODUCCIÓN</b>	<b>13</b>
<b>1.1. UNA INVESTIGACIÓN A PARTIR DE LA EXPERIENCIA Y LA FORMACIÓN</b>	<b>13</b>
<b>1.2. MARCO GENERAL DE LA TESIS</b>	<b>15</b>
<b>2. MARCO CONTEXTUAL</b>	<b>21</b>
<b>2.1. SOCIEDAD EN TRANSFORMACIÓN</b>	<b>21</b>
2.1.1. Posmodernidad, modernidad líquida y modernización reflexiva	23
2.1.2. El valor del conocimiento y la información en la era digital	28
2.1.3. El desarrollo de una nueva cultura para una nueva sociedad	36
2.1.4. El mundo rural en el contexto posmoderno y globalizado	41
<b>2.2. LA EDUCACIÓN EN LA NUEVA SOCIEDAD</b>	<b>47</b>
2.2.1. El papel de la educación en un estado del bienestar deteriorado	49
2.2.2. La escuela ante la diferencia. Delimitación de conceptos.	52
2.2.3. La inclusión educativa de la diversidad cultural	57
2.2.4. Educación en el medio rural: inclusión de lo global y lo local	71
2.2.5. Dos problemas y un reto en el sistema educativo actual: fracaso escolar, abandono temprano y éxito educativo	75
<b>2.3. EDUCACIÓN 2.0 Y DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE</b>	<b>79</b>
2.3.1. Educar a nativos digitales	80
2.3.2. Web 2.0 y alfabetización digital	87
2.3.3. Las NTIC en la escuela rural	92
2.3.4. La colaboración como medio del desarrollo profesional docente	94
<b>2.4. LAS COMUNIDADES DE APRENDIZAJE COMO OPORTUNIDAD DE MEJORA DE LA EDUCACIÓN</b>	<b>102</b>
2.4.1. Teorías fundamentales de las CA	104
2.4.2. Principios básicos	108
2.4.3. Características organizativas	111
2.4.4. Antecedentes y experiencias de éxito actuales	114
<b>3. METODOLOGÍA</b>	<b>119</b>
<b>3.1. LA METODOLOGÍA CUALITATIVA Y LA COMPRESIÓN DEL MUNDO</b>	<b>120</b>
3.1.1. El estudio de casos: la realidad de los centros escolares	123
3.1.2. La intersubjetividad y la sabiduría de los sujetos como valor de la investigación	127
<b>3.2. LA METODOLOGÍA COMUNICATIVA CRÍTICA: INVESTIGAR PARA TRANSFORMAR</b>	<b>130</b>

<b>3.3. PREOCUPACIÓN POR EL RIGOR METODOLÓGICO</b>	<b>133</b>
<b>3.4. FASES DE LA INVESTIGACIÓN</b>	<b>137</b>
3.4.1. Muestreo y diseño del estudio de casos	137
3.4.2. Acceso al campo de estudio y selección del caso	142
3.4.3. Categorización del análisis	144
3.4.4. Elaboración de instrumentos	145
<b>4. RESULTADOS OBTENIDOS EN EL TRABAJO DE CAMPO</b>	<b>153</b>
<b>4.1. DIMENSIÓN ENTORNO</b>	<b>153</b>
4.1.1. Factores excluyentes del entorno social	154
4.1.2. Factores incluyentes del entorno social	159
4.1.3. Factores excluyentes del entorno escolar	165
4.1.4. Factores incluyentes del entorno escolar	171
<b>4.2. DIMENSIÓN REGULADORA</b>	<b>181</b>
4.2.1. Factores excluyentes de la regulación administrativa	182
4.2.2. Factores incluyentes de la regulación administrativa	188
4.2.3. Factores excluyentes reguladores de la organización escolar	193
4.2.4. Factores incluyentes de la organización escolar	197
<b>4.3. DIMENSIÓN EPISTEMOLÓGICA</b>	<b>212</b>
4.3.1. Factores excluyentes de los principios teóricos de las CA	212
4.3.2. Factores incluyentes de los principios teóricos de las CA	217
4.3.3. Factores excluyentes de los procesos formativos	230
4.3.4. Factores incluyentes de los procesos formativos	233
<b>4.4. DIMENSIÓN PRÁCTICA</b>	<b>244</b>
4.4.1. Factores excluyentes del proceso de enseñanza-aprendizaje	245
4.4.2. Factores incluyentes del proceso de enseñanza-aprendizaje	246
4.4.3. Factores excluyentes del proceso evaluador	265
4.4.4. Factores incluyentes del proceso evaluador	269
<b>NÚMERO DE CITAS DE LOS AGENTES ENTREVISTADOS</b>	<b>277</b>
<b>5. CONCLUSIONES FINALES</b>	<b>278</b>
5.1. ¿Responden las CA a las necesidades educativas de la sociedad informacional?	278
5.2. ¿Se desarrollan de la misma manera las CA independientemente del uso de las NTIC?	280
5.3. ¿Está sobredimensionado y sobrevalorado el factor tecnológico en el proceso de enseñanza-aprendizaje?	281
5.4. ¿Mejoran las NTIC los procesos organizativos, pedagógicos y de participación de las CA al potenciar sus principios comunicativos, dialógicos y de apertura al exterior?	285
5.5. Limitaciones y Prospectiva	287
<b>6. BIBLIOGRAFÍA</b>	<b>290</b>
<b>7. ANEXOS</b>	<b>323</b>
<b>7.1. PLANTILLAS DE REGISTRO</b>	<b>323</b>
7.1.1. Plantilla de registro para el análisis documentos	323

7.1.2. Plantilla de registro para la organización de centro	324
7.1.3. Plantilla de registro para el clima de centro	325
7.1.4. Plantilla de registro general	326
7.1.5. Plantilla de registro para la comisión	327
<b>7.2. GUIONES DE ENTREVISTAS</b>	<b>328</b>
7.2.1. GUIÓN ENTREVISTA EX-ALUMNOS/AS	328
7.2.2. GUIÓN ENTREVISTA ALUMNADO ACTUAL	333
7.2.3. GUIÓN ENTREVISTA VOLUNTARIADO	337
7.2.4. GUIÓN ENTREVISTA FAMILIAS	341
7.2.5. GUIÓN ENTREVISTA PROFESORADO	345
7.2.6. GUIÓN ENTREVISTA INSPECCIÓN	350

## ÍNDICE DE TABLAS

<i>Tabla 1. Factores Excluyores/Incluyores de la dimensión entorno</i>	154
<i>Tabla 2. Registro cuantitativo de la dimensión entorno*</i>	179
<i>Tabla 3. Factores excluyores e incluyores de la dimensión reguladora</i>	181
<i>Tabla 4. Registro cuantitativo de dimensión reguladora*</i>	211
<i>Tabla 5. Factores excluyores e incluyores de la dimensión epistemológica.</i>	212
<i>Tabla 6. Registro cuantitativo de dimensión epistemológica*</i>	243
<i>Tabla 7. Factores excluyores e incluyores de la dimensión práctica</i>	245
<i>Tabla 8. Registro cuantitativo de dimensión práctica*</i>	277



# **1. INTRODUCCIÓN**

## **1.1. UNA INVESTIGACIÓN A PARTIR DE LA EXPERIENCIA Y LA FORMACIÓN**

La motivación de esta tesis nace de la experiencia profesional en la escuela pública y de mi interés por la formación permanente. Mi vocación como maestro me ha llevado a participar de la escuela de manera intensa y a considerar la educación un ámbito de aprendizaje constante. A lo largo de mis 15 años como maestro he podido observar que la escuela, como institución social, cumple funciones reproductoras y transformadoras. Esta paradoja es preocupante y quizás también inevitable. Las funciones reproductoras facilitan los procesos de adaptación a la sociedad, pero también legitiman las diferencias. En contraste, las funciones transformadoras de la escuela me han despertado un gran interés: permiten observar cómo en la escuela se hace realidad la compensación de desigualdades, el respeto de la diferencia y la inclusión. Como director de una escuela pública de un barrio obrero e inmigrante del área metropolitana de Valencia, he ido profundizando en el conocimiento de proyectos inclusivos y en el análisis de sus potencialidades en beneficio de la promoción social. He conocido las tendencias de la atención a la diversidad desde la educación compensatoria, he vivido el fenómeno de la inmigración en la escuela, así como la rendición de resultados que exige el sistema educativo. Con el paso de los cursos escolares, con los diferentes proyectos iniciados (compensación educativa, por proyectos, aprendizaje-servicio, aprendizaje cooperativo...) me he ido aproximando a la inclusión educativa y al proyecto de Comunidades de Aprendizaje (en adelante CA).

Por otra parte, durante este periodo, también he vivido de primera mano la resistencia al cambio de la escuela como institución, de los docentes como profesionales e incluso de las familias y alumnado. Es difícil conseguir la transformación en la escuela, es complicado demostrar que, si la escuela no avanza, cumple únicamente con la función de la reproducción social y reafirma las desigualdades. A través de la investigación realizada a lo largo de estos años he observado que cuando se ha conseguido una mejora de la escuela en alguno de sus ámbitos ha sido a través de la formación y el desarrollo profesional del colectivo docente, de la colaboración entre el profesorado, de la interacción y el entendimiento con las familias y de la obertura de la escuela a su entorno y a la comunidad en general (barrio, asociaciones e instituciones locales). Es aquí donde la segunda motivación de la tesis, la formación permanente, se hace visible. Entre otros aspectos educativos, he profundizado en la inclusión educativa y las nuevas tecnologías de la educación. Autores como Freire y Vigotsky en lo pedagógico, Bolívar en lo organizacional o Cabero y Castells en lo tecnológico-social, me despertaron un interés científico que me llevó a descubrir en 2011 el modelo organizativo escolar propio de las CA, con las aportaciones de investigadores como Elboj, Flecha, Soler o Puigdemívol. Mi interés por el movimiento de CA ha ido desarrollándose de manera paralela al desarrollo que el mismo ha tenido en la Comunidad Valenciana. En este proceso he observado que numerosas publicaciones en la literatura científica aseveran que este proyecto consigue la transformación de la escuela como organización, es capaz de incluir la diversidad de las necesidades educativas del alumnado en un único proceso educativo y, al mismo tiempo, es congruente con las necesidades culturales y educativas de la sociedad actual. No obstante, he observado en el análisis documental sobre CA que no se aborda en profundidad un elemento clave en la innovación educativa, en la equidad social y simbólica de la sociedad del siglo XXI: las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (en adelante NTIC). Por ello, observo que es de interés profundizar en dos variables clave en la educación actual: las Nuevas

Tecnologías y su influencia en el proyecto educativo de que considero más adecuado para nuestra sociedad, las CA.

A partir de estas ideas previas, el planteamiento de la investigación se ha ido ajustando a medida que he avanzado en el conocimiento científico y me he aproximado a la realidad escolar objeto de estudio. Esto me ha llevado a contextualizar la investigación de las Nuevas Tecnologías y las CA en el entorno rural, donde se puede apreciar más, si cabe, la potencialidad de la tecnología aplicada a la educación.

Por todo lo expuesto, me planteo como objetivos de esta tesis: (1) profundizar en el modelo de CA y observar si responde a las necesidades educativas de la sociedad actual; (2) analizar si las Nuevas Tecnologías potencian los principios dialógico, participativo y de comunicación que proponen las CA; y (3) conocer las posibilidades que ofrecen las Nuevas Tecnologías en la superación de las barreras físicas, geográficas y sociales del entorno rural.

## **1.2. MARCO GENERAL DE LA TESIS**

La reciprocidad entre sociedad y educación es el punto de partida de esta tesis. Los cambios globales producidos entre finales del siglo XX y principios del siglo XXI han sido de calado. Cabría destacar los movimientos migratorios y el cosmopolitismo, la obsolescencia del modelo industrial y su sustitución por una economía del conocimiento, el paso de la era analógica a la era digital, la pérdida de influencia de los estados-nación en detrimento de otras estructuras supranacionales, así como la disolución del estado del bienestar o la aparición de nuevos valores y modelos sociales. Cada uno de estos cambios podrían marcar una época por sí mismos, sin embargo se están produciendo prácticamente de forma simultánea y a un ritmo vertiginoso, lo que hace que el *statu quo* de la sociedad y de sus instituciones, entre ellas, la escuela, estén revisándose de manera permanente.

La incertidumbre que generan las profundas transformaciones en la sociedad y

su ciudadanía se proyecta en el mundo educativo. La escuela como institución tiene la función explícita de integrar los cambios sociales, económicos, culturales y tecnológicos que ocurren a su alrededor (Delors, 1994; LOMCE 2013). Sin embargo, en el actual contexto informacional y posmoderno se están generando espacios de interacción social y flujos de modernización cultural que evidencian que la escuela tiene serias dificultades para satisfacer las necesidades educativas, culturales y sociales de las nuevas generaciones de la sociedad del siglo XXI.

La investigación que aquí se presenta parte de la premisa de que el modelo educativo de la 2ª mitad del siglo XX está obsoleto. Factores diversos evidencian la necesidad de un cambio del modelo de escuela tradicional: (1) la superación de la era industrial; (2) el deterioro del Estado del Bienestar; (3) la diversidad cultural y el desarrollo de la cultura popular; y (4) la presencia de las NTIC.

A partir del contexto social y educativo del momento se analiza un proyecto de escuela que pretende responder a las necesidades de la sociedad desde la inclusión: las CA. Ésta es una propuesta educativa basada en la participación de la comunidad, en el diálogo igualitario entre todos los agentes educativos y en la búsqueda de transformación de su entorno. Este modelo parece abordar de manera explícita el reto educativo en la sociedad posmoderna e informacional y reconocer la realidad diversa y compleja en que vivimos.

Esta tesis toma como premisa la idoneidad del proyecto CA en el contexto sociocultural actual y la influencia del factor tecnológico en todos los ámbitos de la sociedad. Por ello, la pregunta principal de investigación de esta tesis es: ¿Mejoran las NTIC los procesos organizativos, pedagógicos y de participación de las CA al potenciar sus principios comunicativos, dialógicos y de apertura al exterior? Asimismo, la investigación responde a otras preguntas relacionadas con la relación entre CA y NTIC como: ¿Responden las CA a las necesidades educativas de la sociedad informacional? ¿Obtienen los mismos resultados de aprendizaje y de inclusión las CA independientemente del uso de las NTIC?



¿Está sobredimensionado y sobrevalorado el factor tecnológico en el proceso de enseñanza-aprendizaje?

Para dar respuesta a estos interrogantes se ha llevado a cabo una investigación fundamentada en el Estudio de Casos: se han escogido dos CA ubicadas en un entorno rural, próximas entre sí y casi idénticas, donde su diferencia más plausible es el uso y desarrollo que hacen de las NTIC. El estudio se ha llevado a cabo teniendo en cuenta los principios de la Metodología Comunicativa Crítica, donde se reconoce a los sujetos investigados como agentes educativos activos y expertos en la realidad estudiada. Esta metodología es congruente con las ideas expuestas de cultura popular y con el principio transformador de las CA. Por consiguiente, los resultados y las conclusiones que se obtienen pretenden dar respuesta a los interrogantes de la investigación contribuyendo a la transformación educativa de las escuelas en las que se ha llevado a cabo la investigación y aportando resultados dirigidos a ampliar el debate en la comunidad científica y educativa sobre el uso de las tecnologías en las CA.

La presente tesis se desarrolla en torno a cuatro ejes teóricos fundamentales: (1) la sociedad en transformación, (2) la educación en la nueva sociedad, (3) las CA y (4) el uso de las NTIC en las escuelas. Cada uno de estos ejes ha sido revisado documentalmente con objeto de aportar una base teórica sobre el estado de la cuestión y servir de sustrato a la investigación objeto de estudio.

El primero de los ejes nos aproxima al marco social en el que se enmarca la tesis: el cambio de la sociedad en el siglo XXI. Se expone que en la sociedad del nuevo siglo se están produciendo gran cantidad de cambios y de amplio calado, descritos con clarividencia por Willis en forma de olas de modernización (Willis, 2008), una sociedad que cambia de estado, pasando de un estado “sólido” en la 2ª mitad del siglo XX a un estado “líquido” en los inicios del siglo XXI (Bauman, 2003). Este proceso de cambio se ha producido en todos los campos: económicos, sociales, políticos, culturales o tecnológicos. La denominaciones de la nueva sociedad son múltiples, en función de factores

relevantes para su análisis: posmoderna (Giddens, 1984), postindustrial (Durcker, 1993), de riesgo (Beck, 2002), del conocimiento (Bell, 2001), informacional (Castells, 1996), aumentada (Reig, 2010). Todas ellas se analizan en la tesis y se reconoce la influencia de las mismas en el ámbito de investigación: la educación inclusiva. La investigación, ubicada en un entorno rural, es también porosa a estos factores: el cuestionamiento de la producción industrial minera, la relevancia de acceder a una realidad aumentada desde la tecnología o la confianza depositada en la escuela como espacio generador de conocimiento.

La educación contextualizada en el marco social es otro eje de desarrollo teórico. En éste se pone en relación los procesos de modernización cultural y la transformación social (Willis, 2008). Espacio que puede ser ocupado por aquellas escuelas que ponen en valor la cultura popular (Real, 2001). En estos procesos culturales el factor tecnológico y digital tiene una especial importancia, porque además de facilitar el acceso a la información, ha creado un espacio de flujos de interacción (Castells, 2000) entre las personas que posibilitan la formación, la información y la cultura más allá de la escuela. En este contexto se argumenta que la escuela debe ser permeable a la nueva cultura popular-digital en un contexto de reconocimiento de la diversidad y la diferencia. Se sostiene que, para que la escuela sea significativa, permeable a las necesidades de las nuevas generaciones y útil como catalizadora del hecho educativo en la sociedad actual, debe orientarse hacia la inclusión educativa (Booth y Ainscow, 2002; Parrilla, 2002). Para que la escuela pueda adecuar sus estructuras y procesos a las necesidades de la sociedad actual es imprescindible que ésta se convierta en una organización que mejora y aprende (Bolívar, 2005; Fullan, 2002; Garther-Thurler, 2004) donde sus docentes transformen sus prácticas tradicionales e individuales en otras colaborativas y abiertas a la formación permanente (Stoll, 2005; Wenger, 2001).

El tercer eje analiza el modelo de las CA como respuesta al contexto y texto de

actuación socioeducativa mostrado en los ejes ya descritos. Las CA son un proyecto educativo, cultural y social enraizado en su entorno, generado de manera endógena e inclusiva a través de la participación activa de todos sus miembros y aceptando el saber popular y la inteligencia cultural en un contexto de igualdad (Díez-Palomar y Flecha, 2010; Flecha, 2003). Sus principios básicos (Flecha, 1997) son congruentes con un modelo de escuela caracterizado por interacciones sociales en condiciones de igualdad, la significatividad e instrumentalidad del aprendizaje o la igualdad de diferencias y la solidaridad, elementos considerados necesarios para garantizar una educación transformadora de las personas y de la sociedad.

El cuarto eje teórico se aproxima a la influencia de las nuevas tecnologías en las escuelas. Internet y las herramientas digitales han desarrollado nuevas formas de relación, de aprendizaje y han motivado una redefinición de la identidad social de las personas (Castañeda y Camacho, 2012; Giones-Valls y Brustenga, 2010; Santamaría y Araneda, 2008). Los flujos que se producen gracias a ellas han generado un tipo de sociedad aumentada de manera cuantitativa y cualitativa en interacción, información y comunicación (Castells, 1996, Reig, 2010). Esta transformación social y del individuo mediatizada por la tecnología precisa ser recogida y reconocida en la escuela dentro de los procesos educativo y socializador que se llevan a cabo. Pero la cuestión de calado en la escuela ante esta realidad tecnológica es el uso que se hace de ella en el proceso educativo. Es de interés en esta tesis analizar el tipo de tránsito que se realiza a nivel metodológico para aprovechar la red y la tecnología digital (Arredondo, 2005). Conceptos como la Tecnología del Aprendizaje y del Conocimiento (Alfageme, 2003; Altopiedi, López y Sánchez, 2011; Correa, Escarbajal e Izquierdo, 2012, Escalante, 2013; Reig, 2012), la alfabetización digital (Área y Pessoa, 2012; Dezzuani y Monroy, 2012; García, Navarro y Orozco, 2012; Kendall y McDougall; 2012) o los tipos de aproximación del profesorado a la tecnología (Arredondo, 2005) son sustanciales en el discurso teórico de esta tesis.

*Las nuevas tecnologías en las comunidades de aprendizaje.  
Un estudio de caso en el entorno rural.*

La tesis, por tanto, se estructura en torno a los ejes conceptuales expuestos: (a) parte desde un marco contextual de transformación social, de digitalización de la misma y de la necesidad de un replanteamiento del modelo escolar, (b) se plantea la necesidad de reconocer e incluir en la escuela la diversidad cultural y social existente, así como el desarrollo profesional docente orientado a modelos colaborativos y de formación permanente y (c) propone el proyecto educativo de las CA como el modelo más ajustado a la realidad social actual. A partir de este planteamiento teórico se lleva a cabo una investigación centrada en la influencia de las NTIC en las CA, con el fin de averiguar si este tipo de tecnología mejora los principios comunicativos, dialógicos y de participación de este tipo de organizaciones.

## **2. MARCO CONTEXTUAL**

La presente tesis se inscribe en un contexto social y educativo marcado por el cambio de siglo. Se trata de un momento de nuestra historia en el que se ha producido una transformación de la sociedad industria, que ha dado paso a un nuevo modelo social, económico, cultural y tecnológico. En este contexto de cambio, la escuela como institución, el profesorado como profesionales y la educación como sistema, tienen ante sí nuevos retos de envergadura como: (1) la transformación de la sociedad en búsqueda de nuevas fórmulas ante el deterioro del Estado del Bienestar, (2) el desarrollo de la cultura popular y digital, (3) el desarrollo profesional docente en inclusión educativa y alfabetización digital y (4) la búsqueda de modelos de escuela que den respuesta a las demandas de las personas en la sociedad actual.

### **2.1. SOCIEDAD EN TRANSFORMACIÓN**

La humanidad se encuentra inmersa en el siglo XXI, un siglo que en la imaginación social se consideraba la era del futuro, un futuro que se ha hecho presente. Ordenadores y tecnología se han convertido en instrumentos indispensables y prácticamente omnipresentes en cualquier actividad humana, donde la comunicación entre las personas y el acceso a la información se ha ampliado de forma exponencial. Esta circunstancia, unida a otros factores económicos y sociales como el neoliberalismo y la globalización, ha impulsado un proceso de metamorfosis sistémica en las sociedades desarrolladas.

Ya a finales del siglo XX se intuía una profunda transformación social en las

sociedades occidentales. La solidez de las estructuras básicas de la sociedad, como los estados-nación, el estado del bienestar o el modelo de producción industrial, ha sido cuestionada por una gran ola de modernización (Willis, 2008). Ola de modernización que describe Willis a través de los cambios que se producen en las estructuras supranacionales y globales, con mayor poder de influencia que los propios estados. También analiza el cambio del modelo económico industrial basado en la producción y en la fuerza del trabajo, sustituido por un nuevo mercado y producción basados en el conocimiento y la información, caracterizado por la flexibilidad y la desregularización en el empleo. En la misma línea, Bauman (2003, 2007) afirma que con el nuevo siglo ha surgido la modernidad líquida, caracterizada por la desaparición de las certezas fundamentales de la sociedad del siglo XX relativas a la educación, la salud, el trabajo o la vivienda.

A lo largo de la Historia se puede constatar como determinados hechos son desencadenantes de crisis, entendida ésta como un momento de cambio donde se desestabiliza el *statu quo* social existente. Hitos históricos como el descubrimiento de América, la invención de la imprenta o la caída del muro de Berlín marcan el antes y el después de una forma de entender el mundo. Pero la característica que hace especial la época actual es que son muchos los cambios de calado que se están produciendo y es poco el tiempo del que disponemos para adaptarnos a ellos.

La educación, como catalizadora social de estos cambios, también se está viendo superada por la velocidad a la que se están produciendo y por la envergadura de los mismos ya que su estructura como institución, el conocimiento que en ella se transmite, así como la metodología e instrumentos empleados, tienen sus raíces en un modelo de sociedad que ya ha desaparecido.

### **2.1.1. Posmodernidad, modernidad líquida y modernización reflexiva**

La era industrial ha sido una época que ha abarcado más de dos siglos de la Historia de la Humanidad, donde el carbón, la máquina de vapor y el ferrocarril fueron iconos del inicio de una revolución que promovió el paso de una sociedad rural basada en la agricultura a una nueva sociedad urbana y mecanizada. Durante este periodo se vivieron un conjunto de transformaciones sociales (la aparición de las clases sociales, la creación de grandes ciudades y el estado del bienestar), económicas (el capitalismo), ideológicas (el liberalismo, el socialismo, el comunismo) y culturales (el cine, la televisión, la prensa). Actualmente se ha visto cómo una nueva forma de hacer en el mundo, a partir de infraestructuras tecnológicas y de un capitalismo global, está transformando las sociedades occidentales (Elboj, 2010). Las estructuras identitarias de la sociedad industrial como las clases sociales, la fuerza del trabajo o el estado del bienestar han ido debilitándose por los cambios producidos en el sistema económico mundial. Cambios nacidos de un nuevo modelo global-neoliberal que ha venido a sustituir a los países y al modelo social del estado del bienestar (Beck, 2008; Giddens, 2008).

A finales del siglo XX se han desarrollado nuevas identidades y formas de socialización fruto de la superación de las fronteras por fenómenos sociales y económicos como el cosmopolitismo y la globalización (Beck, 2008; Maffesoli, 2005; Melucci, 2001). Esta nueva sociedad recibe diversas conceptualizaciones en función de los factores de análisis que se tengan en cuenta: (1) sociedad postindustrial (Bell, 2001) en la que se destaca el final de un modelo productivo y económico basado en la producción y consumo de bienes; (2) la sociedad de la información y del conocimiento (Durcker, 1993) donde el conocimiento es valor y fuente de riqueza en sí mismo; (3) la sociedad del riesgo (Beck, 2002) o líquida (Bauman, 2003) que evidencia la desaparición de estructuras sociales propias de la era industrial como el Estado del Bienestar o los Estados-Nación; (4) la sociedad posmoderna, que ha generado nuevos valores sociales promovidos por la libertad en usos y formas de vivir de las personas (Giddens,

1984, 2008); y (5) la sociedad informacional o sociedad red, caracterizada por el desarrollo de nuevas dimensiones en las relaciones humanas facilitadas por la tecnología (Castells, 1996).

La variedad de definiciones de la sociedad posterior a la era industrial está motivada por la multitud de factores que han influido en ella. Por un lado, están los factores geopolíticos entre los que destacan la pérdida de peso específico de los estados nacionales y el surgimiento del multilateralismo dando lugar a estructuras supranacionales como el eje Asia-Pacífico o la Unión Europea donde la globalización y la ideología neoliberal han ido ocupando el espacio que los estados han ido dejando a medida que han ido perdiendo su soberanía (Bauman, 2010; Bonete y Muñoz, 2002; Castells, 2011; Giddens, 2011; Messner, 2007).

Por otro lado, la pérdida de influencia de las estructuras de poder y las instituciones establecidas ha ido dando paso a una desregularización y privatización de los procesos, donde el límite entre lo público y lo privado está cada vez más difuso y los derechos colectivos (laborales, educativos, sanitarios) se individualizan (Bauman, 2003, 2007). Estos cambios están haciendo desaparecer el sentimiento de identidad común de la ciudadanía y, por el contrario, consiguen transmitir en el ser humano una sensación de riesgo e incertidumbre que genera un proceso de individualización de la sociedad (Beck, 2008; Bauman, 2007; Giddens, 2011).

La complejidad resultante de las múltiples interrelaciones existentes entre hechos históricos, económicos, políticos y sociales hace difícil poder sintetizar en un término los procesos postindustriales, postcapitalistas, tecnológicos e informacionales que han influido en el devenir social del siglo XXI. Probablemente el concepto de posmodernidad (Lyotard, 1979) permita recoger la totalidad de los fenómenos que han configurado la nueva sociedad en la que vivimos en la actualidad. Término que se define a partir del antidualismo, donde la realidad se construye desde el conjunto de las diferentes percepciones individuales y la concepción de la verdad mediatizada por el lenguaje desplaza



el pensamiento único. Ambos principios, el antidualismo y el cuestionamiento de la verdad, posibilitan al ser humano desempeñar un papel activo en su vida y su entorno pero, al mismo tiempo, pierde referentes básicos de orden social como el sentimiento colectivo de identidad común. La desaparición del dualismo y el dogmatismo religioso ha erosionado muchas de las estructuras, principios y valores, lo que ha promovido una identidad flexible y versátil en el ser humano, producto de una búsqueda constante de autorrealización (Bauman, 2007).

La posmodernidad ha propiciado un viraje en dirección hacia la secularización, la individualización y la diversidad de formas de vida (García Ferrando, 2004). En un contexto social de percepción de pérdida de garantía de los derechos sociales básicos, las nuevas generaciones han impulsado una transición hacia un modelo social en la etapa postindustrial donde la relatividad cultural, la pérdida de influencia del poder religioso, el cambio de modelo familiar y de roles, la igualdad de género o la preocupación por el medioambiente son símbolos congruentes con los valores, derechos y libertades cívicas en los que se desenvuelven sus vidas (Inglehart, 1997, 1999; Inglehart y Norris, 2005; Pérez Cosín, 2005).

La transición hacia la posmodernidad marca el carácter volátil de las relaciones donde la afiliación temporal por intereses concretos ejemplifica la sociedad líquida y en proceso de construcción (Elboj, 2010). Ni siquiera las desigualdades mantienen su estructura centro-periferia o norte-sur ya que incluso “entre regiones y en las mismas ciudades se produce una marcada dualización o polarización social” (Elboj, 2010:9). En este proceso de transición social cobran relevancia las ideas de Giddens (1984), quien afirma que en la configuración de la sociedad es de gran importancia el carácter contingente de las interacciones y las competencias de los actores sociales. Al nuevo contexto social líquido y a los procesos interactivos entre las personas se une un factor determinante en esta nueva era: la dimensión que ha surgido a partir de la posibilidad de tener un acceso ilimitado, atemporal y ubicuo a la información y

la comunicación (Castells, 1994). Las interacciones entre las personas se ven favorecidas, aumentadas y redimensionadas por una serie de flujos que se superponen a las nociones básicas del tiempo y la proximidad<sup>1</sup>. Estos flujos han permitido la creación de una nueva red social de naturaleza plástica que permite nuevos procesos económicos, laborales o sociales, inconcebibles hasta hace unos años, que obligan a un nuevo diseño de la sociedad.

Estas dos ideas, la red de flujos y la teoría de la estructuración, fundamentan la importancia de un factor resultante de la interacción de los factores económico, político y tecnológico ya explicados: el factor humano. No se debe olvidar que la sociedad se compone del conjunto de seres humanos que, por su capacidad de adaptación al medio, modifican sus conductas ajustándose al entorno en el que se encuentran. El ser humano, a pesar de los riesgos e incertidumbres actuales, revisa sus formas de autoexpresión y autorrealización dentro de las nuevas reglas de juego establecidas a nivel global. La forma de vivir de las personas se ha transformado a partir de los cambios en las instituciones sociales, del nuevo modelo económico, pero también por la multiplicación de las interacciones, tanto de forma directa como mediada por las nuevas tecnologías, dando lugar a una identidad ampliada, a una sociedad aumentada que ha generado nuevos espacios y oportunidades de relación, expresión y acción humana (Reig, 2012), abandonando otros.

La simultaneidad de ambos procesos, el social y el económico-laboral, configura una época compleja en el cambio de siglo, donde la posibilidad de autorrealización y autoexpresión de la ciudadanía choca con la ocupación neoliberal y economicista de los espacios políticos y de organización social

---

1 M. Castells (1996: 41-42): Define el espacio como "un producto material en relación con otros productos materiales -incluida la gente- que participan en relaciones sociales determinadas [históricamente] y que asignan al espacio una forma, una función y un significado social". Cita también a David Harvey, en su reciente libro *The Condition of Postmodernity*, destacando que "desde una perspectiva material, podemos sostener que las concepciones objetivas de tiempo y espacio se crean necesariamente mediante prácticas y procesos materiales que sirven para reproducir la vida social (...). Es un axioma fundamental de mi indagación que tiempo y espacio no pueden comprenderse independientemente de la acción social"

provocando inseguridad laboral, desigualdad social, individualismo y competitividad. Este periodo de pérdida de ciertas seguridades de la época industrial contrasta con la oportunidad del desarrollo de una nueva sociedad en el siglo XXI:

*“Por doquier se habla del fin..., del estado nacional, de la democracia, de la naturaleza, del individuo, de la modernidad. Va siendo hora de preguntar por el principio que se halla oculto en cada final, también en aquél. La perspectiva de modernización reflexiva enlaza ambos enfoques del problema: a la pregunta de qué se disuelve se contraponen la de qué surge...”* (Beck, 1999:1)

El concepto de modernización reflexiva de Beck describe el proceso de transición de la época industrial a la posmoderna a través de la transformación, el desplazamiento y la redefinición de las grandes estructuras y semánticas industriales. Este proceso se realiza de una forma radical mediante los procesos de individualización y globalización de donde surgen los efectos colaterales de inseguridad, politización y redefinición de las fronteras. Como se puede observar, esta idea aglutina las que ya han sido enunciadas previamente como la sociedad de riesgo, la cultura líquida o la posmodernidad. Asimismo, destaca como elementos clave de esta modernización factores que se consideran significativos en el marco de esta tesis: (1) en el ámbito geopolítico: la globalización, la pérdida de poder de los estados nacionales y el cosmopolitismo; (2) en el ámbito social: la desaparición de las clases sociales, la individualización, la redefinición de los roles masculino-femenino y la diversificación del concepto de familia; (3) en el ámbito tecnológico: el desarrollo e influencia de las nuevas tecnologías de la información y la creación del nuevo espacio de flujos que redimensiona las nociones espacio-temporales. Todos estos elementos son clave para comprender cómo encaja la educación en la nueva sociedad. La educación no es ajena a este nuevo panorama social: en el ámbito escolar la incertidumbre, la sensación de riesgo y el individualismo

tienen una estrecha relación con problemas que ya se han convertido en problemáticas de la educación actual como la crisis de autoridad en las aulas, la falta de expectativas de éxito escolar, el fracaso y abandono escolar o la pérdida de patrones y normas escolares tradicionales (Elboj, 2010). Como se describe en el siguiente epígrafe, de este contexto histórico y social emanan estructuras y semánticas como la cultura popular o la sociedad de la información que requieren de una explicación pormenorizada por su influencia en esta investigación.

### **2.1.2. El valor del conocimiento y la información en la era digital**

El desarrollo de la tecnología, principalmente la relativa a la información y la comunicación, ha propiciado un cambio cualitativo de primera magnitud que ha desembocado en un nuevo paradigma social. Los dispositivos tecnológicos se han convertido en el instrumento funcional de las personas y, al mismo tiempo, son el signo cultural y de identificación de la época actual (Casellas, 2011; Castells, 2002). Las TIC resitúan la realidad:

*“(...) han transformado radicalmente el escenario mundial en todos los órdenes, al tiempo que han desatado una revolución y avance tecnológico que diariamente arrolla la realidad presente, provocando un proceso de actualización constante de conceptos, conocimientos, normas, etc., que imprimen un dinamismo epistemológico constante.” (Murillo Sosa, 2011: 28).*

Gracias al avance tecnológico se ha facilitado el acceso a la información y se ha aumentado exponencialmente la posibilidad de comunicación entre las personas, promoviendo en ellas cambios muy importantes en sus vidas.

El impacto tecnológico en la sociedad es tan contundente, tanto en cantidad como en calidad, que supone una ruptura histórica con modelos y periodos previos porque permite un disociamiento espacio-temporal, un cambio de la sociedad industrial a la informacional (Bell, 2001; Castells, 1994; Giddens,

1984). La tecnología, especialmente Internet y la web 2.0, ha trastocado el proceso tradicional de elaboración, distribución y consumo de la cultura donde las TIC han transformado las formas y los flujos comunicativos entre las personas, los lenguajes expresivos y de representación de la cultura y del conocimiento (Área y Pessoa, 2012). Los organismos internacionales también han reparado en la importancia que tienen las TIC en la configuración de la sociedad actual. Las instituciones transnacionales más representativas se han ocupado de definir las TIC y de analizar su influencia en la nueva configuración del mundo. Las TIC se consideran el motor del crecimiento y desarrollo económico de la industria manufacturera y de servicios. Estas tecnologías brindan unas oportunidades sin precedentes para reducir muchos de los obstáculos tradicionales del desarrollo, especialmente el del tiempo y la distancia, teniendo inmensas repercusiones en prácticamente todos los aspectos de nuestras vidas<sup>2</sup> (CMSI, 2003; OCDE, 2002).

La poderosa influencia de las TIC determina el tipo de relaciones y de sociedad en que vivimos. Esta tecnología está marcando una época, está configurando la sociedad de la información y del conocimiento (Área, 2001; Majó y Marquès, 2002; Sancho, 2001; Tiffin y Rajasingham, 1997). Probablemente éste sea el nombre más popular de todos los utilizados hasta ahora para nombrar a la sociedad actual, bien por la penetración de las TIC en todas las facetas de nuestra vida, bien porque ya se les ha otorgado el valor de icono social de una cultura mercantilizada y electrónica (Willis, 2008). No obstante, no se debe otorgar a las nuevas herramientas tecnológicas el papel exclusivo de factor de cambio social en la transición del siglo XX al XXI. El valor de las TIC debe contextualizarse junto a otros fenómenos económicos, políticos, laborales o sociales producidos en este periodo de cambio de siglo.

Pero, ¿qué son exactamente las TIC? Es casi más fácil hablar de su importancia y sus efectos en la sociedad que realmente definir las. Es un

---

2 Según la OCDE, la extensión del uso de las TIC se encuentra entre los nuevos factores adicionales que explicarían las disparidades de crecimiento económico durante los 90 entre los países de la OCDE.

término muy generalizado en su uso y muy amplio en su interpretación puesto que estas siglas hacen referencia a un conjunto diverso de instrumentos y medios a través de los cuales se facilita la comunicación entre las personas y el almacenamiento y distribución de información. Las TIC se pueden definir a partir de su funcionalidad, donde la posibilidad de comunicación y almacenamiento son los rasgos definitorios básicos, aunque se le añaden otras funciones como la practicidad, la aplicabilidad y el rasgo electrónico, entre otros (Adell, 1998; Cabero, 1998).

Las funciones de comunicación y almacenamiento son rasgos definitorios en términos cuantitativos puesto que esta tecnología ha aumentado de manera exponencial la capacidad de acumulación y manejo de datos y ha multiplicado las posibilidades comunicativas y la inmediatez de las mismas. La practicidad, la aplicabilidad y el rasgo electrónico son funciones de carácter más cualitativo, que potencian las posibilidades de los procesos comunicacionales aplicándose a muchos más ámbitos de la vida de las personas. Las TIC han jugado un papel trascendental en la configuración de una realidad donde la palabra y el acto comunicativo son el eje (Soler y Flecha, 2010; Habermas, 1994). Derivadas de estas funciones se reconocen las cuatro características básicas de las TIC, las cuatro "íes": instantaneidad, interconexión, interactividad e innovación (Cabero, 1996a; Castells, 2000; Gutiérrez, 2003).

A partir de las cuatro "íes" se asienta una nueva sociedad más dinámica, plástica, asimétrica y en red; una nueva sociedad contingente a la Teoría de la Estructuración de Giddens (1994), que demuestra que el uso de los avances tecnológicos de nuestros días ha propiciado la creación de una nueva estructura sistémica donde poder llevar a cabo la acción comunicativa del ser humano y desarrollar los tres procesos de socialización (Habermas, 1994): (1) el de recepción y reproducción cultural, favoreciendo el acceso y la producción de la misma y desarrollando otras formas de expresión cultural nuevas; (2) el de integración social, creando nuevos espacios de interacción y aumentando las posibilidades de socialización; y (3) el de desarrollo de la identidad personal

en nuevos espacios públicos virtuales, creando nuevas facetas del yo de las personas<sup>3</sup>.

La estructura sistémica generada a partir de los nuevos soportes de comunicación e información está llegando a ser, en algunas ocasiones, más importante que el mismo mensaje que se transmite a través de ella. Esta situación es debida a que las TIC, a pesar de estar diseñadas y programadas por estructuras comunicacionales y estar al servicio de éstas, genera redes de información que imponen su lógica estructural a los seres humanos (Castells, 2002).

Por tanto, la mediación de la tecnología en la acción comunicativa del individuo hace que, en muchas ocasiones, la racionalidad del sistema prime sobre la racionalidad sustantiva. El ser humano se encuentra en una sociedad cada vez más tecnologizada, racional y burocrática donde progresivamente aumenta la dificultad de desarrollar su faceta social sin una serie de nuevos dispositivos que implementen su mensaje, incluso en su entorno más próximo. Se da la paradoja de que en la era de la comunicación y la información existe un peligro de aislamiento social real si no se puede acceder a estas nuevas tecnologías o no se dispone de los conocimientos procedimentales básicos para hacer uso de ellas. Esta situación de aislamiento social promovida por las TIC se ha convertido en un nuevo factor de exclusión social llamado brecha digital (UNESCO, 2001<sup>4</sup>; CMSI, 2005<sup>5</sup>).

---

3 Las nuevas formas de identidad que posibilitan las TIC establecen nuevos cauces de autoexpresión del individuo y amplían el concepto de identidad propia del mismo. En las redes sociales los *perfiles* de los usuarios son identidades complementarias a la propia que se establece por los roles familiares, sociales y laborales que ya poseen, es decir, la esencia de una misma persona se amplía, se establece un nuevo ámbito de autorrealización, un nuevo rol a desempeñar por una misma persona. Por otra parte, los blogs son un ejemplo de nuevas posibilidades de autoexpresión, espacios donde la persona tiene la oportunidad de expresar las ideas que considera importantes y no tiene un canal tradicional para poder hacerlo.

4 El Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo estableció en el Informe de Desarrollo Humano en 2001 que los países en desarrollo y pobres se ven afectados por las nuevas tecnologías aumentando las diferencias entre países ricos y pobres, al considerar la dificultad de acceso a estas tecnologías una fuente de exclusión en lugar de una herramienta para el progreso.

5 Cumbre Mundial sobre la Sociedad de la Información organizada por la Unión Internacional

La brecha digital se ha convertido en uno de los factores de exclusión más importantes de la nueva sociedad. La imposibilidad de acceso a la tecnología da lugar al analfabetismo informacional/digital <sup>6</sup>, provocado por el desconocimiento en el uso de esta tecnología, obstáculo en numerosos procesos sociales que desemboca en una nueva forma de inadaptación a la sociedad. Esta nueva forma de desigualdad social, agujeros negros de la marginalidad que están conformando un cuarto mundo a partir de la dualización de la sociedad entre quienes poseen las habilidades necesarias y la posibilidad de acceso a la información y quienes no poseen las competencias necesarias para crear y tratar la información o simplemente no tienen posibilidad de acceder a la red (Castells, 2001; Elboj, 2010).

La potencialidad comunicativa de estas herramientas reside en la naturaleza humana del acto de la comunicación, porque su valor real se encuentra en el contenido del mensaje y la intencionalidad de éste. No se debe confundir el mensaje con el canal a través del cual se transmite, ni tampoco al emisor o al receptor del mensaje con el canal que lo soporta. En este sentido, siendo Secretario General de las Naciones Unidas, Annan afirmó en el año 2003 (CMSI, 2005) que las TIC no son por sí mismas *“ninguna panacea ni fórmula mágica, pero pueden mejorar la vida de todos los habitantes del planeta, hacer avanzar la libertad y la democracia y facilitar la propagación del conocimiento y la comprensión mutuas”*. Desde una perspectiva educativa del fenómeno tecnológico, Gerver (2012) denuncia que las TIC por sí mismas son insuficientes para el desarrollo: *“las TIC son herramientas para aprovechar el*

---

de Telecomunicaciones en 2003 en Ginebra y en 2005 en Suiza cuyo objetivo era eliminar la brecha digital existente en el acceso a las tecnologías de la información y las comunicaciones en el mundo y preparar acciones para reducir dicha desigualdad.

6 En la sociedad informacional se necesita adquirir un determinado tipo de destrezas de uso inteligente de las nuevas tecnologías. Este proceso de adquisición de competencias relacionadas con la búsqueda, el análisis, selección y comunicación de datos e información se llama “alfabetización digital” (Gilster, 1997) o *alfabetización informacional* (UNESCO, 2002). La *alfabetización digital* va más allá de la adquisición de una determinada serie de competencias instrumentales en el uso de hardware y software, es un proceso sociocultural vinculado con la formación de la ciudadanía y debería plantearse como uno de los retos más importantes de las instituciones sociales y educativas (Área y Pessoa, 2012).



*potencial humano, la comprensión y la comunicación, pero por sí mismas no son la respuesta... es absurdo llenar de ordenadores las aulas”<sup>7</sup>.*

El valor de las TIC reside, por tanto, en el uso que hacen de ellas las personas en el nuevo contexto social. De este uso generalizado, del gran volumen de interacciones humanas que se producen a través de ellas, nace un estadio más avanzado de esta sociedad de la información y el conocimiento: la sociedad informacional o sociedad red (Castells, 2000, 2001, 2009). En la sociedad informacional/red surge un nuevo paradigma tecnológico que se establece a partir de un racimo de tecnologías informáticas que revoluciona el procesamiento de la información para generar conocimiento. El uso simultáneo de Internet, los ordenadores y las telecomunicaciones han interconectado al mundo de diversas formas, ha acercado a las personas facilitando relaciones instantáneas entre ellas, creando un conocimiento de naturaleza plástica e interactiva a partir de una dinámica de innovación permanente. Las "cuatro íes" características (interconexión, instantaneidad, interactividad e innovación) promueven una red de relaciones, de información y de conocimiento donde cada individuo tiene la capacidad y las herramientas para contribuir al sistema por la naturaleza horizontal y recíproca del mismo.

El rasgo informacional y en red de esta nueva sociedad surge de un nuevo paradigma tecnológico a partir del uso que hacen de las TIC los seres humanos y la complementariedad que existe entre éstas. Las TIC utilizadas a final del siglo XX – telefonía, Internet o televisión – han evolucionado de tal forma en los primeros años del siglo XXI que se han reinventado, se han convertido en nuevas tecnologías de información y comunicación (NTIC). La diferencia entre las TIC y las NTIC es que éstas últimas posibilitan un uso integrado de la informática, las telecomunicaciones y el mundo audiovisual a partir de nuevos servicios de hardware y software. Ejemplos representativos de esta diferencia son los cambios en las posibilidades de operabilidad e interacción entre la web

---

7 [http://tecnologia.elpais.com/tecnologia/2012/04/20/actualidad/1334922119\\_543382.html](http://tecnologia.elpais.com/tecnologia/2012/04/20/actualidad/1334922119_543382.html)

1.0 y la web 2.0<sup>8</sup> o entre los teléfonos móviles y los smartphones<sup>9</sup>. Todo este proceso de innovación se basa en el fenómeno de la digitalización, es decir, el cambio de las señales analógicas al formato digital. Este nuevo canal, facilita el procesamiento de datos e información, permitiendo un mejor manejo y modificación de éstos. Hace más versátil el proceso de comunicación y, por tanto, lo enriquece. Este aspecto técnico ha llevado, junto a las “cuatro íes”, ración, al estadio más avanzado de la sociedad de la información: la sociedad informacional en red.

La sociedad red se encuentra inmersa en un sistema económico y productivo de intercambio de información y conocimiento que ha superado el sistema basado en el capital y la producción de bienes. Este cambio en los procesos sociales, económicos y productivos conlleva ajustes laborales, empresariales y comerciales de calado: ha aumentado la exigencia de mano de obra cualificada<sup>10</sup>, se ha generado un nuevo panorama económico y financiero globalizado e interdependiente entre países y zonas mundiales<sup>11</sup> y ha habido un aumento de concentración del poder (financiero, tecnológico y comercial) en las grandes ciudades<sup>12</sup> que se han convertido en los nodos centrales de la

---

8 El término Web 2.0 está asociado a aplicaciones web que facilitan el compartir información, la interoperabilidad, el diseño centrado en el usuario y la colaboración en la World Wide Web (www). Un sitio Web 2.0 permite a los usuarios interactuar y colaborar entre sí como creadores de contenido generado por usuarios en una comunidad virtual, a diferencia de sitios web donde los usuarios se limitan a la observación pasiva de los contenidos que se ha creado para ellos. Ejemplos de la Web 2.0 son las comunidades web, los servicios web, las aplicaciones web, los servicios de red social, los servicios de alojamiento de vídeos, las wikis, blogs, mashups y folcsonomías.

9 Un teléfono inteligente (*smartphone*) es un teléfono móvil construido sobre una plataforma informática móvil con una mayor capacidad de computación y conectividad que un teléfono móvil convencional. El término “inteligente” hace referencia a la capacidad de usarse como un computador de bolsillo, llegando incluso a remplazar a un computador personal en algunos casos.

10 Castells (2001) destaca cómo aumenta la diferencia respecto a la desigualdad social en cuanto a salarios, derechos laborales, etc. entre zonas industriales altamente cualificadas y no cualificadas. Este autor advierte “algunos investigadores sostienen que el nuevo sistema industrial no es global ni local, sino una nueva articulación de dinámicas globales y locales” (Castell, 2001:17-18), porque los medios de innovación mandan sobre los sistemas de producción y distribución de todo el planeta.

11 La zona Euro, la zona Asia-Pacífico o conjuntos de países con características comunes como los BRICS (Brasil, Rusia, India, China y Sudáfrica), son buenos ejemplos de ello.

12 Castells (2001) alude a megalópolis interconectadas a modo de nodos que ejercen una

sociedad red, superando incluso la importancia del país donde se encuentran (Castells, 1999, 2001). La sociedad red se mueve por flujos de capital, de innovación, de interacción organizativa, de imágenes y símbolos que crean un nuevo espacio, una “nueva organización material de las prácticas sociales en tiempo compartido” (Castells, 1999:483) donde se producen intercambios económicos, políticos y simbólicos entre posiciones físicamente inconexas pero incorporadas en una nueva estructura social dominante, la red. La sociedad red gira en torno a redes activadas por la microelectrónica, las tecnologías de la información y el procesamiento digital de la información donde Internet es la base de las nuevas formas de interacción social, de trabajo y de comunicación (Castells, 2001).

La sociedad red surge y se expande por todo el planeta como la forma dominante de organización social de nuestra época. Las redes sociales no son nuevas, siempre han existido a través del contacto directo entre las personas, pero han cobrado nueva vida porque las NTIC flexibilizan y solucionan los problemas de coordinación entre los miembros de las redes a la vez que facilitan su estructuración de una forma horizontal y asimétrica. Por definición, la red carece de centro, sólo tiene nodos diferentes en tamaño y relevancia, pero todos necesarios en un modelo interactivo de rendimiento y toma de decisiones. En cada interacción los nodos se redimensionan, establecen nuevos protocolos de información donde la importancia de éstos varía en función de su capacidad de aportar información valiosa a la red. Las NTIC potencian esta interacción nodular y favorecen un tejido social denso y el establecimiento de redes significativas, productivas y en continua expansión. El sistema de redes está en una continua tensión entre lo individual y lo colectivo,

---

influencia mundial a todos los niveles que, al mismo tiempo, aumenta la desigualdad en servicios, oportunidades y condiciones entre estas grandes ciudades y las otras localidades más pequeñas a su alrededor existiendo una gran desigualdad en telecomunicaciones, red de transportes y servicios, etc. En este caso las NTIC son el problema y la solución al mismo tiempo, ya que ha promovido la concentración del poder y movimiento en grandes ciudades pero, al mismo tiempo, se está produciendo un proceso de transformación de la vida de las personas por el auge del teletrabajo, formación a distancia, las compras y gestiones de banca a través de Internet e incluso los servicios de salud a distancia.

entre lo privado y lo público, entre lo global y lo local. De manera coherente a sus rasgos característicos de flexibilidad, adaptabilidad y capacidad de supervivencia hace que la nueva sociedad sea dinámica, fluctuante y en continua transformación. La sociedad red, de manera consecuente con el contexto social líquido e incierto en el que ha surgido, promueve el aprendizaje permanente, la interacción continua y la reorganización de las relaciones de manera constante en una doble dimensión real-virtual compleja pero, al mismo tiempo, posibilitadora de nuevas oportunidades y espacios de autorrealización.

### **2.1.3. El desarrollo de una nueva cultura para una nueva sociedad**

En el contexto social y tecnológico descrito confluyen multitud de elementos que condicionan la identidad de las personas, las relaciones entre ellas y con su entorno. El ser humano está redimensionando los diferentes ámbitos de vida por la mediatización de la tecnología en la mayor parte de sus procesos sociales, formativos, laborales, culturales y de consumo, entre otros. El proceso de mediatización tecnológica de la vida de las personas se produce de manera transversal e intergeneracional, aunque son las generaciones nacidas antes de la sociedad informacional las que han experimentado un proceso de mediatización de mayor envergadura. En cambio, las nuevas generaciones nacidas<sup>13</sup> en la era informacional encuentran como algo natural el proceso de adaptación constante al mundo tecnologizado. Estas nuevas generaciones se caracterizan por la creación de nuevas culturas prefigurativas, así denominadas porque el mundo que se les presenta es radicalmente distinto de lo que era en tiempos de sus predecesores (Mead, 2009; Molina, 2005; Nadorowski, 2011). Las generaciones nativas en la era digital son poseedoras de un nuevo acervo cultural global, común y popular, creado de manera simultánea desde

---

<sup>13</sup> El término “nativos digitales” fue acuñado por Prensky (2001). Hace referencia a la naturalidad que tienen los jóvenes y niños en el uso de las NTIC, por haber nacido y haberse formado en la particular lengua digital de los ordenadores, Internet y los videojuegos. Estas nuevas generaciones piensan y procesan la información de modo distinto a sus predecesores.

diferentes lugares del mundo, establecido en un proceso de abajo-arriba que ha dotado de un nuevo significado a símbolos culturales ya existentes (Willis, 2008).

El contexto social posmoderno e informacional ha servido de marco para el desarrollo de una nueva cultura global donde las NTIC han jugado un papel fundamental en su generalización. La tecnología ha configurado una realidad aumentada<sup>14</sup> que hace visibles las nuevas costumbres y formas de vida, facilita la transmisión ubicua e instantánea de nuevos saberes e ideas, proporciona una capa adicional a la realidad que aporta y amplía de forma exponencial los procesos sociales de cualquier índole (Reig, 2012). Las herramientas tecnológicas con las que cuenta la ciudadanía son tan potentes desde el punto de vista social que conforman la base del desarrollo imparable de una nueva cultura global, común y popular.

Durante este proceso de modernización social y cultural han surgido resistencias lógicas por la incorporación de cambios sustanciales en un breve espacio de tiempo. Las generaciones que habían desarrollado su identidad personal en el contexto social industrial ven como el *statu quo* al que se habían adaptado está siendo sometido a un contexto diferente. Incluso las instituciones – como la educativa que aquí nos ocupa – chocan con la nueva idiosincrasia social y cultural. Son muchos cambios a los que las personas se han adaptado en las últimas décadas, cambios que se han expandido de una forma global y vertiginosa a través de la utilización de las NTIC en nuestras vidas. En la red social digitalizada Reig (2012) sostiene que se ha configurado una sociedad aumentada que ha posibilitado la transmisión de nuevos conocimientos, el establecimiento de relaciones y un gran volumen de interacciones entre las personas, algo que en la era analógica era impensable. Esta nueva realidad digitalizada ha supuesto un cambio radical intergeneracional porque las

---

14 Reig (2012) expone en su obra *Socionomía* cómo las NTIC, principalmente a través de las redes sociales, configuran una “sociedad aumentada” que favorece la comunicación y relación entre las personas conformando un nuevo tipo de individuo, el “individuo interconectado”.

personas más mayores no han sido jóvenes en el mundo donde los son hoy en día los jóvenes actuales (Mead, 2009).

Willis (2008:44) describe la capacidad innata de respuesta de la juventud al proceso de modernización social, técnica y cultural que estamos viviendo:

*“la juventud está siempre entre quienes primero experimentan, de primera mano, los problemas y posibilidades de las sucesivas olas de modernización técnica y económica que atraviesan las sociedades capitalistas. Los jóvenes responden de modos caóticos y desorganizados, pero con lo mejor de sus habilidades y con pertinencia, a las posibilidades reales de sus vidas – tal y como las ven, las viven y las encarnan–. En realidad, estas respuestas se encuentran engarzadas en los flujos de modernización cultural pero pueden parecer, a ojos de los adultos, como misteriosas, problemáticas e incluso chocantes o antisociales. Pero si miramos de cerca las estrategias incorporadas y engarzadas, de la conducta cultural de los jóvenes podemos aprender sobre el impacto social y la naturaleza social de los procesos de modernización tomados integralmente como técnicos y culturales.”*

Los flujos de modernización cultural son procesos no regulados pero sí que responden a un patrón de cambio social congruente con una nueva realidad interconectada, aumentada e incierta. En la ruta trazada por la juventud se puede apreciar un conjunto de maniobras engarzadas entre sí, ajustadas a la realidad de unas condiciones sociales, culturales y laborales determinadas como consecuencia de las diferentes olas de modernización que se han producido. La modernización cultural de las nuevas generaciones ha ido evolucionando desde la reproducción prefigurativa de la misma sociedad hasta la creación de nuevas culturas postfigurativas que pretenden ajustarse a un nuevo panorama social desconocido. La ola de modernización correspondiente a la etapa postindustrial va más allá del mundo laboral y del cambio del modelo

productivo. En este proceso de modernización se produce una *“expansión cualitativa de las necesidades mercantiles (básicas, de ocio e incluso emocionales) y la aparición de la cultura electrónica y globalizada”* (Willis, 2008:55). Con el desarrollo de esta cultura electrónica y globalizada se consolida la sociedad posmoderna, donde la información y la comunicación es la nueva moneda de cambio, la multiculturalidad es un hecho y la tecnología el nuevo símbolo. A través de estos factores (información y comunicación, multiculturalidad y tecnología) se crea un nuevo sujeto expresivo de la cultura común.

El desarrollo de la cultura común responde a un proceso de modernización surgido “desde abajo”. Las nuevas generaciones han desarrollado una nueva identidad colectiva dotando de significado propio a los objetos de consumo impuestos por la mercantilización cultural. Se ha construido una cultura popular generada por gran parte de la nueva ciudadanía activa y creativa, productora de un conocimiento elástico y constantemente inacabado. Estos procesos de culturización están en consonancia con las ideas de la educación y cultura popular de Freire, de una manera de leer el mundo de forma crítica, activa y participativa, que moviliza la emancipación humana a partir de la actitud transformadora de las estructuras existentes. La propuesta de Freire de participar del mundo a través de la praxis, del diálogo, se potencia en la vida contemporánea completamente informatizada y globalizada (Brito, 2008). De los procesos de participación social y prácticas culturales se articula una nueva identidad conectada a un espacio social y físico que se ve ampliado en la actualidad por nuevos canales de comunicación que permiten crear un sentido de comunidad común, entendida ésta por el conjunto de individuos involucrados en los mismos procesos de culturización.

A partir de estas ideas se define un concepto de cultura basada en la interacción entre las personas, en el desarrollo a través de los movimientos populares, donde se conjuga la tradición con la contemporaneidad. La cultura generada desde abajo, a través de una participación activa, nace de una

perspectiva integradora, no excluyente, aunque sí confrontadora de diferentes rasgos identitarios, de donde surgen nuevos códigos y significados simbólicos. Real (2001:167) define esta cultura popular como *“manifestación de extendidas prácticas simbólicas en la vida cotidiana de los individuos en cualquiera de los soportes comunicacionales a su alcance: oral, escrito, telefónico o digital”*.

La cultura popular se ve beneficiada por el acceso inmediato a la información y la posibilidad de comunicación gracias a los nuevos medios digitales. Los antiguos modos de culturizar a la sociedad (medios de comunicación de masas) se han visto superados por las NTIC, donde el proceso de información unidireccional se sustituye por otro multidireccional, recíproco y en red. El concepto de receptor de información se desdobra en dos roles: el de consumidor y productor al mismo tiempo. La posibilidad de integrar todos los posibles canales de información y de hacerlos reversibles es la nueva característica digital de los medios de comunicación. La tecnología digital ha creado unos espacios consuetudinarios para la población donde los elementos de la cultura popular circulan y se modifican de acuerdo con los gustos y preferencias de la gente corriente, creando así nuevos productos significativos para la sociedad que los comparte (Lull, 2001).

En este contexto cultural se ha generado un nuevo tipo de individuo que tiene la posibilidad de participar de forma más activa en la sociedad de la que forma parte: el prosumer (Área y Pessoa, 2012)<sup>15</sup>. En este contexto sociocultural digital al individuo se le ofrece la posibilidad de:

*“(...)materializar en formas objetivadas e institucionales las rutinas de interacción social. Ahí es donde adquiere su verdadero sentido, en esa relación entre la abstracción y la práctica, entre sus raíces*

---

15 El concepto de “prosumer” (Área y Pessoa, 2012:17) hace referencia a “productor y consumidor activo de información, así como a la persona que desarrolla las competencias de interacción comunicativa en entornos digitales. O dicho de otro modo, que tiene la competencia de apropiarse y otorgar significado a la densa información disponible en la Red, representada a través de múltiples lenguajes expresivos”. Este término se ajusta a lo expuesto hasta ahora en referencia al movimiento “desde abajo” porque, como dicen los mismos autores (Área y Pessoa, 2012:36): “la mayor parte de la información presente en Internet ha sido generada por los propios usuarios”.



*profundas, que pueblan y estructuran las mentes de los interactores y sus manifestaciones concretas de la vida cotidiana” (Lull, 2000:130).*

Paradójicamente, la cultura popular nos condiciona y nos empodera<sup>16</sup> por igual: las diversas modalidades de mediación tecnológica precisan de determinados dispositivos pero, al mismo tiempo, cuando disponemos de ellos, las personas vemos aumentada nuestra capacidad de interacción y de influencia en nuestro entorno (Lull, 2000; Reig, 2012).

La cultura popular es, por tanto, global, dinámica, digital y común. Se ha generado un nuevo contexto social condicionado por el mercantilismo. El acervo cultural del que parte cada nuevo prosumer ha conectado valores positivos de diferentes culturas ya existentes, creando un mosaico cultural común (Corpas Nogales, 2011). Estos nuevos procesos sociales y culturales penetran en los diferentes territorios y culturas independientemente de sus diferencias identitarias creando un nuevo rasgo cultural común. La cultura popular se expande gracias a la comunicación en red y por la creación de un nuevo código lingüístico hipertextual (Prensky, 2001).

#### **2.1.4. El mundo rural en el contexto posmoderno y globalizado**

En la actualidad, las grandes ciudades se han convertido en los principales núcleos económicos, laborales y culturales; son los principales nodos de la red en la que se ha convertido el mundo, nuevos microsistemas interconectados donde, por otra parte, se están generando nuevos agujeros negros de marginalidad y pobreza, nuevas formas de desigualdad producidas por esta nueva era (Castells, 2001)<sup>17</sup>.

---

16 Del término *empowerment*, relativo al proceso por el cual las personas o las comunidades aumentan su fortaleza y confianza en sí mismas generando así cambios en la realidad en la que viven.

17 Más información disponible en apartado 2.1.2. de esta tesis.

Paradójicamente, las ciudades, como núcleos de acción y administración local, se convierten en referentes en el mundo globalizado. La globalidad se va conformando de las interpretaciones y formas de hacer locales. Los procesos culturales y sociales globales son interpretados desde la particularidad de cada punto de vista local, configurando, a partir de la contribución de todos ellos, un nuevo concepto cultural/social: la glocalización (Arenas, 2003). La relación dialéctica entre lo global y lo local es permanente, son las dos caras de una misma moneda. Los fenómenos y cambios que conlleva la globalización se encuentran condicionados por factores como la lengua, acervo cultural, raza, etnia, género e incluso el territorio (Colom y Sureda, 2003). De esta dicotomía surge el concepto glocalización (Robertson, 1995), donde lo local se entiende como un aspecto de lo global, sin llegar a desaparecer, sino siendo parte del todo, conglomerando la globalidad desde la diversidad local. De la tensión global-local surge una nueva forma de entender el mundo globalizado conformada por las diferentes formas locales de hacer, pensar y ser, fruto de un proceso de modernización cultural que va configurando, poco a poco, una cultura e identidad comunes (Willis, 2008).

El desarrollo de lo local en el contexto global va generando una nueva identidad que ha superado a la misma identidad nacional. La dimensión global, unida a la sensación de pérdida de poder de los estados y las instituciones, recoge también una nueva identidad individualizada y localizada en grupos y entornos sociales locales. En la era informacional esta identidad local se ve representada en las ciudades, principalmente en las grandes urbes que, en esta nueva coyuntura global, tienen mayor envergadura e influencia.

Curiosamente, en la era global e interconectada, el contexto geográfico y cultural modula el desarrollo de la cultura común, bien sea en las grandes ciudades o en otros núcleos sociales menores. La identidad individualizada en el contexto global se plantea desde dos amplias perspectivas (Paniagua-Mazorra, 2008): (1) la forma de organización social, es decir, *“las oportunidades biográficas, los peligros y las incertidumbres biográficas, que*

*antes estaban predefinidas dentro de la asociación familiar o de la comunidad rural, o a tenor de la normativa de los estados o clases asistenciales, deben ahora percibirse, interpretarse, decidirse y procesarse por los propios individuos”* (Beck y Beck-Gernshein, 2001: 42); y (2) desde la organización del espacio, donde las formas de asentamiento rurales tradicionales se han visto frecuentemente sustituidas por nuevos proyectos de vida urbanos como consecuencia de la globalización. Estos cambios han generado también nuevas formas de individualización, que afectan a modelos de interacción dependientes de la vivienda y modos de vivir. Las modernas metrópolis, así como los desarrollos urbanos en las poblaciones más pequeñas, están sustituyendo a los modelos de asentamiento tradicionales. Personas con distintos antecedentes culturales se mezclan entre sí y las relaciones sociales de vecindad se están organizando de manera menos rígida. El debate sobre la singularización del espacio urbano respecto del espacio rural es una de las principales relaciones tanto de tipo espacial como social que despierta un nuevo interés en la sociedad informacional y global donde, *a priori*, las barreras espaciales ya no son importantes. Pero, paradójicamente, el desarrollo de lo global en cada contexto local hace que el entorno rural sea de especial interés en el proceso de modernización cultural posmoderno e informacional. Lo rural, asociado al arraigo de las formas de vida tradicionales y al entorno natural y agrícola, también presenta cambios sustanciales en la transición posmoderna e informacional.

Tradicionalmente, la sociedad rural se definía de una manera fija desde diferentes perspectivas: (1) desde una perspectiva ocupacional, como aquella que se dedicaba a la agricultura, ganadería o silvicultura, (2) desde una perspectiva espacial, como los núcleos de población pequeños y (3) desde una perspectiva cultural, como una sociedad anclada en sus tradiciones. Los cambios derivados del desarrollo de la sociedad posmoderna e informacional también han llegado al medio rural. Estos núcleos de población, considerados tradicionalmente pequeños, aislados, tradicionales y basados en la explotación

natural, agrícola y ganadera, han experimentado cambios de calado en todos los niveles dando lugar a una nueva ruralidad más diversa y compleja en su definición (Martínez y Bustos, 2011; Ortega, 1995).

El nuevo escenario rural ha experimentado cambios comunes al medio urbano como la inmigración, la globalización y la cultura común, la mejora de las comunicaciones e infraestructuras, la revolución tecnológica, el desarrollo de actividades económicas terciarias o el cuidado del medio ambiente. Dentro de una cierta heterogeneidad de estos entornos sociales (número de población, tipo de población, medio natural donde se encuentra, grado de dependencia de la agricultura...), la ruralidad se ha reconceptualizado como consecuencia de cinco grandes cambios (Escribano, 2011; Tprin, 2005):

- 1) Demográficos: hasta hace poco los espacios rurales se caracterizaban por la pérdida de población. En la actualidad se aprecia cierta recuperación debido al retorno de antiguos rurales, la creciente ruptura del lugar de trabajo y el de residencia, las segundas residencias de personas del medio urbano y la inmigración.
- 2) Económicos y productivos: la agricultura tiene cada vez menor importancia en términos de productividad, sobre todo en los países desarrollados. El cuidado del medio ambiente y el paisaje, el desarrollo del sector servicios por los cambios demográficos y el auge del turismo o el desarrollo de otras actividades empresariales como consecuencia de la mejora de las infraestructuras y la tecnología ha diversificado la fuente de riqueza del medio rural.
- 3) Políticos: las estrategias políticas europeas de las últimas décadas<sup>18</sup> han pretendido promover la diversificación de las rentas agrarias, la modernización de las explotaciones rurales y un desarrollo socioeconómico rural viable. Las compensaciones por la reducción de la producción agrícola, para el desarrollo de prácticas respetuosas con el medio ambiente y la prioridad de la calidad de

---

18 Política Agrícola Común (PAC), Programa Liaisons entre Activités de Developement de L'Economie Rural (LEADER), Fondo Europeo De Desarrollo Regional (FEDER)

los productos sobre la cantidad ha reorientado el tipo de producción del sector primario. Asimismo, la inversión en infraestructuras para mejorar la comunicación y el transporte del medio rural ha promovido el desarrollo de otros sectores productivos, tanto industriales como de servicios.

4) Socioculturales: la búsqueda de nuevas formas de vida, el establecimiento del lugar de residencia lejos del medio urbano o del lugar de trabajo, el auge del turismo rural o de la adquisición de segundas viviendas en los entornos rurales ha promovido nuevos procesos socioculturales debido a la interacción de personas con diferentes acervos culturales. De esta nueva interacción social, la cultura rural reafirma su identidad en un nuevo contexto cultural común respaldado en sus nuevos miembros y evolucionado por la participación activa de los mismos. El entorno rural también lleva a cabo el proceso de apropiación de la cultura popular y común posmoderna desde su perspectiva local.

5) De género: el aumento de la importancia de la mujer en el espacio público de los núcleos rurales es coetáneo a la sociedad posmoderna en general y síntoma de los cambios sociales, económicos y productivos del medio rural en particular. A pesar de que todavía no existe la plena igualdad de género, a la mujer se le reconoce como agente dinamizador y renovador de estas zonas.

El conjunto de estos cambios hace necesaria la redefinición del concepto de ruralidad. El mundo rural ofrece un panorama económico complejo y una interesante amalgama social donde viejos y nuevos procesos se mezclan. No es ajustado hablar de la ruralidad como único contexto puesto que ha experimentado los cambios propios de la globalización, la finalización del modelo industrial y el desarrollo de los valores propios de la sociedad posmoderna. De todo ello se pueden extraer dos conclusiones principales: (1) un aumento claro de la multifuncionalidad de los espacios rurales como resultado del desarrollo del modelo postindustrial; (2) la gran heterogeneidad que de ahora en adelante caracterizará a los núcleos rurales y su población como consecuencia de las nuevas actividades económicas y las diferentes formas de vida de la “nueva” población rural (Bel, Fernández y Miranda, 2005).

Todas las transformaciones que se están produciendo del medio rural se define bajo el concepto de desarrollo rural (Martínez y Bustos, 2011; Tprin, 2005). El desarrollo es una idea genérica y flexible aparejada al progreso social, cultural, económico y/o político de una comunidad. Generalmente el indicador de referencia para medir el desarrollo es el nivel de renta o el producto interior bruto (PIB) y, más específicamente, el PIB per capita. No obstante, este tipo de índices de referencia no son aplicables al caso rural. En los núcleos rurales todavía persisten prácticas no medibles como la producción para consumo propio (agrícola y ganadera), los intercambios o trueques y la red comunitaria, que en ocasiones también puede llegar a solaparse con la red familiar. Además, en el contexto posmoderno actual existen valores que tampoco responden a una unidad de medida como el valor de lo local o la conservación del medio ambiente.

En la definición del desarrollo rural se conjugan una serie de particularidades como el territorio, el equilibrio global-local, la sostenibilidad y el medio ambiente, la autonomía y capacidad endógena de desarrollo y, por supuesto, la integración de las NTIC. La vinculación al territorio natural y la interacción con éste de una forma organizada y sostenible, la capacidad de los habitantes de un mismo núcleo rural de promover el crecimiento económico y sociocultural basado en el valor de lo local dentro de las estructuras político-administrativas globales o la incorporación de la cultura digital, conforman una idea de desarrollo que va más allá del PIB u otros indicadores cuantitativos más generales.

Teniendo en cuenta esta singularidad del mundo rural, Escribano (2011) entiende el desarrollo rural como:

*“la mejora del nivel de vida de la población del área implicada y no el crecimiento económico indiscriminado de un país. Para ello, se estimula el establecimiento de esquemas de actividad económica de base territorial, descentralizados y con fuerte componente de decisión local, que movilice a la población en la prosecución de su bienestar mediante*

*la máxima utilización de sus recursos propios, humanos y materiales. Se considera este método más adecuado para lograr el objetivo propuesto que la utilización de tecnología y recursos que provienen del exterior, para los que se propugna una fuerte adaptación a las situaciones y necesidades locales. Se postula una integración de las facetas materiales, sociales y personales de la comunidad local, que estimule una mayor participación social y la consecución de la dignidad de sus habitantes, así como la articulación de estas comunidades con la sociedad en general de una manera más armónica y equitativa”* (Escribano, 2011:117).

El desarrollo rural tiene como pilares básicos su riqueza natural y su capital social. Los recursos naturales, representativos del mundo rural, se han redimensionado positivamente como consecuencia del reconocimiento posmoderno del valor medioambiental. El aprovechamiento de la riqueza natural es uno de sus principales activos y uno de los rasgos identitarios de la nueva ruralidad, el cual se desarrolla bajo el principio del *desarrollo sostenible*, coherente con las nuevas formas de explotación agraria y forestal. Por otra parte, el otro pilar del desarrollo rural, el capital social, también está asociado con el contexto posmoderno actual, donde las estructuras sociales locales y en red son representativas del desarrollo social. El capital social se caracteriza por la forma propia en el que las personas de un mismo grupo humano comparten un sistema sociocultural propio, donde las relaciones interpersonales horizontales son esenciales para el reconocimiento de lo local, la valoración de las fortalezas del grupo y la formación de redes de apoyo mutuo (Rumayor y De las Heras, 2012; Tprin, 2005).

## **2.2. LA EDUCACIÓN EN LA NUEVA SOCIEDAD**

Los procesos formativos en los que participa el ser humano, desde los formales

y reglados hasta los no formales e informales<sup>19</sup>, moldean su personalidad y condicionan en gran medida su relación con el resto de las personas y con su entorno. La educación está presente en cualquier etapa de la vida del ser humano, no únicamente en la infancia y la juventud, porque ésta es culturizadora en sentido general, tanto como mecanismo de reproducción como de transformación social (Jornet, González y Sánchez, 2014; Villegas, 2001). El sentido de la educación desde un punto de vista permanente se acentúa, aún más en la sociedad actual donde se está desarrollando una concepción integral de lo educativo y la interacción entre los universos de la escuela y otros contextos de aprendizaje cada vez están más presentes (Sirvent et al., 2006). Si hasta ahora la educación formal marcaba las primeras etapas de la vida, actualmente esta educación reglada debe convivir con las mayores posibilidades de acceso al conocimiento, a la información y a la comunicación en red desde espacios informales.

La escuela es una institución simbólica de la sociedad, en ella se proyectan las aspiraciones y los problemas del sistema social al que sirve. En este cambio de era, de la analógica-industrial a la digital-posmoderna, la escuela continúa siendo la institución educativa de referencia, pero ya no es el único lugar donde se enseña y se aprende, porque el entorno social de la escuela se ha transformado de manera radical (Adell, 1997). Esta nueva coyuntura social se ve reflejada en las aulas donde se produce un choque cultural entre lo que se

---

19 En Sirvent, M. y otros (2006:3-4) se explica que la clasificación tripartita del universo educativo tuvo un impulso importante a partir de la labor de Coombs y su equipo en el marco de la UNESCO (1967, 1972, 1974), quienes diferenciaron la educación formal, la educación no formal y la educación informal. El documento de la UNESCO compilado por Morales (2009) recoge las definiciones de estos tres tipos de educación. Entendían como educación formal *“la comprendida en el sistema educativo, altamente institucionalizada, cronológicamente graduada y jerárquicamente estructurada, que se extiende desde los primeros años de la escuela primaria hasta los últimos años de la universidad”*(pp. 41). La educación no formal incluía *“toda actividad educativa organizada, sistemática, realizada fuera del marco del sistema oficial, para facilitar determinadas clases de aprendizaje a subgrupos particulares de la población, tanto adultos como niños”*(pp.27). Finalmente, la educación informal fue definida como *“un proceso que dura toda la vida y en el que las personas adquieren y acumulan conocimientos, habilidades, actitudes y modos de discernimiento mediante las experiencias diarias y su relación con el medio ambiente”* (pp.41).



pretende enseñar y lo que se necesita aprender (Pérez-Gómez, 1995). La educación escolar presenta el academicismo, la rigidez y la lentitud propias del modelo de educación masiva del siglo pasado, modelo que es necesario replantearse (Gerver, 2010). No son suficientes las respuestas cortoplacistas a problemas inmediatos, sino que la escuela necesita replantearse cómo dar respuesta a necesidades futuras que, por otra parte, son inciertas.

El nuevo tiempo posmoderno y tecnologizado ha transformado la realidad social y, por consiguiente, la realidad educativa, donde gran parte de los saberes que se transmiten apenas tienen sentido para la vida actual (Bauman, 2005, Pérez-Gómez, 1995). Por ello, no basta con la transmisión de saberes, la escuela debería dotar de capacidades a las nuevas generaciones dirigidas a fomentar: (1) autonomía y el pensamiento crítico de la ciudadanía; (2) integración en redes sociales y el espacio público para que sean capaces de controlar su entorno y su propia vida; (3) habilidades de cooperación y conductas de solidaridad en un mundo cada vez más individualizado (Barba, 2010; Bauman, 2007).

La educación se ve condicionada por el contexto social donde se desarrolla. La evolución social de finales del siglo XX y principios del siglo XXI está provocando una modificación de las estructuras y fundamentos del sistema educativo sobre los que se considera interesante reflexionar a continuación.

### **2.2.1. El papel de la educación en un estado del bienestar deteriorado**

El sistema social del bienestar tiene sus raíces en Europa y ha ido evolucionando desde el siglo XVI hasta la segunda mitad del siglo XX, llegando a su plenitud en el modelo industrial y capitalista (Felipe, 2004<sup>20</sup>; Zapatero,

---

20 Felipe (2004) establece tres fases de evolución del Estado de Bienestar: (1) del siglo XVI al XVIII, donde se implementan las primeras actuaciones públicas contra la pobreza; (2) durante el siglo XIX, donde se regulan estas actuaciones a través de las primeras leyes de Beneficiencia y (3) en el siglo XX, en la que el Estado de Bienestar promueve los sistemas de garantía social, generaliza el empleo regular retribuido, desarrolla planes de vivienda social o universaliza el acceso a la educación.

1987<sup>21</sup>). Este sistema, llamado Estado del Bienestar, se entiende como “*el conjunto de instituciones estatales proveedoras de políticas sociales dirigidas a la mejora de las condiciones de vida y a promocionar la igualdad de oportunidades de los ciudadanos*” (Giner Sarasa, 1998:261). Desde una perspectiva socialdemócrata, el Estado del Bienestar representa un determinado comportamiento del sector público en la economía de mercado para garantizar que se cubren buena parte de las necesidades sociales, principalmente en el área de la salud y la seguridad social, la educación, la vivienda y el empleo (Barroso y Castro, 2012; Picó, 1987). Sin embargo, el Estado del Bienestar, como elemento representativo de la era industrial, ha perdido gran parte de su influencia por debilitamiento de las instituciones básicas de la sociedad. Según Santos (2005:170):

*“Hoy, las políticas de empleo son un reflejo, por un lado, de la crisis de la política social y del Estado del Bienestar y, por otro, del empuje de la competitividad y del mercado que se ha vivido en estos últimos años. Según el punto de vista del pujante enfoque liberal, la presencia reguladora demasiado fuerte del Estado entorpece la economía y su reducción es un alivio para el mercado y la iniciativa privada. En los últimos veinte años, esta visión se ha impuesto con fuerza y se ha opuesto al avance de los mecanismos estatales de acción redistributiva, precisamente en el momento en que el paro y la nueva pobreza se hacían crónicos en las sociedades occidentales”.*

El proceso de deterioro del Estado del Bienestar socialdemócrata, se inicia en la crisis financiera mundial de los años 70. Durante esta década, las políticas filokeynesianas fueron sustituidas progresivamente por otras neoliberales para garantizar un crecimiento productivo y de capital. Desde los años 70 del

---

21 Zapatero (1987) considera que el Estado del Bienestar surge porque las tres orientaciones más importantes de nuestro siglo (conservadores, liberales y socialistas) estuvieron de acuerdo en que para luchar contra el paro, la falta de viviendas, la inseguridad en la vejez, la ignorancia y la enfermedad (cinco problemas típicos de los años posteriores a la segunda Guerra Mundial), era idónea una combinación de democracia, Estado y mercado.

pasado siglo, el sistema capitalista basado en el libre mercado ha priorizado la eficiencia sobre la eficacia en los procesos de producción y la especulación sobre las necesidades colectivas (Pérez-Gómez, 2000). En esta transición, los criterios sociales, de interés público y bien común han ido tornándose en criterios económicos, eficientistas y cortoplacistas que han provocado el desencadenamiento de un proceso de desmantelamiento progresivo de las estructuras sociales básicas justificadas por las crisis socioeconómicas. En este contexto, la perspectiva socialdemócrata garantista del Estado del Bienestar sufre un serio deterioro, desarrollándose una nueva perspectiva: la asistencial (Esping-Andersen, 1990). El Estado del Bienestar asistencial generado a finales del siglo XX delega sus responsabilidades en el individuo, considerando las necesidades inmateriales como la educación, sanidad o justicia como bienes objetivables o de servicio a los cuales se accede según las reglas del mercado (Felipe, 2004; Illich, 1985). Evidentemente la educación, como elemento básico y simbólico del Estado del Bienestar, ha evolucionado de manera paralela a las perspectivas predominantes de cada momento.

El desarrollo del sistema educativo durante la 1ª mitad del siglo XX siguió las pautas reproductivistas. En ellas, se considera que la educación forma parte importante de la superestructura social, donde son determinantes las vinculaciones entre educación, relaciones sociales y relaciones productivas. De ahí se desprenden las ideas sobre los aparatos ideológicos del Estado (Althusser, 1975), la doble red de escolarización (Baudelot y Establet, 1976) o el análisis sobre la reproducción cultural (Bourdieu y Passeron, 1977). Estas teorías demuestran que el desarrollo del sistema educativo reproduce la diferenciación del nivel de enseñanza en función de la clase social a la que se pertenece, convirtiendo el acceso a la educación como uno de los símbolos de la “necesaria” estratificación social, ya que la desigualdad es necesaria y beneficiosa para todas las personas, asociada a la supervivencia y bienestar de la sociedad en su conjunto (Espinoza Díaz, 2008; López Pérez, 1989).

Tras la 2ª Guerra Mundial, en los países desarrollados se alcanza la plenitud

del sistema educativo basándose en las ideas de la Teoría del Capital Humano, donde se presupone que la inversión en educación se materializa en la producción y el progreso económico y social. En consecuencia, se considera la educación como herramienta para el progreso y la movilidad social, concibiendo como producto el proceso educativo (Becker, 1983; Gamboa Navarro, 2013; Perla Aronson, 2007). No obstante, en la coyuntura económico-social de finales del siglo XX la relación directa entre inversión en educación y desarrollo económico/empleabilidad empieza a perder fuerza, se produce una discrepancia entre el nivel educativo y el puesto de trabajo conseguido (Petrizzi, Sánchez y García, 2015).

En este contexto, se reafirma la Teoría Credencialista (Collins, 1989), donde el concepto de educación se mercantiliza según planteamientos neoliberales y meritocráticos, desde los que se entiende que las titulaciones son logros individuales en una carrera por los mejores puestos (Espinoza Díaz, 2008; Poy, 2010). También se desarrolla la Teoría de Señales (Sorensen y Kalleberg, 1981), donde el nivel educativo alcanzado por un trabajador es una señal de sus habilidades que envía al mercado laboral. En esta situación, se produce una inflación de cualificaciones donde las habilidades innatas y otras características sociales tienen una mayor influencia para encontrar empleos que siempre están por debajo del nivel de estudios alcanzado (Espinoza Díaz, 2008; Petrizzi, Sánchez y García, 2015). En un contexto de Estado de Bienestar asistencial, la educación asume sus dos principios básicos: se rige por la ley del mercado y reconoce una pobreza estructural inherente al sistema que el Estado debe asumir y corregir (Esping-Andersen, 1990).

### **2.2.2. La escuela ante la diferencia. Delimitación de conceptos.**

Durante la 2ª mitad del siglo XX, gracias al desarrollo del Estado del Bienestar, se posibilitó el acceso a la educación a grupos de población que no tenían oportunidad de participar de ella. Prueba de ello es que en los inicios del siglo

XXI los niveles de escolarización son altos. En 2013 la escolarización media en educación básica en los países de la UE era del 83% y en el entorno OCDE del 81% (OCDE, 2014). Asimismo, desde hace años ha sido un objetivo común en los países de la UE conseguir que el 90% de la juventud tenga estudios de educación secundaria postobligatoria en el año 2020 (MEC, 2013)<sup>22</sup>.

Los datos de escolarización y objetivos educativos han conseguido avanzar hacia la universalidad de la educación, rompiendo barreras sociales, estructurales y organizativas que segregaban a la población escolar ante la diversidad humana (Parrilla, 2002; Veleda, 2009). Se puede decir que el proceso de integración educativa se ha llevado a cabo de forma progresiva y acumulativa según criterios como clase social, género, discapacidad y grupo cultural (Fernández Enguita, 1998). La incorporación al sistema educativo de estos grupos de personas ha tenido una influencia recíproca con la sociedad ya que la igualdad de género, la discriminación positiva ante la discapacidad o el más reciente multiculturalismo, han sido procesos coetáneos a la generalización de la educación básica para todos los grupos sociales. Las conquistas sociales reflejadas en el sistema educativo han incrementado sustancialmente la heterogeneidad del alumnado en los centros escolares, aconteciendo una interesante evolución en las escuelas y en otros sistemas de enseñanza y aprendizaje (Chisvert, Ros y Horcas, 2013).

Las políticas educativas de fin del siglo XX que han incluido la diferencia en el sistema educativo ordinario se basan en dos documentos de calado internacional: (1) el Informe Warnock (1978)<sup>23</sup> y (2) el Informe UNESCO de Educación Para Todos (1990)<sup>24</sup>.

---

22 Marco Estratégico de Educación y Formación (ET2020) incluido en la Estrategia Europa 2020 (E2020).

23 El Informe Warnock se debe al nombre de la presidenta, Mary Warnock, del Comité de Investigación sobre la Educación de Niños Deficientes en el Reino Unido en 1978. Dicho informe amplió el ámbito de la Educación Especial y desarrolló la idea de que las "necesidades educativas especiales" van más allá de las necesidades educativas de las personas con discapacidad.

24 El Informe UNESCO *Una Educación Para Todos* (1990), elaborado en la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI presidida por Jaques Delors, presenta los retos globales educativos y sociales basados en cuatro saberes básicos como principios

El Informe Warnock marcó el cambio de tendencia de la educación diferenciada a la educación integrada: en este informe se desarrolló el concepto de necesidades educativas especiales y de éste nació el principio de integración que permitió que estos niños y niñas con discapacidad u otras necesidades educativas especiales llevaran a cabo su educación en escuelas ordinarias.

Por otra parte, el Informe UNESCO abre nuevos horizontes educativos globales, considerando la educación como pieza clave en el desarrollo de la sociedad mundial, en la garantía de la cohesión social y en la participación democrática; además destaca el papel del colectivo docente en la mejora de la educación, la importancia de la política en las decisiones educativas y traza un nuevo itinerario educativo que aconseja el adelanto de la escolarización y considera imprescindible la prolongación del proceso formativo de manera permanente. Las propuestas integradoras y cohesionadoras del sistema educativo han sido refrendadas posteriormente por numerosas declaraciones de organismos internacionales, reconociendo todas las necesidades educativas como un derecho educativo básico, especialmente las necesidades educativas especiales (Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño 1990; Declaración Mundial de la Educación para todos, 1990; Declaración de Salamanca, 1994; Dakar Framework for Action, UNESCO 2000; The Right to Education form Persons with Disabilities: towards Inclusion, 2004).

En España, desde la *Ley 13/1982 de Integración de los Minusválidos* y el *Real Decreto 334/85 sobre la Ordenación de la Educación Especial* se reconocen los derechos de integración social y educativa de las personas con discapacidad (Boletín Oficial del Estado N.º A-1995-13290). Las diferentes leyes orgánicas han hecho explícito el derecho a la educación de las personas con cualquier necesidad educativa especial y han ido ampliando el reconocimiento de características de especial atención educativa: (1) atención a las discapacidades físicas y psíquicas (LODE, 1985); (2) atención a las dificultades de aprendizaje específicas (LOGSE, 1990); (3) alumnado con necesidades

---

educativos: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser.

educativas específicas (LOCE, 2003); (4) atención a un nuevo tipo de alumnado que ve condicionado su aprendizaje por factores culturales (LOE, 2006)<sup>25</sup>. Las diferentes leyes orgánicas han reconocido la realidad de la diversidad funcional, principalmente desde el ámbito de la Educación Especial. A partir de este ámbito de actuación se han ido identificando las necesidades de atención específica a las diferentes características físicas, psíquicas, sociales y/o culturales.

En este contexto legislativo y educativo es importante destacar la diferencia de matiz que presenta la atención a la diversidad respecto al término educación especial. Este último se entiende como un área diferenciada y orientada a la mejora de las posibilidades del alumnado considerado diferente, tomando como punto de partida la homogeneidad (Castejón y Navas, 2009; Herrera y Cerezo, 1997; Ledesma, 2013; Mayor, 1988). En cambio, el enfoque de la atención a la diversidad, aunque nace a partir del desarrollo de la educación especial, incluye en sus actuaciones al alumnado que presenta diferencias en su estilo de aprendizaje, sus intereses y motivaciones e incluso en sus capacidades y necesidades (Martín y Copé, 2008). El concepto de diversidad representa un salto cualitativo en beneficio de la diferencia, otorgándole valor de riqueza, complementariedad y posibilidad de ver la vida de forma distinta (Ledesma, 2013). No obstante, la atención a la diversidad puede plantearse desde diferentes enfoques que ayudan en mayor o menor medida a naturalizar la diferencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Ledesma, 2013): (1) el enfoque basado en la diversificación, fundamentado en la psicología diferencial y el pensamiento taylorista, donde los y las estudiantes se clasifican y

---

25 La LODE es la primera ley educativa que recoge la atención de la diversidad haciendo referencia a la «atención a las discapacidades físicas y psíquicas». Esta mención se va articulando en las posteriores leyes de manera más concreta: LOGSE 1/1990, Tit. V, Cap.5 (educación especial) y Tit. V (compensación de desigualdades); LOCE 10/2002, Cap.7, Tít. I (alumnado con necesidades educativas específicas), Sec. 1ª (igualdad de oportunidades), Sec. 2ª (alumnado extranjero), Sec. 4ª (alumnado con necesidades educativas especiales); LOE 2/2006, Tit. II (equidad en la educación), Cap. 1 (alumnado con necesidad de apoyo educativo), Cap. 2 (compensación de desigualdades); la LOMCE 13/2012 no modifica sustancialmente el articulado relativo a la atención al alumnado con Necesidades de Apoyo Educativo y de Compensación Educativa que recoge la LOE 2/2006.

organizan por sus diferentes capacidades (Bel, Merino y Ruíz, 2012; Martín, 2000); (2) el enfoque comprensivo, donde se adoptan medidas preventivas, grupales y donde se flexibiliza el currículum; y (3) el enfoque inclusivo, basado en el pensamiento dialéctico, corrientes psicológicas ambientalistas y planteamientos curriculares maximalistas promoviendo la participación directa de diferentes agentes educativos en un entorno escolar único para todos y todas (Booth y Ainscow, 2002; Casanova, 2011; Martín et al., 2012; Susinos y Parrilla, 2013).

Las diferentes perspectivas en el desarrollo de la atención a la diversidad presentan matices sustanciales, principalmente entre el modelo de diversificación y el modelo de inclusión. Con la diversificación curricular la escuela reacciona ante la diferencia intentando reducir al mínimo sus efectos a través de medidas organizativas y ajustes estructurales que se centran en la ordenación y tratamiento diferenciado de la misma. La gran variedad de pruebas de selección con una finalidad diagnóstica<sup>26</sup>, los diferentes programas integradores<sup>27</sup> o la variedad y aparición temprana de itinerarios optativos y de diversificación curricular<sup>28</sup> reflejan un intento de ordenar y controlar nuevamente la diversidad en la escuela ordinaria, luchando contra ella, no asumiéndola como oportunidad de mejora. A pesar de los sucesivos cambios legislativos donde se ha contemplado la integración educativa, este proceso se ha limitado en muchas ocasiones a un traspaso del alumnado desde los

---

26 LOE 2/2006, Cap. II, Art. 21 (en Educación Primaria), Art. 29 (en Educación Secundaria Obligatoria).

27 Numerosas comunidades autónomas desarrollan programas que promueven la integración educativa y la compensación de desigualdades: Resolución del 21 de julio de 2006 de la Viceconsejería de Educación de Madrid para la organización de acciones de compensación educativa; Orden del 26 de febrero del 2004 de la Consejería de Educación de Andalucía que regula los planes de compensación educativa; Resolución del 12 de abril de 2012 de la Dirección General de Ordenación y Centros Docentes de la Conselleria de Educación de la Comunidad Valenciana que convoca la solicitud de programas de compensación educativa, PROA y PASE.

28 LOE 2/2006, Cap. III, Art. 24.3 y 25 (optatividad en las asignaturas de 1<sup>er</sup> ciclo y 2<sup>o</sup> ciclo de la ESO), Art. 27 (programas de diversificación curricular), Art. 30 (programas de cualificación profesional inicial). La LOMCE 13/2012 añade al artículo 23 de la LOE que «el segundo ciclo o cuarto curso de la Educación Secundaria Obligatoria tendrá un carácter fundamentalmente propedéutico».



centros específicos a los ordinarios, produciéndose lo que se ha tildado de simple integración física pero no real (Booth y Ainscow, 1998). Por otra parte, la inclusión educativa afronta la diversidad desde una perspectiva más amplia, que engarza con la educación para la ciudadanía y el desarrollo, con la coeducación, la educación intercultural y para la paz (Chisvert, Ros y Horcas, 2013). La educación inclusiva va más allá de cuestiones organizativas, “supone introducir cambios en la escuela, en el currículum, en el sistema de enseñanza, en el profesorado, etc.” (Aguado y Alcedo, 2001:3). Como se puede ver a continuación, en el marco contextual de esta tesis es de interés el enfoque incluser de la diversidad cultural.

El concepto de diversidad funcional nace para poner en evidencia que nuestras sociedades, intrínsecamente imperfectas, definen la manera de ser física, sensorial o psicológica y las reglas de funcionamiento social. Este término cuestiona los estándares de perfección y “normalidad”, y reubica a mujeres y hombres en un espacio que deconstruye las categorizaciones vigentes, binarias y empobrecidas, en beneficio de reconocer que la diferencia conlleva realizar las mismas funciones o áreas de una manera diferente (Romañach y Lobato, 2007).

### **2.2.3. La inclusión educativa de la diversidad cultural**

La corriente de la educación inclusiva nació en 1990 en la Conferencia de la UNESCO en Jomtien, Tailandia (UNESCO, 1990). En dicho encuentro, a partir de un pequeño número de países desarrollados se promovió, desde teorías específicas del ámbito de la educación especial, la idea de una educación para todos y todas donde se superen las desigualdades que promueven la exclusión. Cuatro años más tarde, en la Conferencia de Salamanca (UNESCO, 1994) se asume la idea de desarrollar sistemas educativos de orientación inclusiva.

La propuesta inclusiva parece ser la opción más ajustada a la realidad educativa y social del siglo XXI: la heterogeneidad en la escuela es una

característica natural de la misma ya que es una proyección de la diversidad existente en la sociedad. En España, uno de los factores más importantes que justifican la necesidad de un modelo inclusivo ha sido el fenómeno migratorio y del cambio social y cultural durante la primera década del siglo XXI. La forma de abordar la singularidad del alumnado inmigrante y con diferentes acervos culturales obliga al sistema educativo a reorganizar estas medidas de atención a la diversidad porque cambia radicalmente las características de cualquier grupo-clase de las dos etapas de educación obligatoria (Huguet y Navarro, 2006; Vila, 2006).

Es de interés para esta tesis profundizar en este tipo de diversidad ya que se contextualiza en el reconocimiento de un entorno social culturalmente diverso, global y cambiante. En este sentido, el sistema educativo debe responder de manera diferente ante entornos sociales y culturales diferentes. Sin embargo, en ocasiones, el concepto de diversidad cultural se puede emplear de forma eufemística para catalogar cualquier acervo diferente a la cultura dominante. Existe una aceptación de la diversidad cultural desde una postura etnocéntrica que evita reconocer la riqueza de las culturas minoritarias en interacción con ella (Dussel, 2000; Lander, 2000). La explicación de los conceptos de interculturalidad (ADCARA, 2006; Aguado y Alcedo, 2001; Arroyo, 2012; MEC, 2005) e inclusión educativa (Booth y Ainscow, 2002; Parrilla, 2002; Echeita et al., 2002; Susinos, 2002) pueden ayudar a eliminar cualquier prejuicio en la idea de diversidad.

La interculturalidad es un término muy utilizado en el ámbito educativo desde que se produce el fenómeno de la inmigración en los países desarrollados. Nació desde la perspectiva integradora de las diferentes culturas que existían en una misma sociedad definiéndose a partir del respeto y valoración de la diversidad cultural en condiciones de igualdad donde, *“a través de la comunicación comprensiva entre las distintas culturas, se produce el enriquecimiento mutuo”* (Hidalgo, 2005:76). La interculturalidad se propone como un modelo que contempla las diferencias culturales como normalidad,

favoreciendo el intercambio de los distintos acervos para lograr espacios donde se creen nuevos significados compartidos basados en la igualdad de oportunidades, de resultados y en la superación del racismo en sus diversas manifestaciones (Aguado, Jaurena y Mata, 2005; Sáez, 2001).

A partir del concepto de interculturalidad se desarrolla el de educación intercultural: es una corriente pedagógica y social cuyo propósito es responder a la diversidad cultural existente en las sociedades actuales producida por uno de los rasgos idiosincrásicos de la sociedad globalizada en la que vivimos, la inmigración. El enfoque intercultural en las escuelas es global y reformador pero generalmente se queda en un nivel superfluo y folclórico que se utiliza de forma recurrente pero tiene escasa influencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Aguado, Jaurena y Mata, 2005; Sáez, 2006). La intervención educativa desde un enfoque pseudointercultural ha conseguido, en cierta medida, un acercamiento del alumnado a las diversas culturas promoviendo la superación del racismo y el reconocimiento de la existencia de diferentes culturas. A pesar de ello, la configuración de un modelo educativo intercultural global, integrado en el currículum, está todavía en proceso. También se confunde en numerosas ocasiones el concepto de interculturalidad con el de multiculturalidad. Este último reconoce la diversidad cultural, la coexistencia de estas culturas en un mismo territorio y la igualdad de oportunidades para desarrollarse pero *“sin ahondar más allá, con lo que nos da a entender que no existe relación entre las distintas culturas”* (Hidalgo, 2005:78). La multiculturalidad es el germen de la interculturalidad, encargada de desarrollar un espectro cultural común válido para todas las culturas y un reconocimiento intrínseco y extrínseco de cada una de ellas en un marco de igualdad (Hidalgo, 2005).

Las numerosas actuaciones que se han llevado a cabo en las diferentes comunidades autónomas de España dirigidas a abordar el reto educativo de la multiculturalidad han sido un tanto deslavazadas, con una profundidad insuficiente (Rodríguez, Ríos y Racionero, 2012). Las diferentes medidas

específicas de atención a este tipo de alumnado como las Aulas de Acogida o de Aulas de Compensatoria no dan los resultados de integración esperados. Los motivos principales son dos: (1) el distanciamiento entre el modelo cultural transmitido en las aulas y el de su entorno sociofamiliar y (2) las diferentes expectativas académicas que se proyectan sobre este tipo de alumnado y el que continua en el aula ordinaria. La educación diferenciada, aunque se desarrolle en un mismo recinto escolar, provoca disfunciones en la propia organización y, lo que es más importante, en el alumnado. Por esta razón se está poniendo en marcha un modelo de educación inclusiva único para todos y todas, donde no se separe a las minorías del proceso normalizado de enseñanza-aprendizaje. Se plantea intervenir con mejores medios y recursos, aumentando la participación de diferentes colectivos en acciones educativas para maximizar las posibilidades de aprendizaje (Rodríguez, Ríos y Racionero, 2012). Estas prácticas se acercan a un enfoque próximo a la comprensión intercultural desde una perspectiva inclusiva más que compensadora, atendiendo a las necesidades de cada estudiante dentro de su grupo de referencia. Los planteamientos de enseñanza que se llevan a cabo en este tipo de centros se hacen desde un enfoque comunicativo y mediante metodologías interactivas, dialógicas, donde el individuo forma parte de una comunidad en un marco general de diversidad y diálogo con el que construir una cultura significativa para todas las personas que participan de ella (Díez Palomar y Flecha, 2010; Vila, 2006).

Necesariamente la educación intercultural precisa de unos planteamientos metodológicos inclusivos.

El término inclusión se define de múltiple formas sin existir un significado concreto y único del mismo, el cual precisa de matices para una mejor comprensión y permite lecturas desde diferentes perspectivas: ética, social, organizativa o comunitaria (Parrilla, 2002). Supone un nuevo marco de pensamiento, de acción y de relaciones políticas, sociales y educativas que se refleja *“no sólo en mandatos legales, sino también en la incorporación paulatina*

*de las personas con y sin discapacidad en los mismos grupos y comunidades”* (Parrilla, 2002:20). La inclusión no es un nuevo enfoque, sino una reorientación del principio de integración y de la atención a la diversidad donde se pasa de un proceso adaptativo a uno transformador, de un proceso condicionado por las diferencias a un proceso que se ve enriquecido por las mismas. La educación inclusiva considera que todo el alumnado es capaz de aprender en el aula ordinaria, incluyendo a todos los alumnos y todas las alumnas de una comunidad sin excepción con independencia de sus características individuales (Molina, 2007). La iniciativa inclusiva enfatiza la igualdad por encima de la diferencia a partir de principios sociales y educativos como la equidad, la emancipación o la participación en busca de una “igualdad de diferencias” (Flecha, 1997; Flecha y Ferrada, 2008; Flecha, Padrós y Puigdemívol, 2002) donde éstas no sean fuente de desigualdades sino de potencialidades.

En el avance de la perspectiva integradora hacia la inclusiva se cambia el foco de atención, pasando de las dificultades del alumnado y el proceso de aprendizaje al currículum y el proceso de enseñanza. Se debe cuestionar los contenidos, los materiales y las metodologías empleadas porque *“ya no se trata de que el niño o la niña se adapte al sistema existente, sino que la escuela se organice de modo que sea sensible a esta diversidad”* (Marina y Holland, 2010:33). Y es que la inclusión se basa en una educación para todos y todas a partir de la aceptación de la diversidad como algo natural. Por tanto, el enfoque inclusor pasa de un currículum diferenciado a uno abierto a todos y todas, que sustituye la homogeneización del alumnado y la especialización del profesorado por un espacio único y un compromiso conjunto del profesorado. Desarrollar los procesos de enseñanza-aprendizaje desde una perspectiva inclusiva implica reconocer la normalidad de una sociedad diversa y la necesidad de que la escuela se corresponda con el contexto social en el que se enmarca actualmente. Resulta incongruente que exista una diversidad cultural real en la sociedad y que todavía se transmita un modelo de enseñanza que se

base en una única cultura oficial que ni siquiera es representativa de la nueva sociedad. La escuela, como proyección de la sociedad, debe reconocer la diferencia como algo natural y ofrecer las mismas oportunidades de éxito escolar a todos y todas. La escuela inclusiva, en lugar de realizar ajustes sobre las estructuras existentes, busca transformar las prácticas del aula a nivel pedagógico, de participación y de convivencia (Molina, 2007). La inclusión es un proceso fundamentado en principios y valores que no sólo beneficia a los grupos más desfavorecidos, sino que hace extensibles estos beneficios a toda la escuela en convivencia, en un proceso de enseñanza-aprendizaje de más calidad y un mayor aprovechamiento de los recursos disponibles (Molina, 2007).

Existen evidencias que demuestran que hay opciones opuestas a la inclusión, como la diversificación curricular o la segregación, que tienen efectos negativos en el alumnado considerado diferente como por ejemplo la transmisión de una menor sensación de capacidad, de confianza en sus propias capacidades y de rendimiento académico, además de promover en él una baja autoestima y expectativas más bajas de éxito académico (Fisher, Roach y Frey, 2002; Fitch, 2003) y que correlacionan negativamente con los resultados académicos y promueven la exclusión educativa e incluso la exclusión social (Consejo Europeo, 2011). En cambio, la educación del alumnado con necesidades y características diversas en entornos regulares inclusivos se relaciona con un mejor concepto de sí mismo, autoconfianza y rendimiento académico además de promover una mayor interacción social, mejorar las habilidades de comunicación y las competencias sociales (Fitch, 2003; Hess, Molina y Kozleski, 2006). En la misma línea, el Informe Includ-Ed afirma que la inclusión de cualquier tipo de alumnado en grupos heterogéneos en cualquiera de sus modalidades<sup>29</sup> favorece el aprendizaje de todo el alumnado, puesto que

---

29 Las modalidades de los agrupamientos heterogéneos son: grupos heterogéneos con reorganización de recursos humanos, desdobles de grupos heterogéneos, ampliación del tiempo de aprendizaje, adaptaciones curriculares individuales inclusivas y optatividad inclusiva –Includ-Ed (Consejo Europeo, 2011)

quienes tienen dificultades aprenden del alumnado más avanzado que reafirma su aprendizaje al tener que explicarlo a sus iguales. Además, en el proceso de enseñanza-aprendizaje inclusivo se desarrolla la cooperación y el diálogo, se fomentan las situaciones de colaboración, entendimiento y reconocimiento del valor de la otra persona proporcionando nuevas oportunidades de aprendizaje más cercanas a la realidad compleja y diversa en la que nos desenvolvemos.

Interculturalidad e inclusión educativa son procesos educativos que se influyen de forma recíproca. No se puede afirmar que se esté llevando a cabo una educación intercultural sin que exista en el aula un contexto cultural común para todos los niños y niñas que forman parte de ella. Tampoco se puede hablar de inclusión educativa si parte del alumnado se separa de su grupo de referencia por pertenecer a una cultura diferente a la oficial que se está enseñando en el aula. Ya existen actuaciones de éxito<sup>30</sup> inspiradas en este nuevo paradigma educativo que acoge y reconoce la riqueza de la diversidad desde el planteamiento de la *igualdad de diferencias* que posibilita la inclusión real y efectiva (Elboj et al, 2002; Elboj y Oliver, 2003; Elboj, 2005).

Las acciones educativas para adaptar el acceso al currículum en este campo precisan de una reflexión a nivel general del contexto del proceso de enseñanza-aprendizaje, porque incluso la lengua que se emplea, las costumbres y los valores son una dificultad para este grupo de alumnos y alumnas. Según un informe del *European Monitoring Centre on Racism and Xenophobia* (EUMC, 2004), la diferencia cultural se convierte en un obstáculo en el acceso a la educación muy difícil de salvar porque tienen mayores dificultades para adquirir las destrezas culturales que demanda la escuela. Esta circunstancia hace que los niños y niñas que provienen de un entorno cultural diferente se encuentren en un sistema educativo que se mueve entre la

---

30 Informe INCLUD-ED 2011. En este informe se lleva a cabo un análisis a nivel europeo de las actuaciones educativas de éxito. En él se constata que los agrupamientos homogéneos fomentan las desigualdades y la exclusión social y educativa. En cambio, las actitudes inclusivas, tanto en los agrupamientos heterogéneos como en la participación de las familias, mejoran los resultados académicos en todo el alumnado, tanto el perteneciente a entornos más normalizados como los de minorías o con alguna discapacidad.

asimilación y la exclusión (Etxeberría y Elosegui, 2010).

Desde un punto de vista etnocéntrico de la educación, las medidas educativas que reconocen la diferencia cultural y étnica se consideran una compensación educativa, relacionada con el ámbito de la Educación Especial<sup>31</sup>. Desde los diferentes sistemas educativos de las comunidades autónomas españolas se han diseñado programas, proyectos y actuaciones educativas desde este planteamiento etnocéntrico de la educación. Destacan, entre otras medidas: el *Plan de Atención a la Diversidad* de los centros escolares (Principado de Asturias, Canarias, Cantabria, Castilla-La Mancha, Madrid y Comunidad Foral de Navarra), la *Educación Compensatoria* (Principado de Asturias, Castilla y León, Castilla-La Mancha, Galicia, Madrid, Región de Murcia, Comunidad Foral de Navarra, La Rioja, País Vasco, Ceuta y Melilla), los *Planes de Acogida* para el alumnado inmigrante en coordinación con otros agentes sociales que reciben diferentes nombres como “inclusión”, “prevención de la exclusión” o “de entorno” (Andalucía, Aragón, Canarias, Castilla-La Mancha, Extremadura, Madrid, Murcia, Principado de Asturias, Galicia o Cataluña) o los centros educativos de *Atención Educativa Singular/Preferente* (Asturias, Valencia, Extremadura y Madrid) (Rodríguez, Ríos y Racionero, 2012). Los criterios de estos planes regulan las acciones sobre interculturalidad en los centros y tienen que ver con la normalización, la acción positiva, la integración territorial y sectorial, la participación social, la coordinación, el carácter integral de las actuaciones y la

---

31 En la LOGSE 1/1990 (cap. 5) se habla de la Educación Especial en términos generales haciendo referencia a que “el alumnado con n.e.e. será atendido según los principios de normalización e integración escolar”. En la LOCE10/2002, promulgada en un contexto social donde la realidad del fenómeno de la inmigración era un hecho, se distingue al alumnado extranjero (cap.7, sec.II) del resto de alumnado susceptible de ser incluido en el ámbito de la Educación Especial: alumnos superdotados (cap.7, sec.III) y con necesidades educativas especiales (cap.7, sec. IV). Por último, en la LOE 2/2006, con cuatro años más de experiencia en la sociedad española del fenómeno de la inmigración y del hecho multicultural específica, en el Título de la “Equidad en la educación” (cap.I), que el alumnado “con incorporación tardía al sistema educativo español” precisa de los “apoyos oportunos a fin de facilitar su integración”. Asimismo, también diferencia esta ley entre este tipo de alumnado y el de n.e.e. La LOMCE 8/2013 no modifica sustancialmente el articulado de la LOE 2/2006 respecto al alumnado con necesidades de compensación educativa. Únicamente hace referencia a ello en el artículo 57 englobando estas necesidades con el resto de necesidades educativas especiales.



evaluación continua (Etxeberría y Elosegui, 2010; Vega Moreno, 2007).

En el desarrollo e implementación del conjunto de medidas de atención a las necesidades de compensación educativa y al resto de necesidades educativas especiales ha habido aspectos positivos y negativos. Martínez (2005, 2011) reconoce, de manera longitudinal, “luces y sombras” en este ámbito educativo que demuestran un reconocimiento legal y real de este tipo de necesidades educativas pero, por otro lado, evidencian la existencia de un contexto de aprendizaje diferenciado. Como “luces” destaca: (1) la valoración del factor cultural como elemento enriquecedor; (2) la dotación de recursos humanos y económicos para la intervención en este ámbito, considerándose al mismo nivel que otros perfiles profesionales como la Pedagogía Terapéutica, Audición y Lenguaje u Orientadores; (3) planteamientos metodológicos que se adaptan a las necesidades específicas de aprendizaje en el aula ordinaria y (4) la importancia de la Educación Primaria como etapa facilitadora de la educación inclusiva dentro del sistema. Como “sombras” se identifican los casos donde: (1) no se lleva a cabo un replanteamiento metodológico que busque la propuesta de actividades adecuadas para la totalidad del alumnado; (2) se crea doble red de escolarización en un mismo recinto educativo normalizando la salida del alumnado de sus grupos ordinarios; (3) se mantiene el carácter permanente de las medidas extraordinarias en gran parte del alumnado con necesidades educativas especiales; y (4) permanece una alta tasa de abandono escolar prematuro, sin posibilidad de obtener el graduado de este tipo de alumnado. Aunque son importantes las contribuciones hacia una escuela para todos y todas, preocupa que este proceso se vea ensombrecido por *“una doble escolarización, a saber, la del alumnado que va bien y responde a la enseñanza estándar y la del que no encaja, fracasa o no quiere estudiar”* (Martínez, 2005:9).

El reconocimiento de la diversidad no es suficiente para llevar a cabo una integración educativa real. A pesar de la integración escolar física continúa produciéndose la segregación educativa con el pretexto de una atención

individualizada (Marina y Holland, 2010). Las medidas de respuesta a la diversidad, en ocasiones, corren el riesgo de convertirse en un sistema de drenaje en las aulas, ya que se han ido identificando algunas contradicciones entre lo que pretenden las leyes y centros educativos y cómo se enseña en la realidad (Chisvert, Ros y Horcas, 2013; Velaz de Medrano, 2004). De forma sutil, en un contexto supuestamente integrador, por un lado la administración desarrolla leyes<sup>32</sup> que justifican la clasificación y ordenación del alumnado donde las adaptaciones y la optatividad reproducen la segregación educativa en un mismo recinto escolar y, por otro lado, la escuela tiene serias dificultades para desarrollar la idea de la diversidad, probablemente, porque el cambio necesario se halla en el ámbito metodológico y por las dificultades curriculares que el profesorado puede encontrar para desarrollar una educación realmente integradora y emancipadora (Ledesma, 2013; Parrilla, 2002; Santos Gómez, 2006).

Como consecuencia de esta manera de atender a la diversidad, los agrupamientos que se hacen en función de las diferentes necesidades especiales reciben menor riqueza de estímulos y se les plantea un menor nivel de exigencia siguiendo el criterio de adaptación a la diversidad que puede llegar a ser incluso discriminatorio. Paralelamente, bajo la lógica de la homogeneidad se ha impedido que muchos niños y niñas adquieran habilidades, valores y actitudes necesarias para su formación integral (Del Río et al., 2014; Elboj y Oliver, 2003; Pàmies, 2013; Pàmies y Castejón, 2015, Pujolàs, 2012). Es común que el alumnado que entra en alguno de los programas individualizados que se plantean en los centros educativos continúe en él durante la totalidad de los años de su escolaridad. Esta circunstancia es un tanto paradójica, ya que la diversidad funcional tratada como necesidades educativas especiales se considera temporal pero se convierte, *de facto*, en permanente.

---

32 La LOMCE introduce las evaluaciones individualizadas en Primaria y Secundaria (arts. 12 y 19) que, “de resultar desfavorable esta evaluación, el equipo docente deberá adoptar las medidas ordinarias o extraordinarias más adecuadas” (art. 12).

Este proceso de diagnóstico e implementación de medidas focalizadas exclusivamente en las necesidades y características del alumnado está relacionado con la función de reproducción social y cultural que lleva a cabo la escuela. La determinación de qué es lo que se debe aprender convierte al currículum en una herramienta de diferenciación entre el alumnado según el grado de aproximación a su cultura (Bourdieu y Passeron, 1977). El efecto de las escasas expectativas de éxito que se tiene sobre el alumnado que se desvía de la norma se proyecta en las diferentes adaptaciones del currículum que, en definitiva, responden a las expectativas creadas hacia ellos y ellas. Al adecuar las exigencias de aprendizaje a lo que se espera del alumnado diferente se crea un currículum paralelo basado en una cierta compasión por sus circunstancias llamado Currículum de la Felicidad (McLaren, 1999; Flecha y Palomar, 2010). Esta adaptación del currículum compasiva y no pedagógica establece unos objetivos de aprendizaje inferiores y eufemísticamente adaptados que son los que se espera que sean capaces de alcanzar por sus características. El Currículum de la Felicidad crea una peligrosa situación de retroalimentación y reafirmación de las diferencias entre el alumnado, de las expectativas que se crean respecto a cada grupo. Estas expectativas poco a poco van calando en los grupos que se establecen, tanto el normalizado como el especial, motivando y desmotivando respectivamente hacia el aprendizaje y hacia sus expectativas de logro, aprendiendo, en definitiva, cuál es el lugar que les ha reservado el sistema.

La organización escolar atiende las necesidades educativas especiales de los niños y niñas que así lo requieren, pero de forma determinista, olvidando *“emociones y sensibilidades, así como las exigencias coetáneas de los cambios radicales y vertiginosos en el panorama social”* (Pérez Gómez, 2000:77). Los mensajes que se envían a cada tipo de alumnado son opuestos. Contrasta el ánimo e incluso exigencia hacia el logro que se transmite a los niños y niñas del grupo normalizado con el tratamiento compasivo o de exigencia mínima que recibe el grupo especial. Ambos tipos de mensajes

transmiten las actitudes y estereotipos de la sociedad que indican, de forma velada, el lugar que debe ocupar en la sociedad cada tipo de alumno/a (López de Maturana, 2004). El mundo se construye bajo condiciones sociales concretas, dentro de instituciones también concretas, que funcionan como meros vehículos de transmisión imponiendo unos modos de conducta y relaciones que se reproducen a sí mismos (López de Maturana, 2004).

Resulta incongruente, por tanto, pensar que segregar para integrar sea una estrategia coherente. En este sentido, el proyecto europeo Includ-Ed (Consejo Europeo, 2011)<sup>33</sup>, indica que las medidas ordinarias de atención a la diversidad<sup>34</sup> reafirman estas diferencias entre el alumnado contribuyendo a la exclusión educativa, en la que se impide organizativa, metodológica y físicamente el acceso a una misma educación en alumnos y alumnas pertenecientes a un mismo sistema educativo e incluso de una misma escuela. Estas medidas, que en principio buscan ajustarse a las características de los niños y niñas para adaptar el proceso de enseñanza-aprendizaje a sus necesidades son, de forma velada, medidas de exclusión educativa. Las medidas de atención a la diversidad exclusoras y diferenciadoras empobrecen el proceso educativo tanto del alumnado etiquetado como del normalizado y promueven diferentes expectativas hacia el aprendizaje y hacia las propias capacidades del alumnado. Además, el grupo que se considera “con dificultades” generalmente ve limitada la relación con sus iguales y la transición a niveles educativos superiores, principalmente en acceso a estudios postobligatorios.

---

33 El proyecto europeo Includ-Ed 2006-2011 tiene como finalidad identificar qué acciones concretas contribuyen a favorecer el éxito en la educación y la inclusión social a lo largo de las distintas etapas en la enseñanza obligatoria. Este proyecto forma parte de la Estrategia Europa 2020 que tiene como objetivos reducir al 10% el abandono temprano de los estudios de la población entre 18 y 24 años. Para ello Includ-Ed analiza los diferentes sistemas educativos, las prácticas que reducen el fracaso escolar, los efectos de la exclusión educativa y el descubrimiento de comunidades que han desarrollado iniciativas integradas de carácter social y educativo.

34 Se entienden como medidas ordinarias los agrupamientos homogéneos por niveles de rendimiento – *streaming* –, los grupos de refuerzo y apoyo separados de su grupo de referencia, las adaptaciones curriculares o la optatividad.

En el Informe Includ-Ed se observa que los efectos excluyentes de los agrupamientos homogéneos y las medidas de atención individualizada tienen un componente social más que técnico. Las expectativas, las actitudes y los prejuicios que se establecen por la categorización del grupo al que pertenece cada alumno/a condicionan el proceso de enseñanza-aprendizaje. Esta circunstancia viene promovida por el efecto mágico de la desaparición de cualquier expectativa de éxito escolar en el alumnado cuando se le diagnostica, a modo de etiqueta, necesidades educativas especiales, convirtiendo el proceso emancipador de la educación en una actuación paliativa, principalmente si pertenece a los grupos sociales más vulnerables (Consejo Europeo, 2011).

En línea con las evidencias del Informe Includ-Ed se están llevando a cabo proyectos educativos que enfatizan la opción integradora e inclusora de un currículum que busca la competencia para todo el alumnado. Propuestas como el Aprendizaje Cooperativo (Jonhson y Jonhson, 1994; Kagan, 1994; Slavin, 1996), el Aprendizaje servicio (Palos y Puig, 2006; Puig et al., 2009), la Educación Democrática (Ayuste, 2006; Beane y Apple, 2002; Terrén, 2003), el Proyecto Atlántida (Feito y García, 2007; Moya, 2008) o las CA (Díez-Palomar y Flecha, 2010; Elboj et al., 2002; Flecha et al., 2010; Flecha y Palomar, 2010; Flecha, Padrós y Puigdemívol, 2002; Soler y Flecha, 2010) son opciones educativas que pretenden que la totalidad del alumnado y sus familias se sientan acogidos en la comunidad escolar y sean partícipes de ella, porque las posibles dificultades de aprendizaje y de exclusión educativa no sólo tienen que ver con la capacidad de los niños y niñas, sino también con la influencia de su entorno cultural más inmediato (Escudero, González y Martínez, 2009). Éste es uno de los nuevos retos educativos: conseguir plantear un currículum común para todos y todas, que se base en el principio de la inclusión de la totalidad del alumnado en el mismo proceso de enseñanza-aprendizaje.

Tal y como indica el Informe Includ-Ed, el ámbito de la inclusión educativa es muy amplio desde un punto de vista social y cultural. En la sociedad

multicultural y global surge una nueva cultura, independiente del contexto multicultural actual, mediatizado por la revolución tecnológica e informacional. La educación debe contemplar la nueva cultura que se genera de abajo-arriba, el tipo de conocimiento dinámico y participativo que es difícil de encajar en el currículum oficial de la escuela, pero es necesario para dotar de sentido al proceso educativo en el entorno social en el que van apareciendo nuevos usos, costumbres y necesidades de la ciudadanía.

Esta cultura popular, digital y global debe ser reconocida de manera urgente en la escuela, cambiando la inercia de esta institución de cerrarse en sí misma y en su cultura académica y escolar (Aguilera, 2003). El objetivo de la escuela actual debería ser integrar la cultura oficial y la cultura popular, formando parte ambas de la cultura de la escuela para que esta institución recupere su realidad vital. El conocimiento escolar es actualmente *“como un fósil de algo que fluye vivo por otros derroteros”* (Santos Guerra, 2004:885).

El saber oficial de la institución educativa continúa aceptando el axioma de que el aprendizaje es el resultado de la enseñanza escolar a pesar de que la experiencias educativas más allá de la escuela están tomando una gran relevancia (Sirvent et al., 2006). El aprendizaje de las personas se realiza en la escuela, más allá de ésta e incluso a pesar de ella: a hablar, pensar, amar, sentir, jugar o trabajar se aprende sin necesidad de la escuela (Illich, 1985). Hoy en día este aprendizaje a pesar de la escuela está cada vez más generalizado e incluso organizado gracias a la facilidad de comunicación y acceso al conocimiento. Las NTIC y las redes sociales que de ellas han surgido tienen un potencial educativo que podría llegar a ser superior que la propia red educativa institucional tanto en términos cuantitativos como cualitativos: la educación más allá de la escuela permite acceder a un mayor conocimiento, puede ofrecer mayor riqueza y variedad de relaciones que las que se producen en el aula y, además, evoluciona según las necesidades e intereses de las personas que participan en ella (Camps, 2009).

Que el aprendizaje fuera de la escuela genere competencias equivalentes a las

que se adquieren en ella demuestra que, de alguna manera, la institución tiene ciertas limitaciones que el aprendizaje fuera del sistema está satisfaciendo (Souto-Otero, 2012). En este sentido, Gerver (2012), sostiene que la escuela no debería aferrarse al éxito de la época industrial y dejar que el mismo sistema se cuide de sí mismo. Se está generando un sistema paralelo, digital, global y en red que puede llegar a fagocitar a la escuela como institución educativa porque, entre otras razones, se desenvuelve mejor en la cultura líquida de la sociedad informacional en la que vivimos. La escuela contemporánea necesita reconocer la cultura popular, las nuevas fuentes de conocimiento y prácticas simbólicas de la vida cotidiana en cualquiera de los soportes comunicacionales que tienen a su alcance (Real, 2001).

#### **2.2.4. Educación en el medio rural: inclusión de lo global y lo local**

Este contexto socioeducativo global y digital del entorno rural adquiere una dimensión añadida: el factor y el valor de lo local. La educación rural comenzó a regularse desde la Ley de Instrucción Pública, Ley Moyano (1857), donde se establecía que en cada localidad de más de 500 habitantes habría dos escuelas públicas (una para niños y otra para niñas).

En el primer tercio del siglo XX, a pesar de la creación definitiva en 1900 del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes, la escuela rural adolece de la atención necesaria: es insuficiente para una natalidad que va en aumento, se ubica generalmente en espacios poco apropiados y la calidad del profesorado es insuficiente (Hernández, 2000). En el segundo tercio del siglo pasado, con la instauración de la II República, la figura del maestro cobra importancia en los núcleos rurales, siendo un referente educativo y cultural, tanto para los niños y niñas como para el resto de la sociedad rural (Hernández, 2000). En la segunda mitad del siglo XX destacan dos momentos en la situación de la escuela rural en el sistema educativo: (1) la Ley General de Educación (1970) y (2) el Real Decreto 1174/83 sobre Educación Compensatoria. Con la Ley

General de Educación se crean los centros educativos comarcales donde acude el alumnado de las diferentes localidades de la zona. Este cambio, provoca la desaparición de las escuelas unitarias en muchas localidades rurales, lo que tiene repercusiones sociodemográficas negativas, contribuyendo a la despoblación de estos núcleos. Con el Real Decreto citado se comienza a paliar las consecuencias de los centros comarcales: exige que exista una política educativa que compense la desigualdad de acceso al sistema educativo por razones económicas, sociales o de lugar de residencia. Significó un cambio cuantitativo y cualitativo de la escuela rural: se reconocía la singularidad de la escuela rural de forma explícita, lo que permitía una atención y dotación específicas para su desarrollo.

El mejor ejemplo de ello fue la aparición de una nueva estructura administrativa, los Colegios Rurales Agrupados (en adelante CRA). Estos centros unificaron administrativamente las escuelas unitarias de diferentes localidades próximas entre sí. Esto garantizaba el mantenimiento de las escuelas y las unificaba administrativamente para facilitar las gestiones y las dotaciones presupuestarias o de profesorado especialista. Los CRA pueden ser unitarios (1 aula), incompletos (2-3 aulas) o de ciclos (4 aulas). Los CRA, administrativa y dotacionalmente, garantizan la educación en el medio social del alumnado y pretenden asegurar una calidad de enseñanza equiparable a la de las escuelas del medio urbano (Ponce, Bravo y Torroba, 2000).

A pesar de las regulaciones administrativas, el mundo rural y sus escuelas son una realidad invisible, excluida de la hegemonía del estilo de vida y pensamiento urbano, consideradas más como un problema que como una solución (Martínez, y Bustos, 2011; Vázquez, 2008).

A la escuela rural se le han adjudicado estereotipos negativos, como incompleta y pobre, frente a las escuelas de verdad, urbanas y prototípicas. No obstante, el medio rural y la educación que se lleva a cabo en sus escuelas están adquiriendo otro sentido. Los rasgos característicos de la escuela rural se han tornado en ejemplos claros de la realidad educativa de la sociedad



posmoderna y del conocimiento, y sus prácticas son propuestas adecuadas a las necesidades educativas actuales. Y es que, la educación en el medio urbano no es tan distinta a la educación en el medio rural. En ambos casos comparten rasgos y prácticas definitorias como la heterogeneidad del grupo-clase, el arraigo del proceso de enseñanza-aprendizaje en el entorno donde se produce, la apertura de la escuela a la comunidad, la necesidad de la experimentación e innovación educativa, el aprovechamiento de las NTIC en el proceso educativo, el desarrollo de la autonomía del aprendizaje en el alumnado o la potencialidad del aprendizaje entre iguales (Boix, 2011; Feu, 2004; Martínez y Bustos, 2011; Sepúlveda y Gallardo, 2011).

La educación rural presenta otros rasgos propios que favorecen el proceso educativo como: la apertura a la comunidad y el valor del entorno o la diversidad de edades, niveles e intereses en el aula. Estos rasgos enriquecen el hecho educativo, fomentan los vínculos personales entre alumnado de diversas edades desarrollando valores como la solidaridad, la convivencia y el respeto a las diferencias (Boix, 2011).

El entorno social y geográfico donde se ubica la escuela favorece la contextualización del proceso educativo y pone en valor la importancia del mismo. En muchas ocasiones, la escuela es el único referente educativo de las localidades rurales y ejerce un papel de dinamizador social y cultural para la comunidad (Boix, 2004). Esta circunstancia revaloriza la escuela en sí misma y lo que sucede en ella, favoreciendo la conexión familia-escuela y entorno-escuela, posibilitando un proceso de enseñanza-aprendizaje más rico en estímulos y agentes implicados.

Por otra parte, la importancia de reconocer el valor de lo local, el mantenimiento de las raíces culturales de pequeñas localidades, refuerza las señas de identidad de un pueblo y establece los referentes culturales básicos en el alumnado, cada vez más importantes en un contexto social y cultural globalizado. La influencia del territorio (natural, social y cultural) contextualiza el proceso de enseñanza-aprendizaje y posiciona al alumnado en el mundo (Boix,

2011; Sepúlveda y Gallardo, 2011).

En cuanto al ámbito del aula y los procesos educativos, las estrategias metodológicas propias de la escuela rural están condicionadas por la escasez de profesorado y los grupos multinivel. Las unidades didácticas interdisciplinares y globalizadas, los proyectos de investigación, los contratos de aprendizaje o apadrinamientos son estrategias propias de la escuela rural que se han llevado a otros ámbitos escolares urbanos por la creciente heterogeneidad existente también en las aulas de las escuelas de la ciudad (Boix, 2004). Las aulas en entorno rurales son espacios idóneos de experimentación y renovación pedagógica que permiten regenerar prácticas docentes. Las escuelas rurales han sido tradicionalmente pioneras en el tratamiento de la diversidad y la respuesta a la heterogeneidad en sus aulas (Sepúlveda y Gallardo, 2011).

La inclusividad, principio metodológico básico de la educación actual, es el marco de referencia en la escuela rural actual (Boix, 2011). En estas escuelas se valora la diversidad, se promueve el trabajo solidario y cooperativo y se ofrece más oportunidades de aprendizaje a todos sus miembros.

El profesorado de la escuela rural rompe con el modelo tradicional de docente poseedor del conocimiento y sancionador de lo aprendido por el alumnado, dirigiéndose hacia un perfil profesional abierto a la experimentación, innovador y que desempeña el rol de dinamizador del propio aprendizaje del alumno/a (Boix, 2011; Feu, 2004). La escuela rural, por sus características, heterogénea y local, desarrolla un modelo educativo contemporáneo a la sociedad posmoderna e informacional, donde existe un equilibrio entre lo local y lo global. Se orienta a la emancipación más que a la reproducción, reconoce la tecnología como algo natural en el aprendizaje y en la relación entre las personas y fomenta el respeto a la diversidad y al medio natural (Boix, 2004; Ruiz, 2008).

Los retos de la educación en la escuela en el medio rural no se diferencian de los del medio urbano. En el nuevo contexto social, lo global-local, la tecnología,

la autonomía y emancipación, el reconocimiento de la diversidad o el valor del medio ambiente son valores posmodernos comunes independientemente del entorno donde una persona se halle.

No obstante, la característica de la heterogeneidad del grupo-clase es un reto permanente en la escuela rural. Ante esta realidad, la escuela rural puede y debe fomentar tanto la autonomía como las relaciones interpersonales para posibilitar el aprendizaje de todo el alumnado, independientemente de su edad, capacidades o bagaje familiar/social/cultural.

Otra característica define a las escuelas rurales: la determinación de la enseñanza por el entorno. El vínculo de la escuela con el núcleo rural donde se ubica marca el proceso educativo del alumnado, tanto por la importancia del valor de la cultura local y la posibilidad de promocionar y enriquecer la misma, como por las limitaciones de acceso a una mayor variedad de estímulos educativos, culturales e incluso sociales derivados de las barreras geográficas que caracterizan a las poblaciones rurales. Esta característica es representativa de la sociedad actual, donde se necesita encontrar el valor de la afirmación de lo propio en el contexto global.

La escuela rural juega un papel muy importante en hacer valer lo que es propio de un determinado territorio/población, pero también tiene ante sí el reto de capacitar al alumnado para un mundo global donde las culturas convergen en una sola. En este caso, la posibilidad de acceso a las NTIC en la escuela rural permite cumplir con ambos objetivos: la tecnología acerca a los niños y niñas al mundo global, salva las barreras físicas y rompe el aislamiento social y cultural.

#### **2.2.5. Dos problemas y un reto en el sistema educativo actual: fracaso escolar, abandono temprano y éxito educativo**

Conjugar los nuevos elementos constitutivos de la sociedad posmoderna e informacional con las estructuras organizativas y pedagógicas de la institución escolar implica cambios de calado. Los cambios escolares tendentes a la

innovación y el éxito educativo se producen a una velocidad sensiblemente menor que los evidenciados en la sociedad y en la ciudadanía. Esta diferencia en los ritmos de evolución del sistema educativo y la sociedad en la que se encuentra hace difícil el cumplimiento de las funciones sociales explícitas de la institución escolar (Moral-Jiménez, 2007; Retamoso, 2007; Romero, Huertas y Jiménez, 2014; Torío, 2004). Uno de los ejemplos más representativos de los problemas de la escuela en la consecución de sus fines como institución social es el fracaso escolar.

El fracaso escolar es un término “borroso” (Fernández Enguita, Mena y Riviere, 2010; Escudero y Bolívar, 2008; Escudero, González y Martínez, 2009) que se confunde en muchas ocasiones con medidas educativas puntuales como la de repetir un curso o con la decisión de realizar estudios superiores o no. Desde un enfoque técnico y objetivo, el fracaso escolar se produce cuando no se finaliza con éxito la educación secundaria obligatoria prevista, es decir, que no se obtiene el título de educación secundaria obligatoria al finalizar los estudios formales correspondientes a los 16 o 17 años (Calero, Chois y Waisgrais, 2010; Fernández Enguita, Mena y Riviere, 2010; Roca, 2010). La interpretación de esta afirmación se presta a numerosos argumentos y razones que transmiten la idea de que el fracaso escolar es *“el clímax del proceso de desenganche acumulado que lleva a abandonar antes de lograr el título obligatorio”* (Marchesi, 2003:7). El fracaso escolar es multifactorial y multiprocesual, ya que en él intervienen circunstancias personales del alumnado (autoconcepto y entorno familiar), socioculturales de su entorno (clase social y grupo de iguales) y propios del sistema educativo (clima escolar y profesorado) donde se puede hablar de un fracaso escolar por selección o por elección, dependiendo de quién decide el abandono de los estudios, si el sistema educativo o el/la propio/a alumno/a o su familia (Díaz, 2003; Fernández Enguita, Mena y Riviere, 2010; Marchesi, 2003; Valls, 1999). Unido a estas circunstancias influyen otros procesos como: *“el enrarecimiento de las relaciones personales y académicas, las repeticiones, periodos de absentismo e incluso situaciones de malestar*

*docente*” (Jiménez, Luengo y Taberner, 2009:14).

Otro fenómeno de desajuste sociedad-educación es el abandono escolar temprano. El Consejo Europeo (2003) lo define como el porcentaje de jóvenes de 18 a 24 años que han alcanzado como máximo la educación secundaria inferior u obligatoria y no continúan estudiando o formándose. Los países de la UE acordaron combatir este problema socioeducativo inspirados en el concepto de educación del Informe Delors donde se destaca la importancia de la educación para toda la vida basada en cuatro pilares básicos: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser.

Dicho informe, junto con los primeros informes del Programa Internacional de Evaluación de Alumnos-PISA(OCDE, 2001) y el Proyecto de Definición y Selección de Competencias Básicas-DESECO (OCDE, 2002) promovieron en la UE un proceso de aumento de inversión en educación, de reducción de abandono temprano y de promoción de la formación a lo largo de la vida. En 2003 se establece el objetivo de reducir el abandono escolar en la UE coincidiendo con la primera promoción de alumnado en España que finalizaba la ESO (Roca, 2010). Por ello, en España no fue posible desarrollar por completo el objetivo señalado hasta el año 2006, cuando se aprueba la Ley Orgánica de Educación. Los datos oficiales que pueden ofrecer una cifra orientativa sobre el abandono escolar temprano en España son los del 2015, donde se establece un porcentaje del 20% (MEC, 2016).

Conseguir que el 90% de la población entre 18 y 24 años continúe sus estudios en la etapa postobligatoria es una meta que se considera como “éxito educativo”, un logro para los sistemas educativos europeos (Consejo Europeo, 2003). Por tanto, se podría decir que la juventud que alcanza los estudios postobligatorios en cualquiera de sus modalidades culmina su proceso formativo con éxito. El sentido del éxito educativo se relaciona con la cantidad de educación adquirida, considerado el pasaporte educativo para la empleabilidad a nivel individual, y garante del crecimiento económico y la competitividad a nivel colectivo, por oposición al concepto de fracaso escolar,

cada vez más próximo a la exclusión social (Jiménez, Luengo y Taberner, 2009; Tezanos, 1999; Velaz y De Paz, 2010). El fracaso y el abandono escolar son factores básicos de una nueva categoría multidimensional y difusa de exclusión social que imposibilita procurarse un lugar estable en las formas dominantes de organización del trabajo y en los modos conocidos de pertenencia comunitaria (Castel, 1997,2004).

Las propuestas realizadas en el marco europeo para conseguir el éxito educativo son: la comprensividad, flexibilidad y diversidad del sistema educativo, la calidad en educación temprana, especialmente en los niños y niñas de los entornos desfavorecidos, y las políticas activas contra la exclusión, de protección y promoción de la diversidad lingüística o de intervención sociofamiliar (Consejo Europeo, 2011). La interrelación de propuestas de índole educativa con otras de índole social pretende orientar los sistemas educativos y las metodologías empleadas hacia la inclusividad.

No obstante, en la sociedad del conocimiento, el reto de los sistemas educativos debería ser más ambicioso que aceptar exclusivamente la reducción del abandono escolar. La educación de las personas debiera ser algo más que la obtención de una cualificación ajustada a las demandas del mercado laboral; debe contribuir al desarrollo integral del propio individuo y al desarrollo de la comunidad en la que vive. La educación adquiere una importancia relevante, ya que otorga las competencias necesarias que facilitan el acceso al mercado laboral, la integración social y el desarrollo personal y emocional (Tenzanos, 2001; Velaz y De Paz, 2010). En la sociedad actual es importante plantearse la educación como un reto social que va más allá de la cualificación de una población cada vez más vulnerable por la escasa solidez de las estructuras en las que se basa la sociedad. La educación debe capacitar a las personas en lo científico y en lo humano. El criterio propio y la seguridad tanto emocional como intelectual, son ingredientes fundamentales para el éxito individual y de la comunidad en la que viven (Segarra, 2008; Gerver, 2010).

Por tanto, el éxito educativo debe ser definido más allá de la oposición al

fracaso escolar o el abandono escolar temprano. El éxito educativo, desde una definición amplia, se entiende como la dotación, al alumnado, de las capacidades necesarias para participar activamente en su comunidad a nivel social, económico y político (Consejo Europeo, 2003). La educación es inclusiva cuando ofrece a todos y todas “las mismas oportunidades para alcanzar un algo fundamental y las oportunidades expresan y dan posibilidades para que cada persona pueda llegar a realizarse como ciudadana” (Sánchez y Gracia, 2013:99). El sistema educativo, aunque se preocupe de garantizar la adquisición de competencias básicas en el alumnado<sup>35</sup>, no debe perder nunca su rasgo identitario de promoción y mejora de la sociedad. El éxito educativo, entendido desde una perspectiva comunitaria, ofrece a todas las personas la posibilidad de participar activamente en la transformación de su propio entorno, desde un ámbito reducido como el aula o la familia hasta otros más amplios como la propia escuela donde se encuentran o el barrio donde viven (Elboj et al., 2002; Flecha, 2003; Consejo Europeo, 2011; Valls, 1999).

### **2.3. EDUCACIÓN 2.0 Y DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE**

El reto social y educativo está poderosamente influenciado por el factor tecnológico que posibilita cambios en la forma de comunicarse entre las personas, facilita el acceso al conocimiento y la superación de las barreras espacio-temporales. Las NTIC han desarrollado nuevas formas de relación, de aprendizaje y han motivado una redefinición de la identidad social de las personas (Castañeda y Camacho, 2012; Giones-Valls y Brustenga, 2010; Santamaría y Araneda, 2008). En palabras de Díaz-Barriga: *“la mediatización tecnológica ha puesto en jaque el paradigma educativo centrado en la transmisión de información y, por ende, los roles del docente como responsable de dicho proceso”* (2012:139).

Enseñar en y para la sociedad informacional, enseñar a las nuevas

---

<sup>35</sup> Ley Orgánica de Educación 2/2006

generaciones que han nacido inmersas en una sociedad donde lo real-físico y lo virtual-digital se concibe de una forma integral, precisa de un replanteamiento de los significados tradicionales de ser docente. El modelo educativo es la base para garantizar un uso innovador e integral de los recursos tecnológicos que existen (Pulido y Tortajada, 2008).

La creciente diversidad del alumnado, la facilidad de acceso al conocimiento y la información, así como el desarrollo de una cultura popular, común y digital, que supera los muros de la escuela, hacen de la tarea de enseñar una labor muy distinta a la de hace unas décadas (Montero, 2011). Los nuevos rasgos de la sociedad informacional y la potencialidad de las herramientas tecnológicas hacen necesaria una enseñanza que vaya más allá de una concepción técnica o práctica, porque la sociedad está rehaciéndose y replanteándose de manera constante. No por estar en una sociedad tecnologizada debe primar una concepción técnica de la enseñanza, sino que ésta debe contemplarse de una manera global e integrada, del mismo modo que forman parte las NTIC de la sociedad informacional (Del Moral y Villalustre, 2010).

La exclusividad del conocimiento ya no la tiene el profesorado, el alumnado tiene la posibilidad de acceder al conocimiento de una manera directa. A pesar de ello, el profesorado continúa teniendo un papel fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Redefine su rol aproximándose a funciones de guía, orientador o dinamizador del proceso discente, pero sin dejar de ser un valioso transmisor de conocimiento, facilitador de procesos de comprensión sobre los nuevos significados. Pero, para ello debe incorporar a su labor nuevas metodologías que se ajusten mejor a una generación de alumnado diferente y un contexto educativo, social y cultural cambiante (Del Moral y Villalustre, 2010; Díaz-Barriga, 2012).

### **2.3.1. Educar a nativos digitales**

Los sistemas educativos en los estados modernos han proveído de respuestas ante cada tipo de sociedad de forma específica, con medios, recursos y



tecnologías acordes a las necesidades, propósitos y características de la época correspondiente (Tiffin y Rajasingham, 1997). Actualmente, la escuela tiene la responsabilidad de preparar a las nuevas generaciones que han nacido en un mundo globalizado e interconectado, donde las NTIC penetran en todos los ámbitos de la vida de las personas. En la escuela urge una revisión de los paradigmas de enseñanza adecuándolos a las nuevas formas de comunicación y transmisión del conocimiento (Boluda, 2011; Gerver, 2010). No obstante, a pesar de la influencia de las NTIC en la sociedad, la escuela y el profesorado deben ser capaces de otorgarles el valor que les corresponde en el proceso de formación integral del individuo. Para ello se requiere un análisis de las características del nuevo alumnado, de la tecnología que se utiliza y del contexto social donde se establecen las interacciones pedagógicas.

Integrar las NTIC en el proceso educativo de manera adecuada es un reto de envergadura, principalmente por las características de los agentes implicados: por un lado, es el medio natural de relación y de aprendizaje para las nuevas generaciones de alumnos y alumnas y, por otro, es un medio diferente en el que el profesorado no está acostumbrado a desenvolverse. Una gran parte del profesorado actual, todavía nacido y formado de manera analógica, tiene que enseñar a un alumnado que es en su totalidad nativos digitales o *millennials*<sup>36</sup>.

Los nativos digitales ya están en todas las etapas del sistema educativo, desde la educación primaria hasta la universidad. Son capaces de recibir la información de forma rápida, prefieren la imagen y los gráficos antes que el texto, funcionan mejor cuando trabajan en red e incluso son capaces de llevar a cabo varias tareas de forma simultánea aunque, eso sí, necesitan recompensas de forma frecuente y prefieren “jugar en serio” antes que trabajar (Piscitelli, 2006, 2009; Prensky, 2001). Existe el estereotipo de que estas generaciones están desmotivadas hacia el aprendizaje o no prestan atención porque están hiperestimuladas (García Paz, 2012). Se puede refutar la

---

36 Howe y Strauss (2000) denominaron a las generaciones nacidas en un entorno mediado por las tecnologías de la comunicación y la información *millennials*.

afirmación de falta de atención en estas nuevas generaciones por su evidente capacidad de estar horas accediendo a la información a través de los medios digitales o su capacidad de desarrollar estrategias mentales en el uso de videojuegos y el manejo de multitud de dispositivos electrónicos (Prensky, 2001). Esta nueva generación de alumnado parte de unos conocimientos previos distintos, posee habilidades diferentes y demuestra otra actitud hacia el aprendizaje. Por ello, es difícil desarrollar la enseñanza a través de un currículum previamente dado, con objetivos, contenidos y actividades fijadas por los libros de texto o metodologías y procesos de evaluación determinados externamente.

El nuevo contexto social, mediatizado por las nuevas herramientas tecnológicas y por los nuevos rasgos definitorios del alumnado, hace preciso un replanteamiento de la enseñanza. La escuela afronta un reto bastante complejo ya que se produce un choque entre la cultura escolar, estanca, unívoca, tradicional e impresa, con la cultura digital, líquida, popular, interactiva, audiovisual e hipertextual. Los nuevos soportes digitales mediatizan el conocimiento, el lenguaje y la comunicación de una forma muy distinta a las prácticas docentes basadas en tecnologías impresas y centralizando el saber en el/la maestro/a (Peirats, 2007). En este sentido, la cultura organizativa de la escuela todavía presenta resistencias a dejar de lado la pizarra, el libro de texto, el aula y el maestro/a como referentes básicos del proceso educativo. No obstante, se observa que se está filtrando una nueva subcultura docente relacionada con la tecnología informática, surgiendo un perfil de profesorado tecnófilo que encuentra en algunas aportaciones tecnológicas respuestas a determinados problemas de la enseñanza y el aprendizaje escolar en el contexto social informacional actual (Fernández García, 2006; García Aretio, 2007; Granados Romero, 2005; Sancho, 1994).

Pero, para incorporar la tecnología a la enseñanza no basta con llenar los centros educativos de ordenadores, ni tampoco requiere renunciar a los recursos educativos analógicos (Caballero, 2010; Gerver, 2010; García Paz,

2012). Las NTIC son un recurso fundamental para facilitar el aprendizaje, siempre que se encuentre en un ambiente de revisión metodológica que utilice la tecnología como recurso educativo y transformador. Porque, en los asuntos educativos *“primero ha de estar la pedagogía y después la tecnología”* (García Paz, 2012:63). De hecho, *“no hay que confundir enseñar tecnología con enseñar con la tecnología”* (Ferrerres, 2011:32). No se debe olvidar que las NTIC son tecnologías relacionadas con el tratamiento de la información y la comunicación. No enseñan por sí mismas, sino dependiendo del uso que se hace de ellas.

Las NTIC, cuando se incorporan a las aulas, deben convertirse en tecnologías del aprendizaje y del conocimiento (TAC) para ser realmente útiles y significativas en lo que le ocupa a las escuelas: el aprendizaje y la formación del alumnado. El tránsito precisa de una transformación de la metodología educativa para aprovechar la red y el resto de NTIC (Lozano, 2011; Arredondo, 2005). Las NTIC transformadas en TAC permiten la adaptación de los procesos de enseñanza-aprendizaje a los cambios continuos de la sociedad informacional y hacen posible la formación de una ciudadanía más flexible y versátil en el manejo de la información y el conocimiento.

Las NTIC tienen unas características particulares. Son interactivas, multimedia, digitales e inmediatas. El proceso de enseñanza-aprendizaje mediatizado por las TAC se convierte, por tanto, en interactivo y flexible: a los materiales impresos se añaden los recursos multimedia, se incorporan nuevos procesos de experimentación, nuevas formas de desarrollar el conocimiento de forma compartida entre el profesorado y sus alumnos/as. En este sentido, Hernann (2014:5) afirma que:

*“para lograr estos procesos de apropiación de la tecnología en la educación se requiere pensar unas intencionalidades educativas, la determinación de un modelo educativo y comunicativo, que proponga el uso con sentido de las herramientas en los procesos de transferencia del conocimiento y aprendizaje”.*

Por otra parte, las TAC, más allá de favorecer el desarrollo de nuevos aprendizajes o destrezas instrumentales para la sociedad informacional también posibilitan el desarrollo integral de las nuevas generaciones: el hecho de haber nacido inmersos en el mundo digital hace que desarrollen su personalidad en una sociedad aumentada por esta tecnología reconociéndose a sí mismos tanto en su identidad real como en su otra identidad digital, que puede llegar a ser incluso más significativa en su desarrollo (Reig, 2010, 2012). Así, los medios digitales son también socializadores y pueden potenciar el desarrollo de una ciudadanía activa y crítica. En este sentido, las TAC pueden llegar a ser tecnologías para el empoderamiento y la participación, destacando la importancia de la apropiación de la tecnología por parte de los más jóvenes (Escalante, 2013; Reig, 2012).

La potencialidad educativa de las NTIC y su capacidad de penetración en todos los ámbitos del mundo informacional sitúa al colectivo docente ante la urgencia de llevar a cabo cambios sustanciales en su profesión ante la nueva sociedad y ante el nuevo tipo de alumnado que plantea retos educativos de naturaleza significativamente diferente a los que se planteaban no hace mucho tiempo (Rodríguez y Pozuelos, 2009). En este sentido, se definen diferentes núcleos competenciales (Aliaga, Orellana y Suárez, 2004), posicionamientos (Arredondo, 2005) y aproximaciones (Rodríguez y Pozuelos, 2009). Los núcleos competenciales básicos para la incorporación de las NTIC por parte del profesorado son: (1) tecnología básica, es decir, la terminología y el uso del sistema operativo; (2) software, en el que se recogen las diferentes aplicaciones de ofimática, aplicaciones multimedia e Internet; (3) la integración de las NTIC en el curriculum y (4) los posibles problemas sociales, éticos y/o legales del uso de las NTIC con el alumnado. También se observan diferentes posicionamientos y tipos de aproximación hacia la educación 2.0 diferenciados (Arredondo, 2005): (1) el facilitador que, además de dominar la tecnología, dota a su alumnado de las herramientas necesarias para hacer uso de ella,

concediéndoles un grado de libertad y experimentación; (2) el dirigista que, al percibir sus limitaciones frente a la tecnología utiliza las NTIC con el alumnado de manera puntual o excesivamente rígida; y, (3) el ausente, que debido a su falta de seguridad con la tecnología o su escasa motivación priva al alumnado de cualquier contacto con la red y los ordenadores. De estos posicionamientos se desprenden distintos grados de apropiación y funcionalidad de la tecnología en la pedagogía.

En lo que respecta a los estilos posicionamientos facilitador y dirigista, se pueden identificar tres pautas de uso de aproximaciones pedagógicas a las NTIC: (1) la de tipo mayoritario, que hace referencia principalmente a los quehaceres administrativos y burocráticos propios de un centro donde el equipo directivo cobra especial protagonismo, aunque el profesorado, cada vez con más frecuencia, realiza tareas de este tipo; (2) la de uso amplio de las NTIC, representado por el aula de informática de cada centro escolar donde se lleva a cabo una formación en el manejo de la herramienta informática básica, el ordenador; (3) y la de uso de tipo minoritario se puede encontrar en las diferentes formas de manejo de las NTIC en el aula con un carácter mucho más pedagógico que las anteriores. Este tipo de experiencias presentan un desarrollo desigual en los centros e incluso en las aulas de un mismo centro, ya que depende en gran medida de la iniciativa de cada docente. Rodríguez y Pozuelos (2009) afirman que en el tipo de uso minoritario se pueden observar dos perfiles diferenciados: el minoritario tecnológico, en el que se integra la tecnología de manera ocasional o complementaria y con un sentido muy similar a los materiales tradicionales, y el minoritario innovador, en el que se consigue integrar la tecnología en el desarrollo del curriculum de una forma diversa y basada principalmente en la metodología de investigación-acción

La clasificación de uso de Rodríguez y Pozuelos (2009) correlaciona con las conclusiones de Trigueros, Sánchez y Vera (2012), quienes afirman que las funciones de las NTIC en el proceso educativo que priman son la técnica y la

lúdica<sup>37</sup>; la primera como aprendizaje específico del uso de las máquinas y la segunda utilizada de forma esporádica o residual en todo el proceso educativo como elemento motivador y de refuerzo.

Del conjunto de las actitudes, usos y funcionalidades de las NTIC en la educación, se deduce que el factor que determina el grado de aprovechamiento de la tecnología en el aula es la capacitación y formación de cada docente en este ámbito. La formación en el uso de las NTIC ha sido, hasta hace muy poco, un ámbito específico de formación individual del profesorado, un área de formación independiente del resto<sup>38</sup> que generalmente se ocupaba de formar en el manejo de la diferente tecnología y software correspondiente. Esta formación específica y técnica no es congruente con las necesidades educativas del alumnado, ya que vive en una sociedad donde las NTIC han penetrado en todas las facetas de la vida. La naturaleza colaborativa de las herramientas digitales debe promover una dinámica de formación de la misma índole, atenta a los aspectos técnicos pero también a los pedagógicos, posibilitando el tránsito real del “TIC al TAC” (Lozano, 2011; Reig, 2012; Sancho, 2008; Vivancos, 2009).

El acercamiento del profesorado a las NTIC y la transformación de éstas en TAC pasa por cuatro etapas (Rodríguez y Pozuelos, 2009): (1) una primera centrada en lo personal, donde el manejo de la herramienta es el principal objetivo y donde la predisposición de cada uno es el factor más relevante para superar la escasa representación de las NTIC en el aula; (2) la etapa centrada en el grupo de ayuda entre iguales, la cual supone un salto cualitativo importante porque propicia el intercambio de conocimientos y las primeras incursiones curriculares haciendo uso de las NTIC, aunque siguen propiciando únicamente un aprendizaje plano puesto que el esfuerzo del alumnado en la

---

37 Las funciones son: informativa, instructiva, motivadora, investigadora, evaluadora, expresiva, técnica, lúdica, creativa, metalingüística y de tutoría (Trigueros, Sánchez y Vera, 2012).

38 Los centros de formación del profesorado establecen generalmente la asesoría de TIC de forma independiente a otras. Se puede observar esta organización en el servicio de formación de la Aragón, Comunidad de Madrid, Comunidad Valenciana o Galicia.

realización de las mismas es de baja intensidad; (3) la etapa en la que el profesorado se ve en la necesidad de contar con apoyo experto para ir incorporando nuevos programas de utilidad en el aula o avanzar más sobre los ya empleados, aunque desde una perspectiva más técnica que educativa; (4) una última de reflexión sobre la práctica, cuando el conocimiento suficiente sobre software y hardware posibilita la reflexión sobre la práctica educativa que se lleva a cabo a través de las NTIC y la identificación de sus potencialidades educativas. En esta última fase existe una apertura hacia otras fuentes de formación docente que van más allá de los compañeros y compañeras del mismo centro, proceso que se desarrolla en paralelo con un cambio en el estilo de enseñanza más colaborativo, abierto a nuevas fuentes de conocimiento, adaptado a la diversidad del alumnado y más creativo.

Desde un punto de vista más general, el proceso de incorporación de las NTIC a la práctica docente y la transformación de éstas en TAC permite la creación de nuevos espacios de creación de conocimiento tanto en el alumnado como en el profesorado y, además, es un instrumento de compensación de nuevas desigualdades como la brecha digital. El uso de las NTIC como TAC permite reconocer que el aprendizaje va más allá de la escuela y, sobre todo, que ésta abre sus aulas a la experimentación, la investigación y la innovación, siendo el profesorado guía y tutor de la (re)evolución educativa hacia la nueva sociedad (Alfageme, 2003; Altopiedi, López y Sánchez, 2011; Correa, Escarbajal e Izquierdo, 2012).

### **2.3.2. Web 2.0 y alfabetización digital**

La interactividad, flexibilidad y versatilidad de uso de las NTIC es posible gracias al entorno donde se desenvuelven: Internet. La web 2.0 permite la interoperabilidad, la colaboración y la (re)edición de textos, imágenes, vídeos u otros contenidos multimedia. Con la web 2.0 las personas usuarias pasan también a ser creadoras de la información a la que acceden, comentando, modificando, ampliando y compartiendo información, ideas u opiniones. Estas

nuevas posibilidades en la red son las que han permitido que Internet no sea otro medio más de información, sino que haya penetrado en la sociedad de manera tan potente. La web 2.0 posibilita la interrelación entre las personas creando todo tipo de comunidades virtuales (correo electrónico, foros, wikis, blogs o redes sociales) y redimensiona soportes comunicacionales ya existentes como la telefonía móvil, la televisión o la prensa.

La web 2.0 se podría definir como una web social (Flores, 2009; Haro, 2010; García Paz, 2012); con ella se crea una estructura de participación en la que la persona usuaria ya no es una consumidora pasiva, receptora del mensaje, sino que se convierte en productora y consumidora al mismo tiempo, se convierte en "prosumer" (Área y Pessoa, 2012; García Paz, 2012). Cualquier persona que tenga un dominio básico sobre el uso de Internet es capaz de desempeñar un papel activo en la red. Es por ello que la web 2.0, más que un tipo de tecnología concreta, constituye una nueva cultura de participación basada en el principio de compartir. Esta arquitectura de participación, de transformaciones y de software común a múltiples dispositivos facilita el acceso a los flujos de datos y posibilita la modificación de los mismos (De Vicente, 2005; O'Reilly, 2005).

En esta estructura virtual, participativa, los nativos digitales encuentran su hábitat natural de autoexpresión y de acceso a ideas e información, un espacio común donde hacen uso de los nuevos códigos lingüísticos hipertextuales y audiovisuales y donde se genera de forma comunitaria la cultura popular y digital. Si el foco de atención se aproxima al ámbito escolar, resulta curioso que *"el único momento en que los estudiantes no están conectados digitalmente es durante el tiempo de clase"* (Instrell, 2011:5). Se plantea una duda razonable, por tanto, en la idoneidad del tipo de clase magistral unidireccional (docente – alumnado) cuyo soporte es el libro de texto y la pizarra.

La potencialidad educativa de las NTIC es un ámbito de interés en la investigación educativa. Hay autores como Área y Pessoa (2012) que consideran la web 2.0 como soporte educativo de referencia, una biblioteca



universal conectada hipertextualmente donde prima la comunicación multimedia y audiovisual, donde se propicia la comunicación entre personas en entornos virtuales interactivos. En la misma línea, Rodríguez y Pozuelos (2005) consideran que la web 2.0 tiene una aplicabilidad educativa de calado porque permite la mediación en la construcción del propio conocimiento del alumno/a, el fortalecimiento de sus habilidades procedimentales y la satisfacción de sus necesidades e intereses de aprendizaje. En cambio, también existen posicionamientos que ponen en duda la capacidad de las NTIC de influir de una manera tan importante en la educación, bien por la escasa claridad de ideas con las que se han introducido las NTIC en la escuela, bien por la superficialidad de su aplicación en el campo educativo sin profundizar en la utilidad didáctica de las mismas (Almerich et al., 2005; San Martín, 1995; San Martín, Chacón y Sales, 2000).

La posible clave de la controversia en el uso de las NTIC en la educación es, como dicen Sales, González y Peirats (2002:2): *“un planteamiento serio que guíe hacia una metodología donde las tecnologías de la información sean utilizadas no como un fin en sí mismas, sino como recursos integrados en un proyecto educativo”*. Para ello, la integración curricular de las NTIC debe plantearse de una manera transversal, modificando las estructuras cognitivas, afectivas y reguladoras que subyacen en el proceso de enseñanza-aprendizaje y en la misma organización del centro educativo (Peirats, San Martín y Sales, 2006; Trigueros, Sánchez y Vera, 2012; Vera, 2004). El cambio en el proceso educativo es de calado porque las tres unidades básicas de la enseñanza que conocíamos hasta ahora (mismo lugar, mismo tiempo y misma actividad) pierde su sentido por la descontextualización y falta de significatividad de la realidad que vive ahora la juventud (Alfageme, 2003; Salinas y San Martín, 1997).

Para captar la esencia de las relaciones sociales y procesos cognitivos mediatizados por las NTIC, el profesorado debería migrar educativa y profesionalmente al mundo digital en que se desenvuelve su alumnado. Es importante y necesario porque la juventud necesita la tutorización del docente

para construir una identidad ciudadana con suficiente autonomía, espíritu crítico y democrático para desenvolverse tanto en la red virtual como en la real y física (Área y Pessoa, 2012; Reig, 2012). Además, la ruptura a nivel espacial, temporal y de actividad implica que los cambios metodológicos se lleven a cabo en un contexto organizativo suficientemente flexible.

La tarea educativa en la sociedad informacional incorpora nuevos procesos instrumentales básicos. Diferente lenguaje, nuevos símbolos y formas de comunicarse suponen un añadido al proceso de enseñanza de las destrezas instrumentales básicas; hoy por hoy, *“se necesita algo más que saber leer y escribir para acceder a los medios de producción del conocimiento”* (Kendall y McDougall, 2012:22). El proceso educativo básico en torno a las NTIC y propio del mundo de los nativos digitales precisa de nuevas destrezas, actualmente llamadas competencias básicas<sup>39</sup>, que se corresponden con la alfabetización digital (Área y Pessoa, 2012; Dezzuani y Monroy, 2012; García, Navarro y Orozco, 2012; Kendall y McDougall; 2012). La alfabetización digital es el proceso de formación social y cultural en el mundo hipertextual, audiovisual y multimedia que se superpone y complementa al mundo físico y de relación social dónde es necesario dominar tanto los nuevos códigos y formas de comunicarse como los viejos medios de información y acceso al conocimiento (Área y Pessoa, 2012; Castells, 2000; García, Navarro y Orozco, 2012).

La alfabetización digital va más allá del concepto de “competencia digital” que

---

39 Según la LOE (2/2006; Anexo I) las competencias básicas son aquellos aprendizajes que se consideran imprescindibles y debe haber desarrollado un joven o una joven al finalizar la enseñanza obligatoria para poder lograr su realización personal, ejercer la ciudadanía activa, incorporarse a la vida adulta de manera satisfactoria y ser capaz de desarrollar un aprendizaje permanente a lo largo de la vida. Una de las competencias básicas es la competencia digital, asociada con “la búsqueda, selección, registro y tratamiento o análisis de la información, utilizando técnicas y estrategias diversas para acceder a ella según la fuente a la que se acuda y el soporte que se utilice (oral, impreso, audiovisual, digital o multimedia)”. La LOMCE (8/2013) desarrolla denomina a estas competencias “competencias clave” y las define como “aquellas que todas las personas precisan para su realización y desarrollo personal, así como para la ciudadanía activa, la inclusión social y el empleo” (RD 126/2014).

contemplan las leyes educativas<sup>40</sup>. Reig (2012) sostiene que, junto a los procedimientos de uso competenciales, debe ofrecerse al alumnado un aprendizaje sustantivo en torno a la nueva cultura digital y la nueva sociedad aumentada donde se desarrolla los rasgos idiosincrásicos de colaboración y demás matices sociales que se ven potenciados en la especial arquitectura de participación. La alfabetización digital, al entenderse como un proceso que va más allá de lo procedimental, presta atención al desarrollo de la identidad como sujeto en el territorio digital y se caracteriza por la apropiación significativa de las competencias intelectuales, sociales y éticas para interactuar en el mundo de modo crítico, emancipador y activo (Área y Pessoa, 2012). En el contexto de la alfabetización digital el profesorado es clave porque debe poner en valor la función social de las NTIC además de la procedimental o competencial: si se crean los contextos educativos adecuados para un uso crítico de los medios, se puede dotar al alumnado de las herramientas necesarias para participar activamente en la sociedad y superar las barreras sociales y culturales (Pulido y Tortajada, 2008). Independientemente de su dominio de la tecnología, la figura del docente continua siendo imprescindible en la formación integral de las personas y en la construcción de sus relatos auto-etnográficos siguiendo los principios y valores democráticos básicos (Gutiérrez y Tyner, 2012; Kendall y McDougall, 2012).

El reto docente de conseguir llevar a cabo la alfabetización digital se encuentra con obstáculos como la resistencia de buena parte del profesorado a cualquier cambio, las deficiencias en el dominio de la tecnología a emplear o el desconocimiento de los nuevos lenguajes hipertextuales y audiovisuales de la

---

<sup>40</sup>La competencia digital es, según la LOE (Anexo I), una de las destrezas instrumentales básicas de la sociedad dirigida a “lograr su realización personal, ejercer la ciudadanía activa, incorporarse a la vida adulta de manera satisfactoria y ser capaz de desarrollar un aprendizaje permanente a lo largo de la vida”. La LOMCE incorpora a dicha definición la importancia del “uso creativo, crítico y seguro”. Según la Orden 65/2015 (Anexo I) basado en la LOMCE, la competencia digital “es aquella que implica el uso creativo, crítico y seguro de las tecnologías de la información y la comunicación para alcanzar los objetivos relacionados con el trabajo, la empleabilidad, el aprendizaje, el uso del tiempo libre, la inclusión y participación en la sociedad” .

red (Alfageme, 2003). Además del componente actitudinal y tecnológico, el profesorado experimenta cierta desorientación en cómo gestionar un nuevo proceso de enseñanza-aprendizaje ante un tipo de alumnado más participativo y creativo, pero con menos resiliencia y más necesidad de estímulos (Prensky, 2001). No obstante, y a pesar de las dificultades, el profesorado tiene ante sí el reto de (re)profesionalizar la enseñanza desarrollando un conjunto de nuevas prácticas ajustadas a las demandas de la sociedad y del alumnado.

### **2.3.3. Las NTIC en la escuela rural**

La potencialidad educativa y social de las NTIC es más sensible si cabe en el entorno rural. Uno de los factores que han redimensionado la ruralidad en el contexto del mundo globalizado ha sido el uso de las NTIC. Esta tecnología ha impulsado la mejora de las comunicaciones y el acceso a la información en un mundo tradicionalmente aislado, siendo catalizador de la incorporación de nuevos valores, formas de vida y expresión cultural del mundo globalizado. Las NTIC han modernizado los procesos de producción del sector primario y han generado nuevos ámbitos de desarrollo económico, han posibilitado nuevos espacios de acceso a la cultura y al conocimiento en lugares donde el acceso solía estar condicionado por circunstancias geográficas, infraestructurales y sociales (Castells, 1997; Martínez y Bustos, 2011; Ortega, 1995).

Las NTIC también han supuesto avances en ámbito educativo del entorno rural. En coherencia con las políticas de desarrollo de las áreas rurales, desde la administración educativa también se ha impulsado la incorporación de las NTIC en estas escuelas (Escribano, 2011; Tprin, 2005). El proyecto *Aldea Digital* impulsado por el MEC en 1998 permitió a numerosas escuelas rurales empezar a disponer de los recursos necesarios para incorporar las NTIC en las aulas y en el currículum (Del Moral y Villalustre, 2011). Proyectos de esta índole han favorecido la llegada de las NTIC a las escuelas rurales compensando las escasas posibilidades económicas de las mismas por su reducido tamaño y ha ofrecido a su profesorado la posibilidad de formarse en el uso de las NTIC

como instrumentos didácticos. Posteriormente, el proyecto *Escuela 2.0* desarrollado por el MEC a partir del 2009 garantizó la continuidad de la implementación de las NTIC en la escuela rural mediante la dotación del material tecnológico necesario, la garantía de la conexión a Internet, la formación del profesorado y la creación de materiales educativos digitales.

Existen ejemplos del aprovechamiento del impulso de las administraciones como las *aulas autosuficientes* del CRA Ariño-Alloza (Blesa, 2002, 2004), que son muestra de la potencialidad educativa de la incorporación de los recursos digitales en las escuelas rurales, principalmente por dos motivos: (1) rompen con el aislamiento de los niños y niñas en la sociedad de la información adquiriendo la capacidad de aprender y acceder al conocimiento y la información y (2) ayudan a establecer redes de colaboración, investigación e innovación entre el profesorado que también se encuentra aislado (Boix, 2004).

El caso mencionado demuestra que alcanzar la incorporación efectiva de las NTIC en la escuela rural no depende sólo del impulso de la administración, sino que es preciso llevar a cabo un proceso de apropiación cultural de la tecnología en la escuela rural desde una triple dimensión: (1) la *pedagógica*, que permita hacer más efectivo y significativo el aprendizaje del alumnado, (2) la *tecnológica*, orientada a conocer y utilizar los instrumentos para acceder a la información y extender el aprendizaje más allá del aula y (3) la de *contexto*, enfocada a comprender el valor del uso de las NTIC y promoverlo hacia la comunidad (Arredondo, 2005; Del Moral y Villalustre, 2011). Los efectos pedagógicos y de contexto (el efecto tecnológico se encuentra incluido en ambos) que puede tener la incorporación de las NTIC en la escuela rural son de gran calado, puesto que son congruentes con los factores que potencian el desarrollo rural, tanto en su actividad económica y productiva, como en el establecimiento y/o refuerzo de las redes de colaboración entre las personas y el fortalecimiento de la propia identidad rural.

En la incorporación efectiva de las NTIC en la escuela rural el profesorado es tan o más importante que la tecnología en sí misma. El profesorado rural que

ha incorporado las NTIC en los procesos educativos y escolares se convierte en artífice de un proceso socioeducativo que rompe con una de las grandes barreras del mundo rural: el aislamiento. Sin olvidar el aprendizaje ligado al contexto donde se produce, la incorporación real y de uso de las NTIC en el aula y la escuela rural aumenta las posibilidades educativas porque permite un mayor acceso a la información y a la comunicación. Las NTIC facilitan la incorporación del alumnado (y sus familias) a la sociedad globalizada y, al mismo tiempo, permiten la proyección al exterior de la propia cultura reafirmando el valor de lo local y lo propio. Las NTIC en la escuela rural permiten el desarrollo de proyectos de colaboración, redes de comunicación y acceso a conocimientos físicamente inaccesibles que redimensionan las posibilidades educativas de la escuela rural, superando una de sus principales dificultades (Delgado, 2012; Del Moral y Villalustre, 2011; Moledo y Rego, 2004; Sunkel, 2006).

#### **2.3.4. La colaboración como medio del desarrollo profesional docente**

*“La profesión de enseñar no ha alcanzado aún la mayoría de edad”* (Fullan, 2002:12). La profesión docente está todavía en una fase artesanal de trabajo individual en el aula, basado en una cultura profesional asentada en las representaciones de identidad profesional donde, en numerosas ocasiones, las propuestas de colaboración se pueden llegar a sentir como una amenaza personal y profesional (Garther-Thurler, 2004; López Pastor, 2005). Sin embargo, la responsabilidad que tiene el colectivo docente en la preparación y formación para la vida de las nuevas generaciones es demasiado grande para afrontarla a solas en el aula y plantea un desafío para la construcción de una identidad profesional (Butti, 2010; Stoll, 2005). Los motivos del individualismo del colectivo docente se encuentran principalmente en su formación inicial, que no ha estimulado ni creado la exigencia de una formación continua, y en la organización escolar que, mediante la división de la enseñanza en horarios y

asignaturas promueve que el profesorado se refugie en su aula (Barrios, 1997; Fullan, 2002; López Pastor, 2005; Montecinos, 2003).

El profesorado debe afrontar su cometido docente de manera científica y reflexiva, superando las prácticas artesanales basadas en métodos tradicionales y construir un repertorio amplio de ejemplos, imágenes, conocimientos y procedimientos que lo identifiquen como colectivo profesional (Bairral, 2005; Pavie, 2012). La profesionalización docente debe partir de un corpus codificado de conocimientos y habilidades, una cultura común que identifique a los y las docentes como un colectivo profesional que garantiza la formación de las nuevas generaciones sin depender de la *“discrecionalidad del profesorado que le toque, del centro que le corresponda o de la comunidad en la que viva”* (García Paz, 2012:56). El desarrollo profesional es una característica común en cualquier ámbito laboral y la innovación, etiquetada como I+D+i, es un valor generalizado en cualquier profesión para adaptarse a los cambios sociales, culturales y tecnológicos del mundo globalizado.

A finales del siglo XX y principios del XXI, en el esfuerzo por la mejora de la enseñanza, se han recorrido diversas olas educativas (Bolívar, 2005; Bolívar, Domingo y Escudero, 2007). Las corrientes *arriba-abajo versus abajo-arriba* han sido generadoras de vaivenes en el ámbito educativo “con incidencia y tempo variables según países” (Bolívar, 2005:862). En líneas generales, las políticas educativas de mejora han pasado por dos etapas, dos “olas” de reforma educativa (Bolívar, 2005): una primera, marcada por la estrategia de control y tutela de la administración educativa (top-down) y una segunda ola, que incrementaba la autonomía y poder de decisión a la escuela (bottom-up).

De los vaivenes de las corrientes opuestas de la primera y segunda ola de reformas educativas se ha dado paso a una tercera ola que pone el foco en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Elmore, 2010). En la tercera ola se destaca al profesorado como factor crítico para mejorar la educación ya que el contenido es manejado según sus criterios profesionales y el alumnado está a expensas de su actuación y tutorización. Los movimientos de mejora de la

escuela<sup>41</sup> son propios de esta tercera ola y ponen el foco en la innovación y el desarrollo del currículo no sólo en el aula, sino en el conjunto del centro educativo entendiendo éste como la unidad básica de cambio (Murillo Torrecilla, 2003, 2005).

Esta tercera ola, la de la aproximación al aula (Bolívar, 2005), es la vuelta de un viaje donde se ha aprendido que las reformas impuestas desde arriba no pueden llegar a calar en los centros educativos, pero tampoco es posible conseguir cambios en la enseñanza a través de procedimientos de mejora endogámicos sin abrir las puertas del aula y de la escuela. En la tercera fase de mejora de la escuela las corrientes, más que de arriba-abajo, se establecen dentro-fuera. Esta nueva corriente pretende dejar a un lado las tensiones administración-profesorado, aunque para desarrollarla hace falta flexibilidad por parte de la estructura administrativa e iniciativa por parte del colectivo docente. En esta tensión dentro-fuera, el sistema garantiza un marco suficientemente flexible si el profesorado lleva la iniciativa, está atento a lo que pasa en el exterior, está abierto a seguir aprendiendo y probando sin dejar que le superen las incertidumbres del cambio. Fullan (2002) sostiene que los profesionales de la enseñanza son más coherentes que el propio sistema educativo y mediante sus razones y acciones, fundamentadas en una actitud de aprendizaje permanente, se puede llegar a alcanzar un sistema educativo adecuado a las necesidades de una sociedad en continuo cambio.

Al margen de la ya mencionada flexibilidad, el sistema también tiene capacidad de influir mediante una mejor organización de la formación inicial del profesorado, los procesos de selección de éste y la inducción a una formación permanente que garantice la profesionalización de la enseñanza. La forma de llevarlo a cabo es reculturizando a la escuela y la profesión docente,

---

41 En esta corriente surgen distintos tipos de organización escolar que entienden el centro como unidad básica de innovación y cambio. Destacan los proyectos como Reestructuración Escolar (Elmore, 1990), Halton Project (Stoll y Fink, 1992), Accelerated Schools Project (Levin, 1998), Improving the Quality of Education for All (Ainscow et al, 1994), Success for All (Slavin, 1996) o las Comunidades de Aprendizaje (Flecha, 1997)



transformando los hábitos, habilidades y prácticas hacia una comunidad y contexto profesional más amplios. Se trataría de hacer la escuela más permeable al exterior, modificando la relación con las familias, aproximándose al entorno social próximo, a otros centros educativos e incluso a la propia administración (Fullan, 2002; Fullan y Hargreaves, 1997).

El centro y su entorno tienen una poderosa influencia y significatividad en el desarrollo profesional docente. Es por ello que numerosos autores proponen el centro educativo como unidad básica de la mejora del docente y, por tanto, de la enseñanza en sí misma (Bolam et al, 2006; Bolívar, 2005; Bolívar, Domingo y Escudero, 2007; Darling-Hammond y MacLaughlin, 2004; Dewey, 2004; Fernández, 2009; Fullan, 1992, 2002, 2003; Krichesky y Murillo Sosa, 2011; Murillo Torrecilla, 2003, 2005; Pavie, 2012; Wenger, White y Smith, 2002; Wenger, McDermott y Snyder, 2009): un nuevo modelo de formación ajustándose a nuevas necesidades del propio docente en su formación inicial y, sobre todo, de forma permanente y contextualizada en el entorno, el centro y el aula donde desempeña su labor. Es de esta forma como el docente puede llegar a ser competente en el sentido genuino del término, es decir, siendo capaz de resolver los problemas que surgen en su aula, en su centro, reflexionando e investigando sobre cómo adecuar su acción educativa (Pavie, 2012). En la competencia docente destacan, sin dejar de lado los conocimientos técnicos y metodológicos, el conjunto de valores y compromisos que tiene el profesorado con el alumnado, con el centro y con la educación en general. Porque la competencia docente no se adquiere en la formación inicial y se aplica sin más, sino que se construye y modifica continuamente, siempre y cuando se establezcan los procesos necesarios de actualización de la práctica, en definitiva, de profesionalización de la enseñanza (Pavie, 2012).

El centro educativo pasa a ser considerado como núcleo central que cataliza los procesos de formación y desarrollo de la profesión docente. Se consideran estrategias privilegiadas de mejora y de desarrollo todo aquello que contribuya a potenciar la escuela como unidad básica porque *“el trabajo conjunto y*

*colegiado es el único que posibilita una mejora significativa, de calado y prolongada en el tiempo”* (Bolívar, Domingo y Escudero, 2007:5). Es insuficiente el desarrollo profesional de un solo maestro/a en un centro escolar, porque su mejora y capacidad de cambio se verá reducido a un único grupo durante un periodo determinado de tiempo, a una anécdota en la cotidianidad de la escuela que incluso puede llegar a generar más inconvenientes organizativos y roces a nivel profesional y personal.

En la escuela confluyen todas las actuaciones, externas e internas, y cristaliza la nueva enseñanza contextualizada en su entorno y su momento, significativa y útil para la sociedad y sus miembros. Los que realmente tienen la capacidad para liderar esta tercera ola son los maestros y las maestras, porque uno de sus nuevos roles como docentes en la educación del siglo XXI es el de liderar *“la capacidad de indagar, valorar críticamente la experiencia disponible e incorporar y abrirse a nuevas ideas y prácticas educativas”* (Bolívar, Domingo y Escudero, 2007:24). En este sentido, Darling-Hammond y MacLaughlin (2004) describe la sencillez que puede llegar a tener este proceso de desarrollo profesional docente enfatizando que aprenden de la misma manera que los estudiantes: leyendo, observando y reflexionando sobre lo que hacen los demás y haciendo a través de la colaboración entre compañeros/as. Fernández (2009), por su parte, refuerza la característica intersubjetiva del desarrollo del docente precisando que la formación en sí misma es una actividad reflexiva en la que, simplemente, *“seamos observadores y observados”* (2009:40) indistintamente, pero con un mismo objetivo: la mejora de los procesos de enseñanza.

La clave del desarrollo profesional docente es la contextualización del mismo en el centro educativo porque es la manera en que la innovación, los aprendizajes y los logros profesionales pueden llevarse a la práctica e ir más allá de una sola aula. Las escuelas que necesitamos <sup>42</sup> deberían ser comunidades profesionales de mejora pedagógica con incidencia directa en el

---

42 Traducción literal del título de la obra de Fullan *The schools we need* (2003).

aprendizaje del alumnado (Fullan, 1992, 2003) “*donde se intercambian experiencias y se reflexiona sobre lo que pasa y lo que se quiere lograr*” (Bolívar, Domingo y Escudero, 2007:10). No obstante, llevar a la práctica esta nueva cultura de innovación y profesionalización no es sencillo porque implica un cambio organizativo e individual del ejercicio profesional de la enseñanza, flexibilizando las estructuras de organización de las escuelas, reconociendo la necesidad de un aprendizaje continuo y cediendo cada docente parte de su territorio individual: el aula.

Estas ideas de compromiso, actitud crítica y reflexiva, colegialidad en la mejora profesional y afirmación del centro escolar como la unidad básica de formación y experimentación se aglutinan en las llamadas Comunidades Profesionales de Aprendizaje (Stoll, 2003; Stoll y Seashore, 2007; Stoll et al., 2006) y Comunidades de Práctica (Wenger, 2001). Ambos modelos, el primero más contextualizado en la enseñanza y el segundo con un carácter más amplio a otros ámbitos profesionales, presentan grandes coincidencias en sus principios básicos: (1) compromiso colectivo del grupo profesional que confiere, al mismo tiempo, una identidad común de grupo; (2) diálogo, deprivatización de la práctica y colaboración; (3) incidencia directa en la práctica del aula y en todos los miembros de la comunidad educativa; (4) apertura a otras comunidades, asesoramiento y establecimiento de redes profesionales. Ambos modelos resaltan la importancia del establecimiento de grupos de mejora profesional docente con un sentido grupal, colaborativo, reflexivo y práctico de la enseñanza.

Establecer estas estructuras de formación colectiva entre el profesorado de un centro no es tarea fácil pero es clave para el desarrollo de un *nosotros* representativo del centro. Únicamente se puede llegar a construir esta formación colectiva a través de prácticas de diálogo que generen discursos coherentes, con sentido para todo el conjunto del profesorado. En el desarrollo profesional docente es clave la deprivatización de la práctica y el desarrollo de procesos de colaboración suficientes para detectar los problemas comunes,

buscar posibles soluciones e incluso establecer retos educativos comunes. No es fácil reconocer debilidades o problemas, tampoco es sencillo aceptar soluciones que no coincidan con el estilo docente de cada profesional y o consensuar retos que ilusionen y motiven a la totalidad del profesorado. Por ello, para conseguir la continuidad en este tipo de procesos profesionales, es necesario introducir *culturas del cuidado*, es decir, “*aquellas que prestan la máxima atención a la integración de todos los colectivos en la dinámica del centro y negocian los objetivos con la mirada puesta en garantizar un ambiente favorable para el trabajo y la convivencia*” (López, Sánchez y Altopiedi, 2011:125). La sistematización de este proceso de colectividad profesional entre el profesorado es lo que Wenger (2001) llama dominio.

No hay que olvidar en ningún momento que este tipo de comunidades profesionales docentes tiene como objetivo mejorar los procesos de enseñanza para que el alumnado tenga mayores y mejores posibilidades de aprendizaje. En ellas se desarrollan un repertorio de herramientas, técnicas, actividades y procedimientos en la resolución de problemas, así como la capacidad de mejorar los recursos personales, espaciales, temporales y materiales (Stoll et al., 2006; Wenger, 2001). Este conjunto de estrategias y recursos compartidos son de aplicación directa en el aula en particular y en el centro en general, convirtiendo la escuela al mismo tiempo en el lugar de experimentación y de aplicación de experiencias de éxito ya comprobadas. *Práctica* es como denomina Wenger a este rasgo de incidencia directa en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Siguiendo a Wenger (2001) “dominio” y “práctica” son los dos ejes que pueden orientar los procesos de mejora de la profesionalización docente en los centros educativos. Crear una serie de objetivos compartidos, conseguir compartir una visión conjunta de la escuela, debe conjugarse con la eficacia en el proceso de enseñanza-aprendizaje y con la aplicación de prácticas de éxito demostradas. La cultura del cuidado, unida a la visión científica de la enseñanza, son dos elementos fundamentales en el desarrollo de la profesionalización de la

enseñanza. Los principios sobre los que se desarrollan ambos ejes son los de horizontalidad, colaboración y diálogo. Wenger (2001) sugiere que el desarrollo profesional está más allá de las aulas, por lo que la ayuda de otras visiones, tanto de la vida real como de otros ámbitos profesionales, es clave para mejorar. La horizontalidad y la colaboración orientan al diálogo, a la confrontación fundamentada de ideas y opciones educativas, generando así una innovación profunda y duradera que incluso puede generalizarse a un trabajo en red entre escuelas (López, Sánchez y Altopiedi, 2011). En este sentido las NTIC pueden amplificar de manera relevante el proceso de profesionalización docente porque abren nuevos espacios de información, reflexión y colaboración sobre la práctica docente y permiten la creación de redes profesionales más amplias y estimulantes.

La propuesta de unas escuelas que promuevan el aprendizaje colaborativo y a través de la práctica supone un cambio organizativo de calado. Destaca la desestabilización del *statu quo* entre departamentos, ciclos y otras unidades de organización docente con las consiguientes fuerzas micropolíticas que pasan a interactuar en el proceso de cambio e incluso a dificultarlo (Bardisa, 1997; Blase, 2002; Carranza, 2005; Jares, 1997). También se puede evidenciar un sentimiento de invasión de la autonomía docente o la adopción de falsos consensos para evitar entrar en conflictos que propician una gran fragilidad y posibilitan la desaparición ante los primeros problemas (Fullan y Hargreaves, 1997).

Las comunidades de práctica y desarrollo profesional docente proponen modelos apropiados para la capacitación profesional docente en la sociedad compleja, diversa, digital y del conocimiento del siglo XXI. Se abre la puerta no sólo a una nueva forma de entender la profesión docente, sino a una reorganización general del centro educativo, convirtiéndolo en la unidad de cambio, innovación y aprendizaje. Es en estos casos cuando la escuela constituye un proyecto profesional, educativo y cultural en sí misma donde los procesos de construcción del conocimiento están arraigados en el entorno en el

que se ubica el centro ya que se desarrollan a partir de la realidad de sus miembros, de lo que sucede en el aula, la escuela y su contexto sociofamiliar.

De la propuesta de profesionalización docente se llega a una nueva propuesta de escuela, conocedora de la potencialidad de la diversidad y de la importancia educativa de la influencia del entorno. Una escuela orientada a la mejora del aprendizaje del alumnado. Siguiendo los mismos principios de horizontalidad, colaboración y diálogo, la profesionalización de la enseñanza lleva inherente una nueva forma de entender la escuela. Esta mirada contempla la participación de todas las personas en el proceso de enseñanza-aprendizaje, reconoce la importancia de la influencia del entorno y considera que el profesorado debe profesionalizar su práctica.

La propuesta de conseguir por igual formación y aprendizaje por parte de todas las personas que participan de la escuela, en una escuela que aprende, es la base del proyecto educativo que se plantea a continuación: las CA.

#### **2.4. LAS COMUNIDADES DE APRENDIZAJE COMO OPORTUNIDAD DE MEJORA DE LA EDUCACIÓN**

Las diferentes reformas del sistema educativo y los vaivenes en los planteamientos estructurales del mismo demuestran que la educación es un proceso complejo que difícilmente mejorará si exclusivamente se llevan a término cambios estructurales o dichos cambios parten de voluntades individuales (Bolívar, 2005, 2006). La mejora de la educación debe *“implicar a sus agentes en dinámicas de trabajo y compromisos que capaciten a los centros a autorrenovarse, con la esperanza de que puedan institucionalizarse, formando entonces parte de la cultura organizativa del centro escolar”* (Bolívar, 2005:863). Más que una tensión arriba-abajo, la educación debe prestar atención a la corriente dentro-fuera de las aulas y de la escuela incorporando la nueva cultura popular y digital, las nuevas herramientas digitales, los procesos sociales que se desarrollan en su entorno, en definitiva, creando un proceso de

enseñanza-aprendizaje abierto a contextos culturales específicos, abiertos, democráticos y participativos (Carbonell, 2001).

El centro escolar juega un papel fundamental en el establecimiento de la mejora educativa porque dota de sentido al cambio, tiene la capacidad de construir un entorno significativo al trabajo cotidiano, creando un sentimiento de pertenencia en la comunidad educativa y enraizando la educación en su entorno (Garther-Thurler, 2004). Para promover la mejora educativa en la escuela es necesario que se establezca previamente una cultura propicia para ello, un acervo común de comunidad que subyace a lo que se dice y se hace en el aula. Los esfuerzos para la mejora educativa se deben situar tanto en la particularidad del aula como en la globalidad de la escuela (Stoll y Seashore, 2007). Es importante que la organización escolar favorezca la colaboración entre el profesorado y fomente la participación de las familias para que lo que sucede en cada una de las aulas esté orientado a un objetivo común: ofrecer una educación de calidad al alumnado.

La potencialidad del centro escolar en el cambio y mejora educativa es mucho más relevante que otras fuerzas del exterior que promuevan reformas educativas empaquetadas (Garther-Thurler, 2004). Pero para garantizar la mejora educativa no es suficiente con asegurar la autonomía del centro educativo, también es necesario reflexionar sobre lo que sucede en el aula, tanto de manera explícita como implícita, para así romper las inercias que dificultan cambios sustanciales en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Bolívar, 2005; Fullan, 2002). La autonomía y la toma de decisiones serán válidas si se tiene en cuenta la diversidad existente entre sus miembros y se acepta la confrontación de ideas mediante el diálogo para, posteriormente, poder proyectarse en el aula. Porque la igualdad de ideas genera unión, pero no cambio: la auténtica fuerza de un grupo se genera a partir de la confrontación de las diferencias y la integración de la diversidad que hay entre

sus miembros<sup>43</sup>.

Los principios de autonomía, toma de decisiones y diálogo constituyen una propuesta de mejora educativa generada desde la escuela y sus miembros, centrada en el aula y contextualizada en su entorno. Esta propuesta se ajusta al modelo de CA. Diversas tesis doctorales han centrado su investigación en esta propuesta educativa y coinciden en que las CA son capaces de responder con éxito a las necesidades educativas de la sociedad del conocimiento y conseguir una educación de más calidad, más justa e igualitaria para todos (Comte, 2013; Gabassa, 2009; García Yeste, 2004; Girbés Peco, 2014; Molina, 2007; Pipi, 2010; Valls, 2000).

Las CA son un proyecto educativo, cultural y social enraizado en su entorno, que construye sinergias entre alumnado, profesorado, familias y otros agentes próximos. Este proyecto educativo y organizacional se basa en un esfuerzo endógeno generado a partir de la participación y el aprendizaje dialógico donde el conocimiento experto se desmonopoliza (Díaz y Morfín, 2003; Díez-Palomar y Flecha, 2010; Flecha, 2003; Torres, 2001).

Las CA son una respuesta eficaz por sus resultados y eficiente por la forma de aprovechar a todos los agentes educativos (Aubert et al., 2010; Díez-Palomar y Flecha, 2010; Ferrer, 2005; Valls, Puigvert y Duque, 2008) y, lo que es más importante, equitativa e inclusiva porque reconoce la diversidad como la “igualdad de diferencias” (Flecha, 2003; Flecha y Ferrada, 2008) aceptando el saber popular y la inteligencia cultural de todas las personas que participan en la escuela como fuente válida de conocimiento.

#### **2.4.1. Teorías fundamentales de las CA**

Las CA incorporan al proceso de enseñanza-aprendizaje aportaciones del

---

43 La fuerza de la colaboración es el motor de una nueva sociedad donde la ciudadanía pueda recuperar el concepto de comunidad. La *wikinomia* es la metáfora de la nueva era de colaboración y participación basada en la confianza en los iguales y en la participación directa gracias a las estructuras organizativas en red (<http://disenosocial.org/alternativas-economicas/>).



campo de la pedagogía, la sociología, la lingüística o la psicología construyendo un modelo educativo basado en evidencias científicas (Comte, 2013; Gabassa, 2009; Molina, 2007; Pipi, 2010; Vieira, 2010). Los principales referentes en los que se sustenta la propuesta CA son la teoría de la acción comunicativa (Habermas, 1987), la teoría de la modernización reflexiva (Beck, 1998), el interaccionismo simbólico (Mead, 1973), la teoría de la estructuración (Giddens, 1995), la teoría de la zona de desarrollo próximo (Vigotsky, 1978) y la teoría del aprendizaje dialógico (Freire, 1973a).

La teoría de la acción comunicativa (Habermas, 1987) explica como el pensamiento del individuo está íntimamente relacionado con el pensamiento social o intersubjetivo que se desarrolla mediante las múltiples interacciones sociales que tenemos las personas a lo largo de la vida. Por ello, el lenguaje se entiende como un instrumento que va más allá de la transmisión del saber, vehicula una racionalidad comunicativa e instrumental. A partir del lenguaje se producen actos comunicativos de dos tipos: (1) los perlocucionarios, que buscan llegar a decisiones y son puramente instrumentales, y (2) los ilocucionarios, que pretenden llegar a un acuerdo en ausencia de coacciones y en igualdad (Habermas, 1987; Soler y Flecha, 2010; Sordé y Hojala, 2010).

La teoría de la modernización reflexiva (Beck, 1998) considera que tanto la reflexión como el diálogo se presentan como elementos determinantes para promover prácticas transformadoras en el entorno donde se desenvuelven las personas.

También la teoría de la estructuración (Giddens, 1995) se referencia. Ésta considera que la estructura social existente y la acción humana mediatizada por la palabra son dos elementos interdependientes lo que indica que las personas somos seres colectivos con capacidad de influir en las estructuras sociales a través de procesos reflexivos conjuntos.

El interaccionismo simbólico (Mead, 1973), a la base en los principios de las CA, refuerza la idea de que el conocimiento y el significado de la realidad de las personas se construye a través de la interacción social, interacción en la

que el lenguaje tiene un papel muy importante. Acción y palabra son un mismo acto social que otorga significado al contexto donde se llevan a cabo.

También se alude en su conceptualización teórica a la zona de desarrollo próximo (Vigotsky, 1978). Ésta reafirma el poder educativo de la interacción social, enfatizando la relación entre el lenguaje y la acción destacando la importancia de la relación social y las competencias comunicativas de las personas para su desarrollo intelectual. En la relación social se configura una zona de desarrollo cognitivo que posibilita el aprendizaje práctico y significativo en las personas.

La teoría del aprendizaje dialógico (Freire, 1973b) es la de mayor influencia en esta propuesta pedagógica. Transmite la idea de que el aprendizaje es un proceso de interacción no unidireccional. Según Freire, enseñar no es transferir conocimiento, sino fomentar las posibilidades para su producción o construcción. El diálogo establece una comunicación recíproca entre los sujetos propiciando así una situación de igualdad entre ellos, transformando el hecho educativo al reconocer como válido tanto el saber académico como el práctico y el cultural (Prieto y Duque, 2009). El aprendizaje dialógico promueve un conocimiento más diverso, consensuado y basado en la diversidad que existe en la sociedad. Desarrolla la inteligencia cultural, que abarca tanto el contexto académico como el cotidiano, reconociendo la inteligencia práctica y la inteligencia comunicativa como la base de todo aprendizaje (Prieto y Duque, 2009; Ramis y Krastina, 2010).

Las CA reconocen en estas teorías el poder de la palabra y la interacción entre las personas para influir en las estructuras sociales, el entorno y el desarrollo del conocimiento. El diálogo e interacción entre las personas son las herramientas básicas de las que se sirven las CA para conseguir sus objetivos como organización educativa y cultural. La estrecha relación entre las personas y con su entorno ha demostrado que es una propuesta eficaz para: transformar la escuela, mejorar el clima de convivencia, incrementar los rendimientos escolares e incluir en las aulas al alumnado desde una perspectiva inclusiva

(Comte, 2013; Gabassa, 2009; García Yeste, 2004; Girbés Peco, 2014; Molina, 2007; Pipi, 2010; Valls, 2000).

Se trata de una propuesta que se aleja de los postulados de la educación compensatoria, reconociendo la normalidad de la diversidad en las aulas como reflejo de la diversidad en la sociedad. Deja de lado la perspectiva de la compensación del déficit para enfocar la enseñanza desde la perspectiva de la mejora de la calidad educativa para todos y todas (Elboj et al., 2002).

Aunque este tipo de proyecto educativo generalmente se asocia a aquellos centros situados en contextos sociales con más desigualdad y con más riesgo de fracaso escolar, no es una opción educativa exclusiva de centros ubicados en entornos sociales desfavorecidos. Las CA proponen un proyecto compartido, solidario y cooperativo que pretende potenciar las fortalezas de la comunidad y la riqueza de la diversidad de sus miembros. Por tanto, no es necesario que existan graves problemas en el centro o en su entorno, sino que el requisito principal para llevar a cabo un proyecto de este tipo es *soñar* con una escuela diferente, posibilitadora en todos sus contextos y abierta a su entorno y las personas que pertenecen a ella conformando una visión conjunta de la educación, de lo que esperan las familias y el alumnado de ella. Las CA permiten acercar lazos entre las personas mediante un objetivo común: mejorar el aprendizaje de los niños y niñas además de transformar la escuela y el contexto social donde se ubica en un lugar semejante al que sueñan las personas que pertenecen a ella. Uno de los factores del éxito de las CA es que consigue unir a todas las personas implicadas en torno a un proyecto común y equilibrar las relaciones de poder entre ellas<sup>44</sup>.

En las CA se produce un cambio en la forma de entender la educación: se pasa de entender el proceso de enseñanza-aprendizaje como la transmisión-adquisición de conocimientos a desarrollar en él las habilidades necesarias

---

44 La fase de la toma de decisión relativa a convertirse un centro en CA precisa del acuerdo del 90% del Claustro, aprobación del Consejo Escolar, aprobación mayoritaria de la asamblea de familias, implicación de agentes como el ayuntamiento y otras organizaciones e incluso la autorización de la administración educativa que garantice la autonomía suficiente para llevar a cabo el proyecto (Flecha, 1997; Flecha y Puigvert, 2002).

para enfrentarse a los nuevos retos de la sociedad informacional actual como la capacidad comunicativa, la resolución de problemas, el tratamiento de la información, el pensamiento crítico, la colaboración y la capacidad de aprender a aprender a lo largo de la vida (Caballero, 2010; Elboj, 2010).

#### **2.4.2. Principios básicos**

Las CA aparecen en el contexto de la sociedad de la información, caracterizado por transformaciones sociales, económicas y culturales que han cuestionado a los agentes sociales tradicionales, entre ellos, la escuela (Elboj et al., 2002; Flecha y Tortajada, 1999). En esta nueva sociedad, el desarrollo tecnológico ha favorecido un entorno social en cambio permanente, rico en estímulos y rápido en sus procesos, donde el acto comunicativo se ha convertido en la herramienta fundamental de mediación entre la experiencia, la información y el aprendizaje (Joao, 2003). La mayor facilidad de acceso a la información y a la comunicación ha posibilitado la desmonopolización del conocimiento y ha permitido una mayor interacción entre las personas, desarticulando la jerarquía del hecho comunicativo y, consecuentemente, del educativo (Aparici, 2011).

De manera paralela a esta evolución social, la propuesta educativa de las CA estaría en línea con uno de los rasgos característicos de la sociedad informacional: la capacidad de la acción comunicativa humana basada en el acceso en condiciones de igualdad a la sociedad de la información y el conocimiento (Elboj, 2010; Molina, 2007; Gabassa, 2009).

Las CA parten del análisis de esta nueva sociedad y se plantean como objetivo conseguir una sociedad en la que todos y todas puedan acceder a la información y al conocimiento. Reconocen que el aprendizaje no depende tanto de lo que ocurre en el aula como de la correlación de las interacciones que se producen en el aula, en el domicilio, en la calle y en los nuevos flujos de información y comunicación que permiten las NTIC. Las CA dan importancia a la potencialidad educativa de ámbitos sociales diferentes al escolar y, por tanto,

amplían los referentes educativos introduciendo en el aula otras personas adultas y sustituyendo la relación jerárquica docente-discente por otras basadas en el diálogo igualitario entre las personas, independientemente del rol que ocupan en la escuela o en la sociedad.

Desde este contexto informacional y posmoderno se construye el proyecto CA, que se asienta sobre siete principios que se ajustan al contexto informacional y posmoderno actual (Comte, 2013; Flecha, 1997; Gabassa, 2009; Girbés Peco, 2014; Molina, 2007; Pipi, 2010; Valls, 2002): el diálogo igualitario, la inteligencia cultural, la transformación, la creación de sentido, la instrumentalidad, la solidaridad y la igualdad de diferencias. Se describen a continuación:

(1) El diálogo igualitario podría conceptualizarse como la necesidad de tener en cuenta las aportaciones de diferentes personas sin que su posición en la organización influya, validándolas en el contexto de un diálogo en condiciones de igualdad. Este planteamiento se basa en la vinculación entre la interacción social y el aprendizaje que establece Vigostky (1982), el de la acción comunicativa de Habermas (1987) en el que el lenguaje organiza una acción colectiva basada en la validez y el consenso y en las teorías de Freire (1970) sobre la apropiación del conocimiento a partir de la apropiación de la palabra y de la problematización del mundo.

(2) La inteligencia cultural se define como el conjunto de conocimientos aprendidos en contextos no académicos producidos por la interacción donde la práctica y la palabra son herramientas fundamentales (Flecha, 1997). Este principio reconoce que todas las personas tenemos la capacidad de aprender en diferentes contextos y de maneras muy diversas gracias a nuestras habilidades comunicativas innatas y la capacidad de aprender haciendo, independientemente de la edad, las capacidades individuales o la clase social (Habermas, 1987; Vigotsky, 1982).

(3) La transformación es el principio que alude a la superación de la función reproductora y/o adaptativa del proceso educativo. Focaliza la atención en el contexto donde se produce el aprendizaje y modifica el mismo para garantizar

el acceso a la educación de calidad para todas las personas, indistintamente de sus características. Este principio se asienta en la idea de Freire (1970) de que la educación ha de ser un motor de transformación social.

(4) El principio de creación de sentido en el proceso de aprendizaje fomenta la consecución de las realizaciones personales y colectivas y, además trata las diferencias de manera igualitaria, valorando las diferentes identidades de los agentes implicados (Freire, 1973a). Esta motivación permite la creación de expectativas que lleva a las personas a ir más allá de sus condicionamientos socioeconómicos (Girbés Peco, 2014).

(5) La instrumentalidad parte del desarrollo de aprendizajes que sirvan de base para aprendizajes posteriores. Los instrumentos fundamentales son: el diálogo, la reflexión y los contenidos y habilidades escolares (Freire, 1973a). Destaca el lenguaje oral y escrito como la herramienta común de estos instrumentos.

(6) La solidaridad es la búsqueda de un proceso de enseñanza-aprendizaje que consiga la igualdad de resultados educativos para todo el alumnado, donde compartir los conocimientos y el apoyo mutuo sea uno de los principios básicos que guíe el aprendizaje. Cuando toda la comunidad está involucrada en un mismo proyecto, resulta mucho más fácil transformar las dificultades en posibilidades. La inclusión educativa es promotora de la inclusión social porque favorece que desaparezcan las desigualdades que se producen en el contexto del proceso de enseñanza-aprendizaje por causas económicas, sociales y/o culturales (Flecha, 1997).

(7) La igualdad de diferencias es un principio de las CA que valora de manera respetuosa las diferencias reafirmando el derecho de todas las personas a vivir y ser de formas diferentes. Según Freire (1973b), no se pueden concebir estas diferencias de manera igualitaria con la idea de superioridad entre culturas. Para ello se debería tender hacia una cultura inclusiva, común, dialogada y comúnmente aceptada, donde la realidad escolar dé cabida a todas las personas y posibilite la educación en condiciones de igualdad real y la consecución de los mismos objetivos.

El aprendizaje dialógico se adecua a la forma de participar de las personas en la sociedad informacional, de manera directa, facilitada por las nuevas estructuras creadas por las NTIC. Las teorías dialógicas de aprendizaje se enmarcan en la concepción comunicativa de la educación, en la que la realidad y el conocimiento no están determinados por los sistemas, sino por las acciones de las personas y los grupos (Pipi, 2010). El aprendizaje dialógico depende, por tanto, de todas las interacciones en las que participa el alumnado, bien sea entre ellos, con el profesorado e incluso con otros agentes educativos. Esta perspectiva supera el formato de educación de la sociedad industrial donde el conocimiento se adquiría a través de dos interacciones unidireccionales (el profesorado y el libro de texto) y, además, éste era estático, bancario e inamovible porque se basaba en la fortaleza de las estructuras de poder (Cabero, 1996b; Freire, 1970; Santos Gómez, 2008). Actualmente, en la sociedad informacional, las relaciones son multidireccionales y el conocimiento está en cambio constante; en la misma línea, en las CA se plantea un proceso de enseñanza-aprendizaje interactivo, donde el conocimiento se va creando a través del proceso dialógico que se genera a partir de la participación de las personas.

### **2.4.3. Características organizativas**

En las CA se pretende que la jerarquización del gobierno de la escuela desaparezca, que se reconozca el poder de decisión a todos sus miembros y que la autoridad parta del poder de los argumentos y de las posibilidades que ofrece el diálogo. En las CA la participación de las familias va más allá de ser informadas y/o consultadas; la participación que se propone en las CA transforma las interacciones familia-centro, las lleva a ser de carácter decisorio, evaluativo y educativo<sup>45</sup>. La oportunidad de decidir crea relaciones más

---

45 Los padres, madres, otros familiares y voluntariado, previa condición de recibir una formación inicial, participan en las comisiones que se ocupan de los distintos ámbitos de organización de la CA, colaboran en el proceso de enseñanza-aprendizaje en las aulas

igualitarias entre los diferentes agentes del centro (profesorado, familias, alumnado), entre los diferentes grupos culturales e incluso entre géneros. Pero, además, la posibilidad de decidir y participar en el proceso educativo garantiza altas expectativas hacia el aprendizaje y una amplia y variada red de apoyos para el mismo.

Las CA se ajustan a los rasgos que propone Castells (2000) en su concepto de sociedad red-informacional: son organizaciones horizontales que favorecen la interactividad entre sus miembros, donde cada miembro que se incorpora a la “red” crea nuevas interacciones que reconfiguran el conjunto. En la “red” todos los miembros (nodos) son necesarios para su funcionamiento y todos influyen en la evolución de la misma. La importancia de cada uno de sus miembros no reside en quién es (familias, profesorado, alumnado, agentes del entorno...), sino en su capacidad de aportar a la red de relaciones y procesos que se establecen en el centro, desde las aulas, hasta más allá de la escuela. En este caso juega un papel muy importante el profesorado, ya que es el colectivo que abre su espacio de trabajo a otras personas, cediendo parte de su espacio de poder, el aula, con el objeto de dar cabida a las interacciones igualitarias. Las CA son flexibles y cambiantes según las interacciones que en ellas se producen. Se generan una serie de redes holónicas<sup>46</sup> (Domínguez, 2001) que se corresponden con los nodos de coordinación de una red, desarrollando un modelo participativo/colaborativo estructurado en comisiones que se establecen según las prioridades de la organización basadas en sus objetivos (sueños)<sup>47</sup>.

---

mediante los grupos interactivos y también tienen la oportunidad de incrementar su propio aprendizaje mediante las tertulias literarias dialógicas o las aulas de informática tutorizadas (Flecha y Puigvert, 2002; García y Villar, 2011; Martínez y Niemela, 2010).

46 Las redes holónicas son el conjunto de diversas organizaciones que colaboran entre sí desde su especificidad, características diferenciales, especialización y autonomía. Promueven perfiles y estructuras polivalentes que desarrollan nuevos modelos organizacionales que rompen con la cultura de la calidad para la desigualdad (Domínguez, 2001).

47 Las fases de transformación de un centro educativo ordinario en una CA son: Sensibilización/Formación – Toma de Decisión – Sueño – Selección de prioridades – Planificación. Dicho proceso puede ser cíclico o bien la fase de planificación puede prolongarse hasta que se considera que se han alcanzado todos los objetivos.



Por otro lado, el reconocimiento y la aceptación de la diversidad de la sociedad también se refleja en la base organizativa y pedagógica de las CA. De manera contraria a las medidas homogeneizadoras tradicionales en el ámbito educativo, en las CA la diversidad se entiende como un elemento enriquecedor y de una gran potencialidad educativa. La diversidad es el reflejo de la sociedad actual y es necesario que la escuela incluya la realidad social diversa para poder ofrecer una educación acorde al contexto social donde se encuentra. Bajo el principio de la igualdad de diferencias (Flecha, 2003; Flecha y Ferrada, 2008), las CA consideran la inclusión educativa como el factor de éxito educativo más elemental. Bajo la premisa de la inclusividad y la diversidad se organiza el agrupamiento del alumnado de forma que se favorezca el diálogo, la interacción y la cooperación. Los agrupamientos heterogéneos del alumnado, basados en un aprendizaje cooperativo y dialógico, facilitan la integración de cualquier tipo de alumnado, la interdependencia positiva y la mejora de la convivencia y de la autoestima de cada uno de ellos y ellas (Consejo Europeo, 2011). La reorganización de los recursos –humanos, espaciales y temporales– es clave para mantener un entorno de aprendizaje común. La flexibilidad en las medidas ofrecidas en el número de docentes por aula, la organización de grupos o la participación de otros agentes amplía las oportunidades de aprendizaje de todo tipo de alumnos y alumnas independientemente de su etnia, entorno familiar o nivel de capacidad. Existen experiencias inclusivas de éxito en las que se han llevado a cabo medidas como la ampliación del tiempo de aprendizaje, los grupos interactivos o la inclusividad de alumnado con discapacidad o perteneciente a minorías culturales (Elboj y Niemela, 2010; García y Villar, 2011; Kramis y Krastina, 2010; Racionero, 2010).

Los principios básicos de las CA también permiten ir más allá, profundizar en un aspecto característico de la sociedad global actual: el multiculturalismo. La CA, asume su obligación de ser transmisora de cultura pero, al mismo tiempo es capaz de reconocer las posibilidades reales de la convivencia de culturas en un mismo entorno educativo. En las CA la diversidad cultural se torna en una

fortaleza idiosincrásica de cada centro basada, inevitablemente, en la condición de igualdad entre culturas. Los principios de transformación, inteligencia cultural e igualdad de diferencias de las CA reconocen el conocimiento aprendido en contextos culturales diferentes y se pretende, mediante la interacción, la creación de un contexto cultural y de conocimiento nuevo, adaptado a la realidad y a las personas implicadas. El contexto de relación igualitario que se produce en las escuelas denominadas CA promueve la interacción entre las personas más allá de la escuela (Comte, 2013).

Las propuestas de éxito educativo más significativas son: (1) las comisiones mixtas y las asambleas, que vehiculan la participación decisoria, evaluativa y consultiva de las familias y otros agentes del entorno; (2) los grupos interactivos, que promueven la organización en el aula del alumnado en grupos heterogéneos con el apoyo de voluntariado, las bibliotecas tutorizadas y otras actuaciones que prolonguen el tiempo de aprendizaje más allá del horario lectivo; (3) las tertulias dialógicas, donde se establecen relaciones sociales y procesos de aprendizaje mutuo a través del diálogo en condiciones de igualdad (Proyecto Includ-Ed; Consejo Europeo 2011). Estas propuestas de corte organizativo deben ser desarrolladas de manera que permitan un proyecto educativo común, compartido por todos los miembros de la comunidad educativa.

#### **2.4.4. Antecedentes y experiencias de éxito actuales**

Las CA son un modelo de organización escolar inspirado en el movimiento de mejora de la escuela donde destacaban proyectos como *Accelerated Schools* (Levin, 2000), *Success for All* (Slavin, 1996), *School Development Program* (Comer, 1968) o las *Schools that Learn* (Senge, 1992). Estos proyectos pertenecen a la corriente que entiende el centro como la unidad básica del cambio educativo, la corriente que “*mira a la escuela como el lugar estratégico de un cambio generado desde abajo*” (Bolívar, 2005:860) donde se reivindica

como lugar clave el centro y el proceso de enseñanza-aprendizaje. Todos estos programas se basan en la evidencia del fracaso de la escuela tradicional, principalmente en entornos sociales en situación de riesgo, y la visión de una nueva escuela como medio educativo de calidad para todas y todos, basada en prácticas cooperativas y solidarias, que moviliza toda la capacidad cultural y educativa de las personas implicadas en ella (Cifuentes y Fernández, 2010; Gairín, 2006; Flecha y Puigvert, 2002; Racionero y Serradell, 2005 ). Las CA coinciden con estos movimientos en las expectativas de éxito sostenidas desde el aprendizaje, en la importancia que se le concede a todo lo que ocurre en el aula y en la necesidad de que toda la comunidad educativa esté involucrada en un mismo objetivo (Vázquez, 2014).

A pesar de sus evidentes rasgos comunes, las CA presentan elementos diferenciadores que se explicarán a lo largo del presente apartado como: (1) los fundamentos teóricos basados en Freire, Habermas y Vigotsky; (2) los principios básicos, que van más allá de la cooperación y la integración de otros agentes educativos, (3) las fases de transformación de las escuelas en CA y (4) las prácticas pedagógicas específicas conocidas como “actuaciones de éxito” (Flecha y Puigvert, 2002).

En España, la primera CA surge en la escuela de personas adultas de la Verneda-Sant Martí<sup>48</sup>, situada en un barrio obrero de Barcelona, en el año 1978. Esta escuela nace de la unión de las diferentes entidades y grupos de un barrio con multitud de necesidades sociales y de formación. Su actividad se basa en la potenciación del conocimiento y del saber práctico y cultural del vecindario y del valor de la inclusión de todas las personas independientemente de su origen o estatus social. Éste es un proyecto caracterizado por la apertura, la participación y el diálogo y de él se desprenden importantes resultados como el amplio abanico de posibilidades de la propia escuela o la generación de solidaridad más allá del centro. El impacto social y educativo en el entorno del

---

48 Web de la escuela Verdana-San Martí: <http://www.edaverneda.org/edaverneda/ca>

área de Barcelona ha sido reconocido en numerosas ocasiones<sup>49</sup> (Flecha y Puigvert, 2002; Racionero y Serradell, 2005; Sánchez Aroca, 1999).

Desde el ámbito universitario, el Centro de Investigación en Teorías y Prácticas Superadoras de Desigualdades (CREA) de la Universitat de Barcelona es el que ha aportado rigor científico a la propuesta de las CA. El CREA se preocupó por desarrollar la experiencia de éxito educativo y social en las diferentes etapas de la escolarización básica (Educación Infantil, Primaria y Secundaria). A partir de esta iniciativa se elaboró el modelo CA como propuesta definida y enmarcada en las Ciencias de la Educación. Fue el mismo CREA quien llevó el asesoramiento de los primeros centros de educación primaria y secundaria que realizaron la transformación a partir de 1995. Según la base de datos de la página web oficial del movimiento CA, existen en España ciento sesenta y cuatro Colegios de Educación Infantil y Primaria, dieciocho Institutos de Educación Secundaria Obligatoria y nueve Centros de Educación de Personas Adultas constituidos como CA. Hay CA constituidas en multitud de comunidades autónomas de España, destacando Andalucía, Cataluña y Euskadi como pioneras y donde hay mayor número (ochenta y cuatro, treinta y siete y treinta y cinco, respectivamente) o Extremadura y la Comunidad Valenciana, que entre 2013 y 2016 ha superado la decena<sup>50</sup>. En los últimos años, la propuesta de CA se ha expandido por todo el territorio español aumentando el número de centros educativos que se han transformado y otros han incorporado alguna/s de las actuaciones educativas de éxito. Los motivos de la expansión de esta propuesta educativa se exponen a continuación en torno a la idoneidad de la propuesta en el contexto de la sociedad informacional y del sistema educativo actual.

Se ha reconocido el trabajo y los resultados educativos de CA en

---

49 Premi al Compromís Democràtic (2013), Premi Barcelona Associacions (2010), Premi Solidaritat (2007), Premi 8 de Març Auleria Capmany (2002), Premi a la Millor Entitat del Districte de Sant Martí (2002), Premi Equitat i Diferència entre homes i dones (2002), Premi del Voluntariat (2002).

50 Datos extraídos de la web oficial de las comunidades de aprendizaje <http://www.utopiadream.info> (último acceso 05/05/2017)

funcionamiento como La Paz (Albacete), Andalucía (Sevilla), Stella Maris (Cartagena), Joaquim Ruyra (Hospitalet de Llobregat), La Pradera (Segovia), Sansomendi (Álava) o San Juan (Ávila), entre otros<sup>51</sup>. También las administraciones educativas están reconociendo la validez del proyecto CA como experiencia de éxito educativo. Algunas Consejerías de educación de diferentes comunidades autónomas han reconocido de manera oficial a las CA como una corriente de innovación o de lucha contra el fracaso escolar, entre otras: (1) la Junta de Andalucía crea la “Red Andaluza de Comunidades de Aprendizaje” en 2012 e impulsa esta red a través de los Departamentos de Formación del Profesorado e Innovación Educativa; (2) en Aragón el Proyecto de Innovación Singular “Comunidades de Aprendizaje” ha sido reconocido desde el año 2003; (3) la Conselleria d'Educació de Catalunya reconoce las “Comunitats d'Aprenentatge” como un proyecto propio que impulsa desde la propia administración; (4) la Consejería de Educación de Euskadi también considera las CA como Proyecto de Innovación Singular desde 1997, está dentro de las Líneas Prioritarias de Innovación Educativa (2007-2010) y, desde 2011 las incluye en el Proyecto “Redes Educativas”; (5) la Comunidad Valenciana, desde el 2010 hasta la actualidad, ha ido incorporando las CA a través de los Centros de Formación del Profesorado (CEFIRE) y las actuaciones de éxito propias de las CA las ha incluido dentro de Contratos-Programa de la D.G. de Innovació i Qualitat Educativa.

Las CA, por tanto, son una propuesta educativa que rompe con la organización y pedagogía tradicional de la escuela y reconoce la nueva cultura popular e intercultural de la sociedad informacional. Afrontan el reto educativo con expectativas de éxito para todo el alumnado, sin distinción, y cuentan para ello con la participación de la totalidad de agentes educativos: profesorado, familias,

---

<sup>51</sup> La CA La Paz ha recibido reconocimiento a su labor como el Premio de Buenas Prácticas de la OEI (2011), el Premio Nacional contra la Pobreza y la Exclusión Social y el Premio Nacional Marta Mata (2012) entre otros; las CA Andalucía y Stella Maris reciben el 1r y 3r Premio Marta Mata respectivamente (2010); la CA Joaquim Ruyra recibe el título honorífico de distinción ciudadana (2012), la CA La Pradera ha recibido el Premio Nacional de Educación (2013), las CA Sansomendi y la CA San Juan obtienen el Premio Acción Magistral (2013).

*Las nuevas tecnologías en las comunidades de aprendizaje.  
Un estudio de caso en el entorno rural.*

agentes sociales y administración.

### 3. METODOLOGÍA

*“El término metodología hace referencia al modo en que enfocamos los problemas y buscamos las respuestas, a la manera de realizar la investigación. Nuestros supuestos teóricos y perspectivas, y nuestros propósitos, nos llevan a seleccionar una u otra metodología”.*

(Quecedo y Castaño, 2002:7)

La metodología a emplear en una investigación debería ser congruente con los supuestos teóricos de la persona investigadora, con las ideas previas que fundamentan la investigación y con la naturaleza del objeto a estudiar. Escoger una metodología de investigación significa elegir una manera de aproximarse a la realidad investigada para descubrirla y analizarla (Gabassa, 2009). La opción metodológica no es sólo una opción científica, sino que también es una forma de estar en el mundo, de comprenderlo y de construirlo a partir de la realidad estudiada. No es un asunto meramente técnico, sino que *“ha de estar coherentemente sintonizado con el problema que está siendo investigado y es éste el que lo define; así que cada problema de investigación reclama y exige un abordaje diferente”* (González y Villegas; 2011:137). Por eso, las metodologías de investigación van más allá de la disyuntiva paradigmática cuanti-cualitativa porque sirven para reificar las realidades estudiadas, cobrando sentido por el contexto de los problemas, los intereses y las finalidades científicas (Popkewitz, 1988; Porta y Silva, 2010).

En este sentido, la metodología empleada en esta investigación parte de los

postulados básicos en que se asienta la tesis: (1) la relevancia de los rasgos característicos de la sociedad posmoderna e informacional; (2) la potencialidad educativa de la cultura popular y los medios digitales; (3) la idoneidad de las CA como modelo educativo que ofrece respuesta a las necesidades educativas actuales; (4) la horizontalidad y dialogicidad en la construcción del conocimiento. La investigación plantea como objeto saber en qué medida las NTIC mejoran los procesos educativos, organizativos y de participación de las CA. La metodología empleada es de corte cualitativo (Guba y Lincoln, 1998; Lincoln, 1995), reconoce el conocimiento intersubjetivo (Flick, 2004; Sandín, 2000; Sandín y Aneas, 2009) desde una postura dialógica y comunicativa-crítica (Gabassa, 2009; Gómez, 2006; Latorre, Gómez y Engel, 2010) utilizando como criterio de rigor la validez posmoderna cercana a las historias limitadas temporal, local y situacionalmente (González y Villegas, 2011; Trahar, 2010).

### **3.1. LA METODOLOGÍA CUALITATIVA Y LA COMPRENSIÓN DEL MUNDO**

La justificación metodológica de la investigación no pretende caer en la disyuntiva entre las prácticas cuantitativas y cualitativas. La distinción entre métodos cuantitativos y cualitativos es, simplemente, una cuestión de énfasis en determinados rasgos de la investigación que, generalmente, en la realidad investigadora de las ciencias sociales es la mezcla de unos y otros (Stake, 1995). No obstante, es importante destacar los rasgos diferenciales entre la metodología cualitativa y la cuantitativa ya que inciden sobre el objetivo, el proceso y el tipo de conclusiones de la investigación (Álvarez-Gayou, 2003; Alzina, 2004; Bolívar, 2002; Stake, 1998):

1. *Explicación vs comprensión*: la diferencia no es entre los datos cuantitativos, sino entre la búsqueda de causas y la búsqueda de acontecimientos. La investigación cuantitativa pretende la explicación y el control mientras que la investigación cualitativa busca comprender las relaciones complejas de todo lo que existe. Es decir, la investigación



cuantitativa se orienta a una búsqueda científica de las causas y efectos expresada en una teoría fundamentada en hechos – *grand theory* – y para que esas teorías sean generalizables intentan eliminar todo aquello que sea situacional, dependiente del contexto. La investigación cualitativa, en cambio, busca explicar los hechos en su contexto – *grand explanations* –, recogiendo las múltiples realidades vividas por los protagonistas, incluida la del investigador, realizando un retrato holístico de los fenómenos estudiados que destaca, por tanto, de particularidad y unicidad.

2. *Función impersonal vs función personal*: la persona que investiga afronta el proceso de búsqueda de respuestas de manera diferente según el corte metodológico predominante. En la investigación de corte cuantitativo, a partir de su principio de control de las variables, no contempla la influencia de las características de la persona que investiga en el proceso. En cambio, en la investigación cualitativa, el sujeto investigador forma parte de la misma como persona, donde sus cualidades profesionales y personales interactúan inevitablemente con el entorno y los sujetos de la investigación.

3. *Conocimiento descubierto vs conocimiento construido*: la diferente naturaleza de los dos grandes tipos de investigación permite acceder a un conocimiento también diferenciado. La relación cuantitativa causa-efecto contribuye al descubrimiento de nuevos conocimientos, la modificación directa y controlada de las variables del ámbito de estudio “descubren” nuevos principios, nuevas teorías generalizables. En cambio, en el proceso cualitativo, el conocimiento se va desarrollando a medida que se profundiza en la realidad investigada. La interacción continua entre los factores contextuales y produce un saber particular que se ha ido construyendo progresivamente.

En referencia a estos tres argumentos, la investigación que aquí se presenta es cualitativa porque: (1) pretende profundizar en una realidad escolar concreta para poder ofrecer *grand explanations* sobre ella, (2) la persona que investiga interactúa de manera directa con el entorno y los miembros de la escuela y (3) las conclusiones de la investigación se van construyendo progresivamente, a

través de diferentes fases de consulta y diálogo entre los miembros implicados en la investigación.

En síntesis, esta investigación cualitativa pretende la comprensión de unos hechos no modificados intencionalmente, porque en ella se interactúa con la realidad y los sujetos pertenecientes a la misma y porque se construye de manera consensuada un conocimiento particular y en profundidad del caso estudiado.

Se considera de especial interés ir más allá de lo obvio y observable, descifrar cuáles son los principios que regulan las relaciones sociales, educativas y de poder que se producen en el contexto escolar. Para ello, son necesarias técnicas que se aproximen al mundo subjetivo de las personas, que puedan acceder a las distintas capas de la realidad escolar. La metodología cualitativa estima la importancia de la realidad, tal y como es vivida por las personas, intenta comprender la naturaleza profunda de las realidades, analizar causas y motivaciones que, generalmente, no son directamente observables. La investigación cualitativa en el contexto escolar es de gran utilidad porque facilita la obtención de datos ricos en matices que permitan discernir las diferencias sustanciales de los procesos educativos que se llevan a cabo en cada una de las dimensiones estudiadas (Del Olmo, 2012; González y Villegas, 2011).

Por otra parte, y en línea con las ideas previas de contextualización, la metodología cualitativa cobra especial importancia en el contexto social posmoderno por la superación del pensamiento único, el reconocimiento de las minorías y el valor de la multiculturalidad. Las grandes narraciones y las verdades absolutas han pasado, en la actualidad resultan más cercanas y significativas las historias limitadas temporal, local y situacionalmente (Flick, 2004). Las características de la metodología cualitativa coinciden en muchas ocasiones con el pensamiento posmoderno por la importancia del contexto, la interpretación holística de los fenómenos, la asunción de la influencia de numerosas variables, el valor de la información de todas las personas que

forman parte del entorno estudiado y la importancia de la profundidad sobre la generalización (Bogdan y Taylor, 1987). La influencia del posmodernismo en la investigación desarrolla corrientes metodológicas críticas, donde se produce un giro en la investigación por el cual los sujetos investigados contribuyen a la creación del conocimiento científico (Gómez, 2006; Sullivan, 2005).

### **3.1.1. El estudio de casos: la realidad de los centros escolares**

El Estudio de Casos es un método de investigación que se adecua a la naturaleza de las Ciencias Sociales porque entiende el caso como un campo de estudio específico, complejo, en proceso y en funcionamiento; por eso las personas, los grupos y los programas constituyen casos evidentes (Stake, 1995). La meta primaria del estudio de casos es obtener un entendimiento en profundidad de un fenómeno complejo, tanto en sí mismo como en relación con su contexto más amplio (Álvarez y San Fabián, 2012). Se caracteriza por ser un método de investigación complejo y con capacidad de adaptarse a diferentes realidades, rasgos que destaca Yin (1994) en su definición: *“una búsqueda empírica que investiga un fenómeno contemporáneo dentro de un contexto de vida real, especialmente cuando las fronteras entre fenómeno y contexto no son claramente evidentes”* (p.13). El carácter diverso, idiográfico y cualitativo del estudio de casos se recoge en la definición de Arzaluz (2005), que considera el estudio de casos como una *“multifacética investigación a fondo de un simple fenómeno social por medio de métodos cualitativos de investigación”* (p.112). El estudio se realiza minuciosamente y a menudo se basa en varias fuentes de análisis. El fenómeno social analizado puede ser una organización, un rol, una ciudad o un grupo de personas. En otras definiciones se destaca el carácter unitario y holístico del estudio de casos como la de Pérez Serrano (1994:85) que lo considera como *“una descripción intensiva, holística y un análisis de una entidad singular, un fenómeno o unidad social”*. También Neiman y Quaranta (2006) afirman que *“el caso es definido como un*

*sistema delimitado en tiempo y espacio de actores, relaciones e instituciones sociales”* (p. 220). Los estudios de casos son particularistas, descriptivos y heurísticos y se basan en el razonamiento inductivo al manejar múltiples fuentes de datos.

La investigación que se plantea pretende comprender cómo influyen las NTIC en los procesos pedagógicos, relacionales y organizativos de una CA ubicada en un entorno rural. En línea con el conjunto de rasgos definitorios expuestos, se puede decir que la justificación del uso del estudio de casos en la investigación se fundamenta, principalmente en dos motivos: (1) ser una unidad social singular en un contexto de vida real donde las fronteras entre la unidad estudiada y el contexto no son claramente evidentes, ya que las CA son organizaciones escolares que interactúan con el entorno y, además, el contexto rural donde se ubica la CA estudiada le otorga a éste mayor relevancia; (2) ser un estudio delimitado en el tiempo y espacio de actores y relaciones dentro de un contexto de vida real, debido a que se ha llevado a cabo durante dos cursos escolares, con los mismos sujetos a lo largo del proceso y participando de sus procesos organizativos y pedagógicos. Este método consiste en una forma de abordar una realidad única, donde el estudio de la misma es definida por el interés que ésta inspira, donde el diseño metodológico es secundario puesto que se adecua a la naturaleza de la realidad investigada. Facilita soluciones específicas a problemas concretos, estableciendo un puente entre la teoría y la práctica.

El estudio de casos puede ser de diferente tipo en virtud de los criterios empleados para su diseño: (1) según el número de casos investigados puede ser único o múltiple; (2) según el tipo de muestreo realizado será intrínseco, instrumental o colectivo; (3) según el informe de investigación es descriptivo, interpretativo o evaluativo; (4) según el foco de atención prestado puede ser holístico o encajado (Pérez Serrano, 1994; Stake, 1995; Yin, 2003). El tipo de estudio de casos utilizado ha sido: único, ya que se ha escogido un sólo

centro<sup>52</sup>; instrumental, porque se ha escogido intencionadamente el mismo; interpretativo, por su pretensión de extraer significado de la realidad estudiada; y, encajado, al estar centrado únicamente en determinados procesos reguladores de la CA (organizativos, relacionales y pedagógicos).

Aunque son reconocidas las posibilidades que ofrece el estudio de casos como método en el campo de la investigación, también se considera que tiene algunas limitaciones: la principal es que sus resultados son difícilmente generalizables al estar tan acotados espacial y temporalmente. En este caso la elección del estudio de casos como técnica de investigación se debe al interés de ofrecer soluciones y conocimiento relativo a una pregunta de investigación concreta más que para obtener teorías generales (Stake, 1995). Generalizar no es una preocupación para la persona que investiga, en todo caso es la audiencia la que debe plantearse si existe algún tipo de transferencia entre el caso analizado y la realidad en la que se encuentra (Álvarez y San Fabián, 2012). Ésta ha sido la pretensión de la investigación, comprender unos procesos determinados en una realidad única donde las NTIC podrían ejercer influencia en los mismos, por lo que la dificultad en generalizar los resultados de un estudio de caso no se considera un punto débil en la investigación ya que no ha sido objetivo de la misma. No obstante, al ser un método particularista y descriptivo de un caso singular y complejo en su contexto (Álvarez y San Fabián, 2012; Pérez Serrano, 1994; Stake, 1995; Yin, 1994) la replicación del estudio sería la manera de aproximarse a la generalización de los resultados. Mediante la replicación no se obtendría una “generalización estadística” que abarcara el universo del tipo de CA estudiadas, pero sí una “generalización analítica” donde la utilización de un caso podría ilustrar una teoría (Martínez Carazo, 2006; Yacuzzi, 2005; Yin, 1989). Así, los resultados de la investigación podrían generalizarse a otros que representen condiciones de muestreo similares que serían: la organizacional (CA), la administrativa (CRA),

---

52 Como se expondrá más adelante, el caso escogido es único, pero tiene una estructura bífida, ya que es un Colegio Rural Agrupado que consta de dos aularios que son los contextos donde se ha llevado a cabo la investigación.

la pedagógica (uso avanzado de las NTIC) y la contextual (rural).

Otra limitación que se atribuye a esta técnica es la posible subjetividad del personal investigador. Como se verá más adelante, la subjetividad no tiene por qué ser entendida como un fallo de la investigación susceptible de eliminar, sino *“un elemento esencial de comprensión”* (Stake, 1995:48). La subjetividad controlada por parte de la persona que investiga en relación con las diferentes subjetividades de las personas implicadas genera una situación de riqueza informativa llamada intersubjetividad, un espacio común de entendimiento y de conocimiento común de las personas implicadas e interesadas en el caso. Se considera, por tanto, que la subjetividad propia como investigador ha sido la que ha reforzado elementos básicos de la investigación como el interés por las CA, por la transversalidad de las NTIC en los diferentes ámbitos de la vida de las personas o la potencialidad de la teoría comunicativa-crítica como fuente de conocimiento. De manera congruente, esta subjetividad, a lo largo del trabajo de campo ha posibilitado la creación de espacios intersubjetivos con las personas que han participado, lo que ha posibilitado obtener información de interés y rica en matices.

Otro motivo de la elección del estudio de casos es el ámbito de investigación: el educativo y, más concretamente, el objeto de la misma, los procesos que se dan en un centro escolar. La idiosincrasia de los centros escolares es única porque está condicionada principalmente por las características de sus miembros, las relaciones que se establecen entre ellos y por la influencia del entorno donde se ubica. La escuela es una realidad social en sí misma, compleja en sus relaciones y cargada de significado en cualquiera de sus procesos cotidianos. Es una proyección de la sociedad en la que se encuentra, por eso, como en cualquier ámbito de la sociedad actual, la investigación de la vida escolar requiere un análisis contextualizado en un espacio, un tiempo y una situación específica (Trahar, 2010).

El estudio de casos requiere, como método de corte cualitativo, profundidad, minuciosidad, atención a los matices y los detalles. En este tipo de

investigación se considera lo ordinario como extraordinario, lo cotidiano como único, lo anecdótico como explicativo de la norma. Hay que ir más allá de los parámetros establecidos por los dominios cognitivos dominantes de una determinada cultura, tanto social como escolar. Los centros escolares, por tanto, son susceptibles de ser investigados a partir del estudio de casos porque su vida cotidiana está cargada de rutinas y símbolos construidos a partir de las interacciones entre sus miembros que precisan de una investigación en profundidad, particular y única (González y Villegas, 2011).

### **3.1.2. La intersubjetividad y la sabiduría de los sujetos como valor de la investigación**

Uno de los rasgos idiosincrásicos de la investigación cualitativa es la subjetividad. La subjetividad no se define por la ausencia de objetividad sino que se entiende por lo relativo al sujeto, tanto al que investiga como a los que son investigados. A través de la subjetividad en una investigación se puede llegar a un conocimiento riguroso, eso sí, considerando las diferentes perspectivas de las personas participantes, la influencia que las mismas ejercen sobre la investigación y, sobre todo, la posibilidad de acuerdo intersubjetivo entre los participantes (Stake, 1995). La subjetividad es básica en una investigación científica que se ocupa de interpretar la realidad de las personas y la intersubjetividad, entendida como el espacio común generado a partir de la confrontación de los discursos de los diferentes sujetos (Stake, 1995), es garante de la validez del proceso. La intersubjetividad tiene que ver con la capacidad de entendimiento de las personas, con la comprensión mutua; es un acto social que precisa del diálogo y de la expresión de significados para poder crear un nuevo conocimiento que genera cambio, transforma la realidad en la que conviven las personas.

La intersubjetividad es una de las fortalezas de la investigación cualitativa porque la realidad, aunque se pueda apreciar como homogénea en una

comunidad, es particularmente vivida por cada uno de sus miembros que tienen una percepción propia de la misma. La intersubjetividad es necesaria para comprender la realidad en su conjunto, porque un hecho vivido por varias personas –incluso la de la misma persona que investiga– posee características únicas para cada una de ellas (González y Villegas, 2011). Es por ello que, para comprender las relaciones pedagógicas, organizativas y sociales de los miembros de la comunidad educativa investigada, hay que ir más allá de lo que se puede observar de manera manifiesta en el contexto natural en el que se producen. Para comprender es necesario establecer conexiones directas entre lo observado y explícito y lo interpretado y vivido internamente. Se busca posibilitar que la realidad se convierta en verdad porque el diálogo se convierte en el “lazo de proximidad” entre la realidad y la verdad intersubjetiva de todas las personas que participan de ella (Arfuch, 1995).

En esta investigación la intersubjetividad se define como un producto social, el resultado de un proceso en el que se dan los elementos de expresión, comprensión, consenso y acción: propicia la libertad de expresión de las personas, precisa de la comprensión entre ellas, de la empatía y busca un acuerdo entre ellas que oriente una acción compartida y aceptada por todas. La intersubjetividad permite el desarrollo de los diferentes grupos sociales porque permite entender la verdad como un concepto en permanente construcción y es especialmente interesante en los centros escolares porque es una perspectiva que reconoce la interacción como un proceso emancipador y creador de conocimiento, posibilitador de aprendizaje y de crecimiento personal y grupal (Flecha, 1997). La idea de intersubjetividad está en línea con una de las ideas fuerza de la tesis, donde se reconoce el poder de la palabra, de la comunicación entre personas y la capacidad de transformación a través del diálogo en condiciones de igualdad. El diálogo intersubjetivo entre iguales promueve mayor grado de implicación, permite un análisis más reflexivo y completo ya que se otorga el papel relevante a todas las personas implicadas independientemente del grado de conocimiento científico que pueda tener



sobre la materia (Dávila, Vargas y Flecha, 2004). Aceptar la intersubjetividad es reconocer a los sujetos investigados como expertos y apreciar en la experiencia y la inteligencia cultural como fuente de sabiduría (Prieto y Duque, 2009; Ramis y Krastina, 2010). El saber de la experiencia personal de cada individuo es inherente a sí mismo y difícilmente refutable puesto que crea significados únicos que cada vez son más particulares a medida que la sociedad se hace más diversa.

Es especialmente interesante, en una investigación como la que nos ocupa, reconocer el nivel de experto a los sujetos investigados porque en la escuela hay diferentes visiones de ésta, diferentes expectativas hacia la misma, sobre lo que es y lo que debería ser la acción diaria en ella (Bolívar, 1997). La escuela aglutina diferentes sensibilidades, formas de pensar y comprender la realidad conformando un entramado de subculturas que friccionan entre sí configurando una historia propia en la evolución de cada organización escolar. El relato de esa historia escolar, la explicación por parte de sus miembros de los hechos vividos en la escuela es especialmente significativo porque ayuda a comprender los procesos observados y analizados en el presente. Cada uno de sus miembros son los mayores expertos de lo que sucede y por qué sucede en la escuela; cada uno de ellos tienen un conocimiento único que es indispensable para configurar un conocimiento ajustado de lo que ocurre. No obstante, el conocimiento de las personas que forman parte de una misma escuela no se puede considerar de forma absoluta, se debe interpretar en un contexto espacial, temporal y situacional concreto de la perspectiva particular del informante (Flick, 2004; Trahar, 2010).

Las explicaciones de las propias experiencias ofrecen un entorno seguro y estable. El reconocimiento de las experiencias de las personas como saber válido y útil propicia una relación de igualdad entre la persona investigadora y la investigada, el rol experto de la persona que pregunta y el rol de sujeto de la persona que contesta se redimensionan, la entrevista pasa a ser un diálogo, una conversación entre dos personas que contrastan opiniones e intentan

generar unas conclusiones, un conocimiento compartido entre ambas. El diálogo, la práctica y la teoría encuentran un espacio común, de forma que el práctico se convierte en investigador, se implica emocionalmente y compromete su reflexión (Ávila, 2002; Sandín, 2003). Sin embargo, a pesar de reconocer como expertos a los sujetos investigados, el diálogo debe mantener como referencia el contexto de la investigación y como objetivo generar un conocimiento válido para las personas participantes del mismo.

Para que el conocimiento generado sea de valor, es especialmente importante que las conversaciones con los diferentes sujetos entrevistados se produzcan en condiciones de libertad, exista sinceridad en el objetivo de las mismas, pretendan la búsqueda del consenso y la mejora de la organización estudiada. Es en este caso cuando la entrevista se convertirá en diálogo y la información en conocimiento. Los actos comunicativos dialógicos se generan en la intersección entre los actos comunicativos ilocucionarios y perlocucionarios, entre la libertad para llevarlos a cabo y la búsqueda de un objetivo, siempre en condiciones de igualdad entre los y las participantes, sinceridad y orientados hacia el consenso (Dávila, Vargas y Flecha, 2004). En este contexto comunicativo, y a partir de las opiniones de personas pertenecientes a los diferentes grupos de sujetos, se va generando ese espacio común subjetivo que propicia la generación de un nuevo conocimiento compartido.

### **3.2. LA METODOLOGÍA COMUNICATIVA CRÍTICA: INVESTIGAR PARA TRANSFORMAR**

Dentro del contexto cualitativo de investigación expuesto y, principalmente, en línea con el posicionamiento que reconoce la sabiduría de los sujetos investigados, se considera de interés la especificación de un tipo de abordaje científico que coincide con las ideas centrales de la tesis y de los principios básicos del tipo de organizaciones escolares investigadas: la Metodología Comunicativa Crítica.

La Metodología Comunicativa Crítica ha sido desarrollada en el Centro Especial en Teorías y Prácticas Superadoras de Desigualdades (CREA) y se expande por Europa desde la década de los noventa (Gabassa, 2009; Gómez, Racionero y Sordé, 2010; Puigvert, Christou y Holford, 2012). Esta metodología reconoce las contribuciones desde posiciones fenomenológicas, constructivistas, interaccionistas o etnomedológicas, poniendo énfasis en las interacciones que tienen lugar en la vida social, especialmente en las que promueven la exclusión social. Es una opción científica que considera la realidad social como una construcción humana donde se accede a los significados de forma comunicativa a través de la interacción entre las personas.

Los principios de esta metodología (Gómez, 2006) se aglutinan en torno a dos conceptos: (1) el poder de la palabra (universalidad de competencias lingüísticas, racionalidad comunicativa), (2) el poder de las personas (la intersubjetividad, la horizontalidad interpretativa, la desaparición del desnivel metodológico, la consideración de todas las personas como agentes transformadores y el sentido común). Estos principios son congruentes con el análisis social y educativo expuesto en la contextualización, con el ámbito de investigación planteado (CA), así como con el enfoque cualitativo, el rigor intersubjetivo y el reconocimiento de la sabiduría de los sujetos investigados. Es importante la congruencia de la Metodología Comunicativa Crítica con los principios de las CA, especialmente en el reconocimiento de todas las personas participantes como agentes potenciales de creación de conocimiento y de transformación social.

La Metodología Comunicativa Crítica propicia la acción comunicativa de las personas de una manera horizontal, dando lugar a una relación dialéctica superadora de las posibles relaciones de poder existentes. Esta metodología, basada en las formulaciones de Habermas y Freire fundamentalmente, plantea una “ruptura del desnivel interpretativo” desplazando del lugar privilegiado de análisis a la persona investigadora y estableciendo una relación igualitaria con

las personas investigadas para propiciar un diálogo que permita desarrollar argumentos válidos desde todas las perspectivas. La Metodología Comunicativa Crítica se construye desde las dimensiones ontológica, epistemológica y metodológica (Gómez, 2006; Lincoln, 1995; Papi, 2007).

La dimensión ontológica, basada en el realismo histórico, analiza cómo la realidad se transforma a partir del proceso de interacción de las personas bajo unas circunstancias sociales, políticas, culturales económicas, étnicas y de género. Cristaliza en una serie de estructuras que se plantea la realidad social como una construcción de las personas que definen esa realidad social en interacción intersubjetiva.

La dimensión epistemológica considera que el conocimiento científico es producto del diálogo entre la persona investigadora y las investigadas. Interconectadas por el objeto de la investigación, los hallazgos están mediados por valores que permiten relacionar la dimensión ontológica y la epistemológica. La dimensión metodológica considera que la realidad social es una construcción humana donde las personas investigadas pueden participar en condiciones de igualdad, asumiendo que la investigación es de naturaleza transaccional y dialéctica, posibilitando la transformación del conocimiento, de las estructuras y de la propia comprensión de la realidad.

Los principios epistemológicos de la Metodología Comunicativa Crítica también coinciden con los de las CA en la herramienta básica de investigación: el diálogo. Esta herramienta se plasma en sus técnicas más importantes como: (1) relatos de vida cotidiana, (2) observaciones comunicativas y (3) grupos de discusión (Dávila, Flecha y Vargas, 2004; Gómez, 2006). En la investigación realizada, la observación comunicativa ha permitido presenciar directamente la realidad estudiada y poner en común su propia versión con los sujetos protagonistas de la misma; por otra parte, en los grupos de discusión realizados se ha tenido la posibilidad de confrontar la subjetividad individual con la grupal y, de este modo, construir de manera conjunta un discurso común por parte del grupo de sujetos (Gil Flores, 1992; Gómez, 2006).

### 3.3. PREOCUPACIÓN POR EL RIGOR METODOLÓGICO

Una de las fases más delicadas de una tesis doctoral es la investigación empírica, cuando la persona investigadora entra en contacto con la realidad estudiada y comienza a recoger datos. Si bien la fundamentación teórica es necesaria para justificar el interés científico de la misma, el rigor metodológico en el estudio de campo es un elemento de especial preocupación para la persona investigadora.

La técnica de investigación escogida, el estudio de casos, ha sido justificada para evitar problemas de validez como el sesgo de una selección de sujetos no aleatoria y la ausencia de control de algunas variables en la aplicación de una técnica en su contexto natural (Arzaluz, 2005). En un estudio de casos, la reflexión acerca del rigor metodológico es una constante a lo largo del proceso investigador debido a que éste se ve alterado por información importante que va surgiendo durante el mismo. Los datos se priorizan sobre la teoría, ya que ésta se fundamenta a medida que se va accediendo a ellos (Flick, 2004). El descubrimiento *prima* sobre la falsación, por lo que el método diseñado se va adecuando a las vicisitudes del proceso de investigación. En un estudio cualitativo no se puede mantener el diseño de la investigación inamovible porque la información que se va obteniendo obliga a adaptar el proceso para conseguir la profundidad y riqueza de matices necesaria para poder interpretar la realidad estudiada. Flick (2004:56) explica la necesidad de un diseño flexible porque *“unas premisas rígidas y un método muy estructurado condicionarían el contacto con la realidad convirtiéndolo en un proceso sesgado”*.

La credibilidad de un estudio científico se corrobora generalmente por la validez del mismo. Para que una investigación sea válida ha de cumplir con una serie de criterios establecidos que le otorguen ese valor. Los posicionamientos respecto a la validez de una investigación científica son numerosos, más aún en los estudios de corte cualitativo como el que se presenta. Incluso se podría

poner en duda el concepto de validez porque no existe una correcta y única interpretación de la realidad (Wolcott, 1990). En las investigaciones que analizan los símbolos e indicadores de la vida social, como es el caso de esta investigación, se incorpora la comprensión en sustitución de la validez, aceptando así informes abiertos a la ambigüedad pero con fundamentaciones válidas y coherentes. En todo caso, se considera adecuado tener en cuenta los posicionamientos más básicos sobre este tema, que van desde el extremo más tradicional y normativo, al más actual e idiográfico, con la intención de justificar la validez del estudio realizado (Sandín, 2000).

Los tipos de criterios de validez en función del grado de proximidad a la tradición científica serían: (1) convencionales, (2) paralelos o quasi-convencionales, (3) de autenticidad y (4) posmodernos. Estos grupos de criterios se aproximan a las diferentes perspectivas metodológicas en el ámbito de la investigación científica. Por ejemplo, los criterios convencionales nacen de la tradición positivista y definen el rigor científico según criterios de: validez interna/externa, fiabilidad y objetividad (Bogdan y Taylor, 1987; Guba y Lincoln, 1994). A partir de estos criterios, y con motivo de la inquietud por trasladar la ciencia positivista al ámbito de la investigación naturalista, se crean unos criterios paralelos donde la validez interna se convierte en “credibilidad”, la validez externa en “generalización”, la fiabilidad en “dependencia” y la objetividad en “confirmabilidad” (Guba y Lincoln, 1985). Como ejemplo de la superación de la reminiscencia positivista en la investigación naturalista, los criterios de autenticidad se generan sobre el ámbito ontológico, educativo, catalítico y táctico de la investigación (Guba y Lincoln, 1989). En el extremo más alejado del positivismo se encontrarían los criterios para el mundo posmoderno, que sostienen que no pueden existir criterios específicos para juzgar los productos y procesos de un mundo tan diverso. Se basan en que la ciencia en el contexto posmoderno debe generar un corpus científico divorciado de la tradición positivista y postpositivista basado en cuestiones como la verosimilitud, emocionalidad, responsabilidad personal, ética del cuidado,

práctica política y diálogo con los participantes (Guba y Lincoln, 1998).

En el caso estudiado, la credibilidad del caso escogido, la dependencia entre los datos obtenidos, la confirmabilidad del proceso investigador o su posibilidad de generalización se apoyan en los criterios de rigor que proponen Álvarez y San Fabián (2012) como: la contextualización, la negociación con los implicados, la saturación y la triangulación. Por un lado, el estudio realizado se contextualiza en una realidad muy concreta del ámbito de las CA, en un entorno rural determinado que focaliza la atención en un elemento específico de los procesos investigados, las NTIC. También se ha acordado con los miembros de los dos aularios del CRA estudiado el tipo de investigación a realizar, se han definido las actuaciones y los sujetos necesarios para la obtención de información, se han dado a conocer los objetivos de la misma y se han revisado los resultados intermedios de la investigación contando con su colaboración. Por otro lado, se plantea la necesidad de triangular datos obtenidos de diferentes grupos y tipos de personas que pertenecen o han pertenecido a las CA investigadas con la intención de poder llegar a ese espacio común intersubjetivo significativo para los miembros de las organizaciones estudiadas. Además, en esta investigación el criterio de saturación es un indicador por la repetición explícita de opiniones e ideas de los sujetos y grupos, circunstancia que se ha tomado en cuenta para no adicionar más sujetos y reconocer los factores exclusores e inclusores de la realidad estudiada.

Esta investigación responde a los criterios de relevancia porque considera audiencias a las CA estudiadas, por el interés que pueden tener para su mejora como organización; y al mundo científico y educativo por la posibilidad de ofrecer resultados de interés en el marco de las nuevas tecnologías educativas incorporando propuestas de innovación y líneas de investigación educativa.

La autenticidad ontológica de la investigación se demuestra en la coherencia entre las ideas previas expuestas y el proceso de investigación realizado. El estudio de casos pretende recoger la diversidad de sensibilidades y voces que

conforman la realidad polifónica posmoderna (Denzin y Lincoln, 2005; Sandín, 2000) que coincide con la naturaleza de los centros escolares: contextualizada, diversa y construida a partir de sus miembros y la interacción entre ellos. Las múltiples realidades construidas en el mundo de las escuelas impiden que los parámetros para analizarlas sean específicos o rígidos, sobre todo cuando la investigación utiliza como fuente de información la vida de las personas y su mundo subjetivo y como instrumentos la observación directa y el diálogo. La verosimilitud basada en la intersubjetividad y la importancia de la emocionalidad en los significados que confieren los sujetos investigados a los procesos en los que se ven implicados, parten de un concepto de validez como comprensión mutua y acuerdo intersubjetivo (Maxwell, 1992).

La investigación social basada en estos criterios conlleva la asunción de tres compromisos: las relaciones con los participantes orientadas a un interés común, el posicionamiento profesional de la persona investigadora y el impulso a través de ella de la justicia social, la diversidad y el discurso crítico (Lincoln, 1995). En consonancia con estos tres compromisos, la presente investigación parte de una visión crítica acerca de la educación<sup>53</sup>.

Como se puede inferir de la contextualización previa, se considera la necesidad de un cambio en los estilos de enseñanza y de profesionalización de la misma que dé respuesta a las nuevas necesidades de formación en una sociedad diversa, digital y en red que posee una gran potencialidad cultural, social y transformadora. Por ello, y en virtud de los compromisos de investigación enunciados, esta investigación se orienta hacia la búsqueda de respuestas en modelos educativos como las CA que parten de la visión crítica de la educación y el mundo, reconocen la diversidad considerándola un valor en sí misma y proponen una organización horizontal y participativa en condiciones de igualdad y de justicia social.

---

<sup>53</sup> En el apartado 2.2. y 2.3. se exponen cambios que debe afrontar la educación para responder a las necesidades de la sociedad posmoderna e informacional: la inclusión educativa, reconocimiento de la cultura, convertir las NTIC en TAC, redefinir los roles del profesorado y desarrollar una cultura de profesionalización docente.



### **3.4. FASES DE LA INVESTIGACIÓN**

Las fases de investigación introducidas en la tesis que se presenta son el muestreo y el diseño del estudio de casos, el acceso al campo de estudio y la selección del caso, la elaboración de los instrumentos, la prueba piloto y el estudio de campo. La investigación se desarrolló a lo largo de cuatro cursos escolares. Su calendarización se realizó en base a las siguientes fases: curso escolar 2012/13, donde se lleva a cabo el muestreo con previa profundización en el contenido del tema a investigar; curso 2013/14, que se ha caracterizado por el diseño del estudio de casos y la elaboración de los instrumentos; y, los cursos 2014/2015 y 2015/2016 donde se ha llevado a cabo la prueba piloto y el estudio de campo propiamente dicho.

#### **3.4.1. Muestreo y diseño del estudio de casos**

En la investigación que nos ocupa, el estudio se ha llevado a cabo en un CRA. A pesar de que se considera un caso único, su estructura es bífida, ya que es un CRA dividido en dos aularios y, aunque presenta un desarrollo como CA paralelo, su evolución organizativa, pedagógica y participativa ha sido diferente, teniendo como uno de los factores diferenciadores más importantes el uso de las NTIC.

La instrumentalidad del caso estudiado se debe a que se busca obtener conclusiones que van más allá de su interés intrínseco, puesto que se ha escogido como ejemplo paradigmático del uso avanzado de las NTIC en CA. Este estudio de caso también se puede considerar de tipo descriptivo y encajado, ya que el objetivo es describir un fenómeno en su contexto: la influencia de las NTIC en el desarrollo de los procesos organizativos, participativos y pedagógicos de las CA ¿Podría considerarse la introducción de las NTIC como una nueva actuación de éxito en la medida en que potencia los

principios y resultados de las CA?

La característica instrumental de este estudio de caso hace de la elección de los centros a investigar una de las decisiones más importantes. La peculiaridad y el carácter revelador de los mismos han de ser características a tener en cuenta para que los centros escogidos sean “universales individualizados” (Yin, 1994).

Los casos escogidos se representan a sí mismos dentro del grupo específico establecido en la investigación y permiten profundizar lo suficiente en él como para proporcionar información pertinente al mismo (Flick, 2004). Por ello, independientemente de considerar ambas CA como un caso único o dos casos comparados, son representativas como CA ubicadas en un contexto específico, el rural.

Los rasgos más significativos que justifican la elección del caso son los siguientes: (1) son dos CA ubicadas en dos localidades semejantes y próximas entre sí, ubicadas en un entorno rural; (2) ambas escuelas constituyen administrativamente un CRA donde comparten un mismo equipo directivo y parte de su profesorado, el número de alumnado es bastante similar, tanto en número (en la localidad A son 42 y en la localidad B son 38, según datos de la matrícula del curso escolar 2013-2014 obtenidos a través de la dirección del centro) como en tipos de agrupamientos (por ciclos: Infantil, 1r ciclo, 2º ciclo y 3r ciclo), como en porcentaje de alumnado inmigrante (aunque de diversa procedencia, ya que en la localidad del aula A son principalmente de Polonia y en la localidad del aula B de Marruecos y Rumanía)<sup>54</sup>; (3) las dos se transformaron como CA en el 2003. La diferencia más significativa entre ambas escuelas es el tipo de uso que hacen de las NTIC: en el aula A es avanzada desde hace más de una década y en el aula B es progresiva y complementaria al proceso de enseñanza-aprendizaje.

---

<sup>54</sup> Según el Instituto Nacional de Estadística, en el 2016 hay población en la localidad A de las siguientes nacionalidades: Polonia 127, Hungría 4, República Checa 3, Rumanía 3. En la localidad B las nacionalidades de la población extranjera son las siguientes: Rumanía 31, Marruecos 12, Bolivia 6, Polonia 3, Brasil 3.

La intencionalidad del muestreo de dos CA tan semejantes busca aislar al máximo la variable que ocupa y preocupa en esta investigación: la influencia de las NTIC en la generación de nuevos espacios de flujos comunicativos, participativos y de aprendizaje. La diferencia entre las CA estudiadas en el uso de las NTIC se observa, principalmente, porque el aula A es una CA que se caracteriza por sus aulas autosuficientes y por la inmersión digital que se lleva a cabo con el alumnado a partir de 3º de Primaria y el aula B ha ido incorporando las NTIC de una forma más pausada y las utiliza como un herramienta más en el proceso de enseñanza-aprendizaje con su alumnado.

Como se puede apreciar, ambos casos se han escogido desde un planteamiento de investigación muy específico y los criterios de selección han sido: (1) que todos los casos escogidos fueran CA; (2) que en uno de ellos se lleve a cabo un uso avanzado de las NTIC; y (3) disponer de accesibilidad al campo de estudio y a sus miembros.

La consulta de bibliografía especializada acerca del movimiento CA y la consulta al Centro de Investigación CREA de la Universitat de Barcelona son garantía de rigor en la elección de las CA. En este caso, el personal experto del CREA considera que para aceptar un centro como CA debe haber pasado, como mínimo todo el proceso de transformación<sup>55</sup> (4-5 años) (Díez-Palomar y Flecha, 2010; MEC, 2005; Pérez Gómez, 2010; Soler, 2004).

En atención al segundo criterio es preciso delimitar qué es el uso avanzado de las NTIC, ya que es imprescindible identificar los rasgos más significativos para poder llevar adelante la investigación. Hacer uso en un nivel avanzado de las NTIC supone disponer de estas tecnologías en red como mecanismos para el diálogo público, la reflexión y la metacognición, como herramientas mediadoras en la construcción del conocimiento y como recurso con el que desarrollar nuevas habilidades de uso inteligente, principalmente las de

---

<sup>55</sup> Para transformar un centro escolar en CA es necesario pasar por las fases de transformación: sensibilización, toma de decisión, sueño, selección de prioridades y planificación. Se entiende que un centro se convierte en CA cuando lleva a la práctica sus sueños y desarrolla la planificación de la última fase de la transformación.

búsqueda, manejo y producción de información (McCloskey, 2012; Rodríguez y Pozuelos, 2009). El uso de las NTIC en este nivel también se entiende como deliberativo, pues permite a las personas controlar su propio aprendizaje y participar activamente en los nuevos espacios de relación e interacción en la sociedad aumentada (Reig, 2012; Trigueros, Sánchez y Vera, 2012). En el aula son herramientas disruptivas porque provocan el cambio en los procesos educativos, organizacionales y culturales de las escuelas (Montero y Gewerc, 2010). Las NTIC, en su uso avanzado, deben generar nuevos espacios de aprendizaje coherentes con los existentes en la nueva sociedad informacional y en red.

En este sentido, se podría decir que en el aula A se hace un uso avanzado de las NTIC, puesto que éstas han sido un elemento disruptor en el aula, generan nuevas habilidades de uso inteligente, crean nuevos espacios de aprendizaje, motivan un debate público sobre su uso e incluso su ámbito de influencia va más allá del centro escolar. Esta afirmación, además de basarse en la realidad observada, se apoya en el reconocimiento oficial como centro que hace uso de manera innovadora de las NTIC en el aula teniendo un impacto científico, institucional y social<sup>56</sup>.

Una vez escogidos los casos, se ha realizado un muestreo de sujetos a entrevistar según los siguientes grupos establecidos: (a) Profesorado (veterano y nuevo); (b) Equipo directivo (directora); (c) Alumnado (actual y antiguo); (d) Familias (voluntarias y no voluntarias); (e) Otros agentes. El número de entrevistas por grupo de sujetos es reducido por ser dos colegios con escasa matrícula. En total se llevan a cabo 9 entrevistas al profesorado, 2 a la directora (una relativa a cada aula), 2 a sendos grupos de alumnado de 6º (entrevistas grupales en las que los grupos estaban conformados por 4 alumnos/as), 2 a antiguos alumnos (entrevistas individuales), 4 a las familias y 3 a otros agentes

---

<sup>56</sup> Elboj, 2004; MEC, 2005; Proyecto Aldea Digital 1997; Premio Computer World, 2004; Premio Nacional Smart-Dim, 2005; Instituto Nacional de Tecnologías de la Educación y la Formación (INTEF – MEC; 2010); Impacto en los medios: Aragón Digital (2005); Heraldo de Aragón (2007)

escogidos por su conocimiento privilegiado sobre estas organizaciones educativas, caso del antiguo director del centro, de la inspección educativa de la zona y de un investigador de esta organización perteneciente a la Facultad de Pedagogía de la UNED. Se han realizado un total de 24 entrevistas.

En el grupo Profesorado, se pretende obtener información de dos subgrupos: el veterano y el provisional/nuevo. Se da la circunstancia de que en ambos centros hay profesorado definitivo desde la constitución del centro como CA pero también hay profesorado nuevo cada curso debido a que ambos aularios se encuentran en una zona de escasa población y la ubicación geográfica de ambos centros es de difícil acceso. La intención es contrastar la información de los usos previstos con NTIC por parte del personal docente, tanto por el que ha contribuido a desarrollar el proyecto educativo de la CA, como del recién llegado, para conocer la capacidad de penetración del uso de las NTIC en estas comunidades. Detectar el uso de las NTIC por parte del profesorado es muy importante en esta investigación, ya que es lo que va a determinar si la tecnología genera procesos de transformación en los diferentes ámbitos organizacionales, pedagógicos y de participación.

El grupo Familias permite obtener información de la proyección del uso de las NTIC desde el centro/aula a miembros de la comunidad educativa y su entorno, y valorar si han facilitado la generación de redes de aprendizaje dialógico. Este grupo es importante porque ofrece una visión muy distinta a la del profesorado al no ser profesionales de la educación y también permite informar del grado de participación en el proceso de enseñanza-aprendizaje de sus hijos/as. Se pretende conocer en qué grado los principios de la CA traspasan las paredes de las aulas favorecidos por el uso de las NTIC en ambos centros.

En cuanto al grupo Alumnado se considera de especial interés contrastar información con subgrupos de diferentes promociones y edades de cada una de las CA. Debido a que ambos centros comenzaron su andadura como CA en 2003 y en la localidad del aulario A también se ha solapado la inmersión digital en las aulas con el proceso de transformación en CA, se considera significativo

el contraste de información entre alumnado que ha pasado por uno u otro centro en diferentes momentos del desarrollo como CA y del uso de las NTIC en los mismos. Complementariamente, el alumnado egresado puede ofrecer una opinión del tipo de educación que ha recibido, valorando la influencia del factor NTIC en el proceso de crecimiento y consolidación de cada una de las CA objeto de estudio. Se establecen dos subgrupos en el grupo alumnado: el de las promociones de 2003 y 2015. La promoción del 2003 es especialmente interesante porque ya forman parte de la población adulta y ha finalizado su proceso de educación o está cursando estudios postobligatorios y la del 2015 está acabando su etapa de Primaria en el momento de la investigación. La recogida de información de cada uno de los subgrupos permite tener una visión que puede contrastar la evolución de las dos CA estudiadas y, por otra parte, la promoción más veterana ya tiene experiencia de cuan útil ha sido su formación en primaria para su etapa en educación secundaria e incluso como adultos en el ámbito social y laboral.

En el cuarto grupo, Otros Agentes, se ha procurado tener una información también diversa que pueda dotar de validez a la información coincidente en otros grupos y, al mismo tiempo, aporte matices que permitan profundizar en cada una de las dimensiones analizadas. El antiguo director del centro como precursor de ambos proyectos (CA y NTIC), el inspector de zona como representante de la administración educativa e investigadores de la UNED y de la UPV garantizan variedad de bagajes profesionales relacionados con el mundo educativo y, por tanto diferentes formas de interpretar lo que sucede en el caso estudiado.

### **3.4.2. Acceso al campo de estudio y selección del caso**

El criterio de accesibilidad ha sido también importante para el muestreo de los casos a estudiar. Durante el trabajo de campo la actitud favorable hacia la investigación por parte de los centros y sus miembros ha sido la característica

común. Podría deberse a que la filosofía colaborativa y de participación es básica en las CA y se hace extensiva más allá de la dinámica interna de los centros. Resulta muy positivo para la investigación la facilidad de acceso al campo de estudio ya que transmite una buena predisposición hacia el diálogo, la comunicación y la descripción de la realidad de los centros. En todas las CA visitadas para seleccionar el caso se aprecia una cultura colaborativa que posibilita el acceso al campo, así como una apertura al exterior que favorece el desarrollo de un estudio de campo como el que se plantea.

Una vez confirmada la accesibilidad se llevó a cabo una serie de visitas a diferentes centros para escoger los casos de estudio. En el primer contacto con los centros se realizó una fase de “vagabundeo” (García, Gil y Rodríguez, 1996; Goetz y Le Compte, 1986). Vagabundear supone un acercamiento de carácter informal a los centros candidatos a ser escogidos, un primer contacto con sus miembros y una primera recogida de información que permite conocer las particularidades de cada caso que orienten su elección o no por su representatividad para la investigación. Los motivos para visitar *in situ* algunas de ellas han sido principalmente tres: conocer el tipo de uso de las NTIC en la CA, su disponibilidad hacia la investigación y la proximidad. Se visitaron CA en el área metropolitana de Barcelona, en la localidad de Albacete y en la provincia de Teruel. La elección del caso escogido cumplía los tres criterios de selección: el uso avanzado de las NTIC, la disponibilidad de sus miembros hacia la investigación y la proximidad, lo que facilitaba el acceso al campo de estudio. Otro motivo de selección que lo hacía un caso único era que permitía comparar dos CA en un sólo caso, aislar variables de manera natural al tener ambas CA el mismo contexto social y geográfico, compartir parte del profesorado, el mismo perfil y cantidad de alumnado y misma antigüedad como CA. En el caso escogido se realizaron dos visitas durante la fase de vagabundeo con objeto de asegurar la idoneidad del mismo para la investigación y para la estructuración de la misma en dimensiones y categorías de análisis que facilitaran la recogida de información de manera organizada.

### **3.4.3. Categorización del análisis**

El establecimiento de dimensiones de análisis y categorías de datos facilita la rigurosidad en el proceso investigador, garantiza que se traten todos los apartados de análisis y sistematiza el análisis posterior de la información obtenida. Se han establecido cuatro dimensiones de análisis y dos categorías en cada una de ellas. Sobre esas cuatro dimensiones se busca comprender qué tipo de procesos (organizativos, formativos, comunicacionales y pedagógicos) son potencialmente exclusores y/o transformadores de la realidad personal, escolar y social de ambas CA. El grado de influencia del factor NTIC en los procesos observados e interpretados ofrecerá respuestas a la pregunta inicial de la investigación: ¿Mejoran las NTIC los procesos organizativos, pedagógicos y de participación de las CA al potenciar sus principios comunicativos, dialógicos y de apertura al exterior? El continuo exclusor-transformador se considera de interés debido a la naturaleza transformadora de la organización estudiada (CA) y el rasgo característico de la metodología empleada (comunicativo-crítica).

Las dimensiones de análisis y sus categorías correspondientes son:

- (1) Dimensión Entorno, en la que se busca conocer el contexto socioeducativo en el que se enmarcan ambas CA. Son aspectos de interés: el entorno rural donde se ubican, ser un colegio agrupado, la transformación en CA o la incorporación de las NTIC. En esta dimensión se diferencian las categorías Social y Escolar. La categoría Social alude a la influencia de la acción educativa de la CA en su entorno social próximo (la localidad). La categoría Escolar analiza la repercusión que tiene la organización como CA en el clima escolar.
- (2) Dimensión Reguladora, que pretende el análisis de las lógicas de gobernanza en estas instituciones tanto en lo relativo a la



administración educativa como la propia organización interna de los centros. En esta dimensión se diferencian las categorías Administrativa y Organizativa. La categoría Administrativa hace referencia a las repercusiones de las decisiones de la administración educativa en la evolución de la CA. La categoría Organizativa busca obtener información de los procesos reguladores de la escuela.

- (3) Dimensión Epistemológica, orientada hacia el análisis del grado de ortodoxia de la escuela respecto a la propuesta teórica de las CA. Para ello, esta dimensión se categoriza en Principios Básicos y Procesos Formativos. La categoría Principios Básicos analiza la presencia de las teorías fundamentales de la propuesta CA en los procesos y actuaciones llevados a cabo en el funcionamiento general de la escuela. La categoría Procesos Formativos busca la existencia o no de la formación congruente con el proyecto CA, tanto en sus contenidos formativos como en sus modalidades, si las hubiere.
- (4) Dimensión Práctica, dirigida a conocer en profundidad los procesos inherentes a la práctica educativa. Las categorías establecidas son Proceso Enseñanza-Aprendizaje y Proceso Evaluador. La primera categoría analiza cómo está estructurado el proceso educativo. La segunda categoría busca información de cómo se lleva a cabo el proceso de evaluación de la práctica educativa.

#### **3.4.4. Elaboración de instrumentos**

Los instrumentos de recogida de datos son diseñados *ad hoc* por la singularidad del estudio llevado a cabo y por los casos escogidos, ambos centros CA ubicados en un entorno rural. No obstante, al realizar el trabajo de documentación previa, para el diseño de los instrumentos y el procedimiento de recogida de datos se han tomado ideas del trabajo de Coll, Mauri y Onrubia (2008) sobre: la identificación del tipo de actividades realizadas, la forma de organización de la actividad conjunta, los usos reales de las NTIC y el contraste

de los usos previstos y usos reales de las NTIC.

Hay que destacar que, dentro del paradigma cualitativo, el uso de diversos instrumentos es necesario para garantizar la validez de los datos. Estos instrumentos se han utilizado en dos fases: (1) observación, análisis documental y entrevistas y (2) grupo de discusión comunicativo. La utilización de los instrumentos en dos fases diferenciadas se ajusta a la metodología Comunicativa-Crítica donde los datos recogidos en la primera fase (observación, análisis documental y entrevista) se ponen en común en la segunda fase (grupo de discusión) con la finalidad de generar conclusiones de manera consensuada y válida para los agentes participantes.

#### **3.4.4.1. Observación comunicativa**

La información obtenida mediante las entrevistas se trianguló con los datos obtenidos a través de la observación comunicativa realizada en ambos centros.

La observación comunicativa nos permitió:

*“recoger apreciaciones sobre las conductas habituales de las personas, sus actitudes, interpretaciones, habilidades, elementos característicos del lenguaje no verbal, etc. Las personas que intervienen, investigadora e investigada, estudian y comparten desde la igualdad los significados de las actuaciones e interpretan conjuntamente” (Dávila, Flecha y Vargas, 2004:29).*

La clave del rasgo comunicativo en la observación reside en que tanto las personas investigadas como la investigadora compartan las interpretaciones de lo que sucede para establecer un significado consensuado. En este tipo de práctica observacional la interacción entre las personas investigadoras-investigadas es continua. Se define progresivamente una interpretación conjunta y, al mismo tiempo, se facilita la profundización en los aspectos potencialmente significativos y se permite un posible replanteamiento de entrevistas y observaciones posteriores.

La fase de observación se realizó en el curso 2014/15 durante tres jornadas escolares. Esta técnica se sirvió del apoyo de unas tablas de registro que ayudaban a recoger información sobre los siguientes ámbitos de análisis: Centro (instalaciones, entradas/salidas, tipología de familias y clima percibido), Aula (agrupamientos, distribución espacial, organización de áreas/asignaturas, y tipo de actividades), Comisiones (tipo, funciones, miembros, funcionamiento interno), Actuaciones de Éxito (tipo, funciones, miembros, funcionamiento interno) y NTIC (tipo, usuarios/as, frecuencia de uso, actividades realizadas). Para favorecer un análisis más minucioso de la observación, se hace uso de la grabación de audio, ya que de esta manera la persona que investiga dispone del tiempo necesario para reflexionar sobre lo que ha observado y registrado. Las grabaciones de audio favorecen la profundización de lo observado, permite encontrar ejemplos literales de lo registrado en las tablas de registro e incluso registrar datos que, aunque se hayan presenciado, han podido pasarse por alto porque en ese momento no se han podido registrar o simplemente hayan pasado desapercibidos. Se descartó la grabación de vídeo porque en la prueba piloto en la CA Jaume I de Catarroja se observó que podía alterar la situación natural a analizar, provocando que el alumnado estuviera condicionado por la cámara. Las fotografías, en cambio, cubrieron una función sustitutiva del video porque permitieron recoger la disposición y el contexto físico de las situaciones observadas. Las fotografías son un buen complemento a las anotaciones y los archivos de audio, para obtener un conjunto de datos suficiente que suponga una información significativa a través de la observación directa. Mediante el papel se ha llevado a cabo el registro de los datos en el momento de la acción investigadora. Para facilitar las anotaciones en una situación en la que se precisa de poco tiempo para el registro se ha previsto una tabla de doble entrada donde se estructura el análisis en elementos como la utilización del espacio, la disposición del alumnado en el aula, la organización del tiempo (rutinas, orden de actividades, etc.), el tipo de actividades, las posibles interacciones entre profesorado y alumnado así como los recursos materiales

utilizados<sup>57</sup>.

Tanto el alumnado como el profesorado consideran una situación natural la presencia de una persona externa en sus aulas. Esta naturalidad en las situaciones de análisis facilita la labor de la persona que investiga y también se adecua al modelo comunicativo-crítico en el que se basa la investigación.

#### **3.4.4.2. Análisis documental**

El análisis de los documentos del centro buscaba conocer, a través de fuentes escritas, digitales e hipertextuales, la manera en que se hace explícito el proyecto CA y el proyecto TIC.

Se han revisado documentos básicos del centro como el Proyecto Educativo y las Programaciones Didácticas, documentos de trabajo individual del profesorado como registros diarios, actividades elaboradas o diseño de unidades didácticas y otros propios de la práctica educativa del alumnado como libretas, archivos y carpetas. Es característico que, a medida que los documentos se aproximan a la práctica educativa real, se hace más explícita la propuesta pedagógica como CA y del uso avanzado de las NTIC. En los documentos oficiales del centro no hay una referencia importante a las dos señas de identidad básicas de la escuela. En cambio, en el diseño de actividades, en los registros del profesorado o en el diseño de actividades de la práctica educativa diaria se aprecia la cotidianeidad del uso de las NTIC y el planteamiento grupal de las actividades y la periodicidad de la realización de las actuaciones de éxito.

Debido a la influencia del elemento NTIC en la investigación son de especial interés los documentos digitales e hipertextuales del centro. Son básicos los documentos de trabajo del blog escolar, los archivos de audio de las emisiones de radio o las presentaciones realizadas por el alumnado. Todos los documentos digitales son representativos de la actividad del centro y significativos para el estudio, principalmente en la dimensión Entorno,

---

57 En anexo 7.1. se adjuntan las plantillas de registro utilizadas en la investigación.

Epistemológica y Práctica. Este tipo de documentos ofrecen información muy significativa del tipo de actividades que se llevan a cabo, los aprendizajes que promueven, el impacto que tiene en el entorno escolar y en ocasiones también son utilizados como objetos evaluables. Además, permiten la apreciación de los principios epistemológicos relativos a las CA como la inteligencia cultural (donde las familias favorecen la realización de muchas actividades dentro y fuera del aula), la instrumentalidad de los aprendizajes (contextualizados en numerosas ocasiones en la transmisión de conocimientos a alumnado de menor edad o la publicación de *posts* en el blog y la emisión del programa de radio) o la transformación de los procesos de enseñanza-aprendizaje (en la modificación constante de la Programación General Anual), entre otros.

#### **3.4.4.3. Entrevistas**

El instrumento principal de recogida de datos en esta investigación es la entrevista. La entrevista es el cauce principal para llegar a las realidades múltiples y para reflejar lo que no se puede observar directamente (Stake, 1995). Según sea el tipo de información buscada, la entrevista puede ser más o menos dirigida por la persona que investiga. En la presente investigación, este instrumento de recogida de datos se ha diseñado de forma semiestructurada y centrada en el problema (Flick, 2004) porque se necesita que las personas entrevistadas cuenten su propia experiencia en el centro en relación con los procesos de comunicación, participación y formación y el modo en que las NTIC han influido en ellos. Se ha optado por la entrevista semiestructurada porque garantiza el abordaje de las dimensiones de análisis previstas y, al mismo tiempo, es un formato suficientemente flexible como para poder establecer un diálogo real con las personas entrevistadas. En esta investigación se precisa que los sujetos tengan suficiente libertad para narrar sus vivencias, para explicar sus interpretaciones sobre lo que sucede en el centro porque son expertos de su propia experiencia pero, al mismo tiempo, es necesario centrar los temas de interés porque en una organización como la

escuela existen multitud de aspectos de interés a nivel interpretativo. La flexibilidad del formato de las entrevistas ha permitido, en ocasiones, no tener que realizar la totalidad de las preguntas previstas ya que, dentro de la libertad narrativa de los sujetos entrevistados, se dialogaba sobre aspectos relativos a diferentes dimensiones a lo largo del discurso.

Este tipo de entrevistas son una fuente de información de gran riqueza que permite descubrir la realidad no observable del caso estudiado. Pero, también existen riesgos en entrevistas no estructuradas como el cierre (donde la persona entrevistada cierra la narración), la condensación (donde la información obtenida es excesivamente resumida o pobre para la investigación) o el detalle (donde la persona entrevistada se recrea en exceso en algún acontecimiento concreto desviando el objeto de la entrevista) (Vallés, 2014). Para prevenir estos posibles problemas se utilizaron diversas estrategias de solución como: (1) el uso de entrevistas individuales/grupales según los grupos de sujetos a entrevistar y las características de los mismos, (2) el establecimiento previo de la categorización de la información significativa para la investigación y (3) el diseño del guión de las entrevistas estructurado en torno a tres grupos generales de preguntas.

Por otro lado, además del muestreo de sujetos y la categorización del análisis se ha llevado a cabo la realización de una prueba piloto de las entrevistas diseñadas para cada tipología de agente educativo con el objeto de validarlas. La realización de la prueba piloto se ha llevado a cabo en la CA Jaume I de Catarroja (Valencia) realizando el pase de la entrevista prevista para cada grupo de sujetos. Esta fase ha sido útil por dos motivos: (1) permitió ajustar el lenguaje y la formulación de determinadas preguntas por ser demasiado técnicas, (2) se observó que se garantizaba el abordaje de todas las dimensiones previstas, incluso algunas preguntas permiten obtener información de varias dimensiones al mismo tiempo, lo que facilita a la persona entrevistada la construcción de un discurso lógico y, (3) se valoró la posibilidad de adaptar el orden de las preguntas a la narración de la persona entrevistada, adecuando

así la entrevista en un formato más próximo al diálogo, lo que reforzaba el carácter comunicativo en la aplicación del instrumento<sup>58</sup>.

#### **3.4.4.4. Grupos de discusión comunicativos**

Este instrumento tiene un marcado carácter transformador puesto que presenta a los agentes participantes los resultados obtenidos y los pone en discusión. La finalidad de este instrumento no sólo es corroborar los resultados obtenidos en fases previas del trabajo de campo, sino profundizar en la información significativa obtenida, someterla a diálogo y generar conclusiones válidas para los participantes representativos de la comunidad investigada.

Los grupos de discusión comunicativos tienen como característica la interpretación y reflexión colectiva de un grupo de personas que comparten un espacio y una actividad común, lo que facilita un entorno de confianza, naturalidad y diálogo. Además, para que se produzca realmente una comunicación entre iguales y se genere un conocimiento válido para la investigación y para los participantes, la persona investigadora debe integrarse en él. Se pretende un clima de igualdad en la aportación de ideas, en el poder de la palabra, independientemente del grado de experiencia y conocimientos que tenga cada miembro, ya que cada persona participante aporta una realidad, unas vivencias y un conocimiento sobre los hechos investigados.

Se han llevado a cabo dos grupos de discusión comunicativos, uno por cada CA estudiada, ya que cada una de ellas presenta una realidad única. A partir del diálogo establecido en ambos se han obtenido sendas conclusiones que, analizadas de manera cruzada, permite la elaboración de las conclusiones finales de la tesis. En ambos grupos han participado todos los agentes adultos entrevistados que están presentes en cada centro: la directora (1), profesorado veterano (2), profesorado novel (2) voluntariado (1) y familiares no voluntarios (1). Se consideraba necesaria la presencia de las mismas personas entrevistadas porque permitiría una mayor profundización en los elementos de

---

<sup>58</sup> En anexo 7.2. se adjuntan los guiones de cada entrevista diseñada.

*Las nuevas tecnologías en las comunidades de aprendizaje.  
Un estudio de caso en el entorno rural.*

discusión, una mejor reflexión de las afirmaciones realizadas y una confrontación de opiniones real ya que las ideas a exponer estaban extraídas de sus propias palabras recogidas en las entrevistas previas. La realización de ambos grupos de discusión fue en el mes de Mayo del curso 2015/16.



## **4. RESULTADOS OBTENIDOS EN EL TRABAJO DE CAMPO**

A continuación, se presentan los resultados obtenidos del trabajo de campo en el estudio de caso: un CRA ubicado en la provincia de Teruel. Se realiza la investigación en los dos aularios que componen este centro agrupado a través de cuatro dimensiones de análisis: Entorno, Reguladora, Epistemológica y Práctica. Para facilitar la comprensión de los datos, se presentarán factores exclusores e inclusores; además, también se diferenciarán los factores que son comunes a ambos aularios y los que se observan en cada uno de los aularios de manera única. De este modo se pretende identificar y comparar factores inclusores y exclusores en ambos aularios con objeto de identificar si es el factor digital el que influye en estas diferencias. Cada uno de los aularios estudiados se denomina con una letra: “A” corresponde al aulario que hace uso de las NTIC en un estadio avanzado y “B” al aulario que incorpora de manera progresiva la tecnología educativa. Los factores que se explicitan responden a criterios de triangulación (obtenidos a través de diferentes instrumentos) y saturación (información obtenida por diferentes agentes). Se profundiza en el análisis de estos factores a través de la puesta en común en grupos de discusión comunicativos.

### **4.1. DIMENSIÓN ENTORNO**

Esta dimensión busca analizar la influencia que tiene el contexto social y escolar de ambos centros. Aunque el caso escogido lo conforman dos CA

ubicadas en dos localidades muy semejantes entre sí y presentan factores comunes, tienen rasgos sociales y escolares diferenciados. En la Tabla 1 se muestra un resumen donde se indica el/los aula/s donde se observan los factores analizados. A continuación, en los siguientes sub-apartados se amplía y explican estos resultados.

TIPO	TIPO DE ENTORNO	FACTORES	AULARIOS
<b>Exclusores</b>	<b>SOCIAL</b>	Ubicación geográfica y aislamiento físico	A y B
		Desaparición de las principales actividades económicas	
		Despoblación acusada	A
		Alta tasa de desempleo	B
		Brecha digital	
	Separación población inmigrante	A y B	
	Ser Colegio Rural Agrupado (CRA)		
Controversia por el proyecto TIC	A		
<b>Inclusores</b>	<b>SOCIAL</b>	Rechazo al proyecto educativo	B
		Uso de Internet	A
		La escuela como símbolo de identidad colectiva	
		Superación de barreras sociales por parte del alumnado.	B
	La escuela como estímulo de vida en la localidad		
	<b>ESCOLAR</b>	Organización como CA	A y B
		Desarrollo continuado del proyecto TIC	A

*Tabla 1. Factores Exclusores/Inclusores de la dimensión entorno*

#### **4.1.1. Factores excluyentes del entorno social**

Los factores excluyentes comunes a los dos casos estudiados aluden a la ubicación geográfica y a la destrucción del tejido industrial.

##### *Ubicación geográfica y aislamiento físico*

Las localidades en las que se ubican las CA estudiadas están en la comarca de Sierra de Arcos (Teruel). Se encuentran en una zona rural montañosa con población similar en número y características. Según datos del INE (2015), en la localidad del aula A hay 765 habitantes (con población inmigrante principalmente de procedencia polaca) y en la del aula B 630 (con población inmigrante marroquí y rumana en su mayoría). Sus infraestructuras y medios de transporte son escasos. Estas localidades se ubican a aproximadamente

100 km. de ciudades principales como Teruel y Zaragoza y disponen de una única línea de autobús discrecional, haciendo de ellas núcleos rurales con cierto aislamiento físico. Por otra parte, sus oportunidades socioeducativas son limitadas: ambas localidades cuentan con 4 y 5 asociaciones socioculturales respectivamente y sus bibliotecas municipales tienen un horario de apertura reducido. Los agentes entrevistados también transmiten su sensación de aislamiento. La totalidad de ellos hacen referencia a este factor (18 citas recogidas en total):

*“Cuando los hijos se tienen que ir a estudiar a Zaragoza muchas veces se van los padres también...”*. (FAM. VOLT – Aulario A)

*“Si no existiera la escuela el pueblo estaría muerto”*. (FAM. NO VOLT – Aulario B)

En los grupos de discusión no se incide de manera significativa en el análisis del contexto. Las características propias se consideran inherentes a la identidad de cada localidad y sus miembros lo describen como algo natural a su día a día. A pesar de la similitud de la descripción de ambas localidades, se perciben algunos matices que diferencian el contexto de cada una de ellas. En el aulario A, aunque se reconoce que la población reducida y las condiciones geográficas limitan las oportunidades sociales y, culturales, se explicitan las acciones que sí que se llevan a cabo. En alusión a la localidad del aulario B, se refieren a su modo de vida condicionado por el entorno, enfatizan en el aislamiento en el que viven, pero también transmiten la existencia de una vida asociativa, la relevancia de una escuela abierta a la población:

*«Aunque es cierto que aquí hay pocas oportunidades, se vive muy tranquilo, la convivencia es agradable (aunque en un pueblo todo se sabe) y también se hacen muchas cosas, la gente participa en las fiestas, en la asociación de amas de casa, en la asociación musical, en el colegio...»*. (FAM. VOLT – Aulario A)

*«Aquí no hay prácticamente nada, si quieres hacer algo has de acercarte a Andorra. Aquí está la escuela y poco más... y menos mal que está»*. (FAM. NO VOLT – Aulario B)

En el análisis documental no se aprecian referencias actualizadas al entorno donde se ubican las CA investigadas. En el Proyecto Educativo hay un marco referencial básico de las localidades, pero no hay una contextualización explícita de la situación social actual.

#### *Desaparición de las principales actividades económicas*

La localidad A tiene en la minería su principal actividad productiva y la agricultura y la ganadería son la base del sustento en la localidad B. En ambos núcleos de población sus actividades productivas están pasando serias dificultades.

En la localidad A la mina de carbón y lignito donde trabaja la mayor parte de la población está en proceso de deslocalización desde 2008. En 2018 se prevé su total paralización.

En la localidad B tanto la ganadería como la agricultura tienen una capacidad de desarrollo económico y laboral insuficiente para su población. La expectativa de futuro laboral percibida entre sus habitantes es negativa. Destaca principalmente en la localidad B (10 citas recogidas) y que es explicitado por todos los agentes adultos entrevistados:

*“Se vive bien, la gente es amable y todo eso, pero lo que veo es que la gente no quiere quedarse, como van a cerrar la mina...”. (FAM. NO VOLT – Aulario A)*

*“Aquí el problema es el trabajo, hay poco trabajo, porque con el campo y el ganado no hay suficiente para vivir...”. (FAM. NO VOLT – Aulario B)*

En el grupo de discusión no se profundiza en este factor. Se alude a dificultades vividas en tiempos de crisis sin matices especialmente contextualizados en su entorno. En el grupo del aulario A se detienen un poco más en el problema del sector de la minería porque hay bastante inseguridad acerca del futuro social, laboral y económico a partir de la fecha de paralización

de la actividad de las minas. Las diferentes administraciones no han desarrollado un proyecto que garantice la sostenibilidad económica de la población. No hay propuestas de reconversión conocidas. En la actualidad la población languidece en la incertidumbre sobre su futuro.

Entre los factores excluyentes del entorno social exclusivos de la población del aulario A destaca el proceso de despoblación.

#### *Despoblación acusada*

Como se ha mencionado, con motivo del desmantelamiento de la mina la población ha disminuido en un 20% desde 2008, pasando de tener 954 habitantes a 763 en 2015, según datos del INE (2015). Los agentes adultos con mayor conocimiento de la evolución de la localidad así lo indican (profesorado veterano, voluntariado, familias e inspección).

El grupo de discusión relaciona de manera directa la despoblación con la desaparición de la minería. Los argumentos se repiten y corroboran el proceso de despoblación progresiva de los últimos años, acentuándose el envejecimiento de la población.

*“Es frustrante ver como un pueblo que en los últimos veinte años ha ido creciendo, rejuveneciendo, comience a ir en sentido contrario”. (DTRA. CRA)*

*“Lo que más se nota es que hay menos familias jóvenes. Es normal, porque la gente joven ha de buscarse la vida y si ve que en pocos años aquí no va a hacer nada ya va buscando una salida”. (FAM. VOLT – Aulario A)*

Entre los factores excluyentes del entorno social exclusivos de la población del aulario B se ha considerado el desempleo, la segregación social y la brecha digital.

#### *Alta tasa de desempleo*

*Las nuevas tecnologías en las comunidades de aprendizaje.  
Un estudio de caso en el entorno rural.*

Según datos del INE (2015), el 23% de la población se encuentra desempleada ya que la actividad laboral principal, ganadería y agricultura, es estacional e insuficiente para el empleo estable de la población. Los agentes adultos entrevistados hacen hincapié en este factor.

*“La verdad es que aquí hay poco que hacer, hay mucha gente en paro o que trabaja por meses con el ganado o en el campo” (FAM. NO VOLT. - Aulario B)*

*“Hombre, las familias no tienen problemas, pero se nota que van justicas, porque hay mucha gente que no trabaja” (PROF. VET. - Aulario B)*

### *Brecha digital*

Existen diferencias importantes en el uso y acceso a Internet en esta población. Hay familias que hacen uso de Internet desde hace años, pero otras no tienen conexión en casa y el alumnado procedente de esas familias tiene dificultades para hacer las tareas que precisan acceso a la red. A pesar de que la biblioteca municipal dispone de conexión a Internet, el horario que ofrece es insuficiente. Lo reconocen los grupos de profesorado (nuevo y veterano) y familias (voluntarias y no voluntarias):

*“Yo veo a algunos niños hacer los deberes en la biblioteca, que la abren 3 veces a la semana solamente. Para las tablets tienes que tener Internet y hay gente que no puede”. (FAM. NO VOLT – Aulario B)*

*“- También es cierto que, aunque la incorporación de las tablets ha supuesto un gran avance, todavía hay niños que no tienen acceso a Internet.*

*- ¿El colegio facilita de alguna manera el acceso a Internet de estos niños?*

*- No, porque van a la biblioteca por las tardes. En la biblioteca pueden conectarse” (PROF. VET – Aulario B)*

### *Separación de la población inmigrante*

Hay dos colectivos inmigrantes definidos, el rumano y el marroquí. Existe cierto aislamiento cultural y social de estos colectivos. También se reconocen ciertos

problemas entre la población local y prejuicios sociales. En los momentos de salida del colegio se aprecia este distanciamiento social en la manera de agruparse las familias, haciéndose visibles los grupos de la población oriunda, de origen marroquí y de origen rumano. El distanciamiento por razones culturales y/o procedencia también se evidencia por parte de los agentes adultos entrevistados por el elevado número de citas registradas (11). A continuación se pueden observar ejemplos de ello:

*“La primera población inmigrante que vino fue rumana, muy parecidos a nosotros, pero se hicieron grupos cerrados. Y eso en un pueblo pequeño cada vez se acusa más”.*  
(FAM. VOLT – Aulario B)

*“Hay cierta discriminación entre familias, lo proyectan en sus hijos porque yo lo veo en mis clases de EF... el que diga que no hay racismo, miente”.* (PROF. NOVEL – Aulario B)

En este factor se recogen algunos clichés relacionados con la diferenciación cultural que indican el distanciamiento entre grupos de diferentes culturas. Aunque se matizan determinadas aportaciones estereotipadas sobre la falta de adaptación de los grupos sociales extranjeros, se evidencia un aislamiento social intergrupos.

#### **4.1.2. Factores inclusores del entorno social**

No se observan factores transformadores comunes en el entorno social de ambas CA. Este análisis se realiza en torno al grado de influencia de la CA en su localidad; por tanto, la ausencia de factores comunes se asocia a la diferencia en el grado de aceptación social del proyecto desarrollado en cada escuela y a las diferentes características sociales de cada población.

Entre los factores transformadores analizados en la población en la que se ubica el aulario A destaca el uso generalizado de Internet y la consideración de

la escuela como símbolo de identidad.

#### *Uso de Internet*

En la localidad A destaca el uso generalizado de Internet en comercios, viviendas e instituciones. El proyecto TIC iniciado en el curso 1996/97 en la escuela ha sido el factor clave para generalizar el uso de Internet y anticiparlo a otras localidades de la zona. El salto cualitativo se produce a partir del curso escolar 2002/03, cuando se crean las Aulas Autosuficientes. La promoción del uso de las NTIC y de la red se ha ampliado más allá de la población en edad escolar, incorporando su uso en el entorno familiar. Este factor transformador fue favorecido durante los primeros años del desarrollo del proyecto por una iniciativa público-privada entre el Ayuntamiento, la empresa minera SAMCA y la empresa Telefónica. Al generar la necesidad de mayor y mejor conexión a Internet a partir del proyecto NTIC de la escuela, se consiguió una mejor conexión y condiciones contractuales para todo el municipio gracias a las negociaciones e inversiones de las instituciones y empresas mencionadas. El uso generalizado en los diferentes ámbitos de relación de la población es vivido como una oportunidad para superar el aislamiento físico (por ubicación geográfica e infraestructuras) y social (por volumen de población). Así lo expresan algunos agentes entrevistados:

*“Yo me puse Internet en casa porque no podía ir todos los días a la biblioteca para hacer los deberes o enviar correos”. (ALM. ACTUAL1 – Aulario A)*

*“Con el proyecto TIC se ha desarrollado el uso de éstas en todo el pueblo. Yo creo que ha mejorado la vida porque en un pueblecito tan pequeño, tan aislado, las TIC tienen un papel importante. Además aunque lo de Internet se ha generalizado en todos los lugares, el hecho de que desde el principio se usara para aprender ayudó a que en muchas casas se lo instalaran. Eso ha ayudado no solo a los niños para estudiar, sino también para sus familias porque seguro que han podido acceder a muchas más cosas que si no lo tuvieran”. (DTRA. CRA)*



En este factor destaca el análisis del experto entrevistado, que valora especialmente la generalización e intensidad del uso de Internet de esta localidad:

*“Cuando realicé la investigación me resultó muy interesante el potencial global de la tecnología: el APA tenía un blog donde la gente tenía acceso a las actas y otras informaciones, la gente en el pueblo ya se comunicaba a través de Facebook en relación a actividades sociales y culturales. Era muy interesante cómo hacían uso de herramientas globales para la comunicación local. Parece que el colegio fuera el precursor del uso de la tecnología en el pueblo, pero es una variable difícil de aislar porque hay muchos fenómenos que se producen al mismo tiempo”. (INVS.)*

En el grupo de discusión se reconoce la importancia del uso de Internet en una localidad ubicada en un entorno rural y, al mismo tiempo, se reconoce la labor de la CA como precursora de su uso en el ámbito familiar, ampliándose posteriormente en contextos sociales y comerciales/laborales.

*“Que la escuela colabore con otras asociaciones a través del correo, el blog y comparta otros recursos ha favorecido que las TIC se incorporen al día a día de la vida del pueblo”.(DTRA. CRA)*

*“Ahora tenemos fibra óptica en la escuela gratuita por la empresa de Internet que suministra conexión a las casas porque saben que el uso de las casas vino gracias al desarrollo del proyecto TIC en la escuela”. (PROF. VET – Aulario A)*

*“Yo creo que la empresa es consciente de que el número de líneas de Internet se basa en el número de niños en la escuela”. (FAM. NO VOLT – Aulario A)*

*“Yo recuerdo que muchas madres no habían entrado en Internet hasta que lo hicieron en la escuela. Yo soy una de esas. Ahora puede que no sea tan importante, pero en su momento era una cosa muy novedosa”. (FAM. VOLT – Aulario A)*

### *La escuela como símbolo de identidad colectiva*

En esta población se concede mucho valor a la escuela, haciendo de la misma

un símbolo de la localidad. La escuela es un elemento de identidad colectiva donde el proyecto CA ha propiciado que intervengan numerosos agentes educativos externos en la escuela. Por otra parte, la característica TIC ha sido el elemento que ha promovido la proyección social del centro educativo. Ambos elementos, CA y TIC, generan experiencias educativas que, cuanto menos, despiertan interés en el entorno por lo que ocurre en la escuela. El sentido de representatividad se hace visible en la web oficial<sup>59</sup> del ayuntamiento donde aparece el blog de la escuela y en su web no oficial<sup>60</sup> donde la información principal de la localidad es la actividad minera y el proyecto TIC que se está llevando a cabo. Por otra parte, también se considera que la CA ha supuesto una mejora y ampliación de las relaciones sociales. La totalidad de los agentes entrevistados menciona la CA como algo importante para el pueblo, principalmente por la repercusión mediática que ha tenido y también porque son conocedores de que despierta interés en la comunidad educativa y científica. Son recurrentes las afirmaciones de los diferentes agentes entrevistados en esta línea:

*“Cuando yo llegué al pueblo vi que los niños llevaban tablets-PC en el cole, que Bill Gates ayudaba a este colegio, que la tele venía a grabar... yo estaba alucinada”. (FAM. NO VOLT – Aulario A)*

*“Vienen todos los años a visitar nuestro colegio porque tenemos los ordenadores, porque usamos la tecnología, porque fuimos los primeros en tenerla y no usamos libros ni libretas”. (ALM. ACTUAL2 – Aulario A)*

En el grupo de discusión se reconoce que lo más representativo de su localidad es la escuela, que hay gente que viene para conocer lo que ocurre en ella y se recuerda como algo muy importante que Microsoft les concediera un premio educativo y, sobre todo, que tuviera tanta repercusión mediática. Una cita de la directora recoge el sentido de las aportaciones del grupo de discusión:

---

<sup>59</sup> <http://arino.deteruel.es/InternetRural/arino/home.nsf>

<sup>60</sup> <http://arino.com>

*“Es que es nuestra bandera, somos conocidos en el pueblo, la comarca, la comunidad, el país y a nivel internacional. No es una cosa que nos ha caído del cielo, es fruto del trabajo de muchos años, de implicación personal y profesional. Se nos conoce por las TIC y por ser CA, sobre todo por las TIC, porque en 2008 Microsoft nos eligió como centro de referencia de la innovación educativa y las buenas prácticas”. (DTRA. CRA)*

Entre los factores transformadores analizados en la población del aulario B destacan la superación de las barreras sociales por parte del alumnado y el papel que juega el colegio en la integración de la diferencia.

#### *Superación de barreras sociales por parte de las nuevas generaciones*

Los niños y niñas de esta localidad no manifiestan los problemas de los adultos, no son partícipes de sus rivalidades o prejuicios sociales. Juegan juntos, se reconocen como iguales y manifiestan públicamente su amistad independientemente de la procedencia, cultura y/o lengua de su familia. Incluso uno de los alumnos entrevistados fue, en su momento, recién llegado y recuerda de manera positiva la buena acogida por parte de sus iguales. También los agentes adultos reconocen que la escuela propicia la interrelación entre los niños y niñas independientemente de su cultura y/o procedencia:

*“La escuela hace que esas barreras que tenemos los adultos, los niños no las tengan: tú vas al parque y ves que los niños están jugando juntos, sean rumanos, marroquíes o españoles y los padres sentados en bancos diferentes”. (FAM. NO VOLT – Aulario B)*

*“Yo, por ejemplo vine nuevo y, en lugar de dejarme de lado, todos me acogieron bien, me hicieron caso...”. (ALM. ACTUAL1 – Aulario B)*

Los agentes participantes en el grupo de discusión reconocen que la escuela fomenta un clima de convivencia y de relación que no existe fuera de ella. Familias y profesorado coinciden en que la división social se percibe en el ambiente, incluso en algunas expresiones del alumnado. Pero también se

*Las nuevas tecnologías en las comunidades de aprendizaje.  
Un estudio de caso en el entorno rural.*

coincide que en la escuela se fomenta un clima de aula que rompe las barreras sociales existentes.

*“Si eso se trabaja así desde la escuela poco a poco va saliendo de ella y llega a la calle. Es como cualquier otra cosa que se fomente a través de la educación”. (PROF. VET – Aulario B)*

*“Cuando lo que ven los niños es que viene a ayudar a la clase la madre de..., el padre de..., favorece mucho la interrelación, tiende puentes de comunicación en la puerta del colegio y en la calle”. (DTRA. CRA)*

*“Que mi hija esté en el aula con compañeros de otras culturas le beneficia porque conoce otras cosas, conoce algo más de lo que hay en el pueblo. La verdad es que su forma de relacionarse, al estar juntos desde pequeños, no es la misma que la de nosotros los padres. No me preguntes por qué, pero es así, los padres nos relacionamos menos que los niños”. (FAM. NO VOLT – Aulario B)*

### *El colegio como estímulo en la vida de la localidad*

A pesar de que no se manifiesta el mismo orgullo por el colegio como en la localidad A, se reconoce la importancia de la existencia del mismo para la dinamización de la vida social y comercial de la localidad: el horario del colegio marca las costumbres sociales, comerciales y laborales de la población. También es el contexto que propicia el contacto entre los diferentes grupos sociales. En este caso, se valora como positiva la llegada de población inmigrante, ya que ha hecho posible el mantenimiento de las unidades escolares del colegio.

*“Pues que si no existiera la escuela el pueblo estaría muerto. Aquí la gente se levanta para llevar a los niños al colegio, luego va al pan, al café, a trabajar el que trabaje...”. (FAM. NO VOLT – Aulario B)*

*“Si no estuviera el colegio y tuviera que coger un autobús para ir al colegio sería un problema, tanto para los niños porque lo del autobús es matador y para el pueblo” (FAM. VOLT – Aulario B)*

*“Es curioso que en el parque no nos hablamos y luego, en las tertulias que hemos hecho hemos estado hora y media hablando, comentando cosas... eso ayuda a relacionarte luego en la calle”. (FAM. VOLT – Aulario B)*

#### **4.1.3. Factores excluyentes del entorno escolar**

Los factores excluyentes analizados en ambos centros aluden a las características más representativas de la escuela rural y la organización administrativa de ambas escuelas como CRA.

##### *Ser un Colegio Rural Agrupado*

Ambas CA son dos aularios de un único CRA. Ambas catalogaciones, rural y agrupado, llevan consigo diferentes factores excluyentes como:

(1) Provisionalidad del profesorado. En el curso 2015/16 el 66% del profesorado del aulario A y el 80% del profesorado del aulario B era interino. Este profesorado suele ser distinto cada curso escolar, lo que supone una dificultad organizativa y pedagógica de ambas CA.

(2) Profesorado itinerante. El profesorado especialista (55% del total) es itinerante, es decir, imparte clase en ambos aularios a lo largo de la semana. Esta circunstancia complica la organización de horarios y condiciona la flexibilidad organizativa necesaria para llevar a cabo determinadas actividades educativas y actuaciones de éxito.

(3) Una única directora. La unificación de ambas CA, al ser administrativamente un centro único, obliga a que exista solamente una persona que ejerce la dirección en ambos aularios. El liderazgo del proyecto educativo conjunto se ve dificultado en gran medida porque la directora también es maestra-tutora de su grupo en el aulario A y, por tanto, la presencia en el aulario B es sensiblemente inferior.

Son numerosos los comentarios de los agentes entrevistados sobre estas

*Las nuevas tecnologías en las comunidades de aprendizaje.  
Un estudio de caso en el entorno rural.*

dificultades (22 citas recogidas en total). Destacan, como ejemplo las siguientes:

*“El vértigo es que la mitad del profesorado vaya cambiando todos los años. Empezar de nuevo el proyecto TIC y el proyecto CA todos los años, volver a explicarles todo, a tranquilizarlos cuando se asustan al principio, es duro. Es que no es un año ni dos... son todos los años, uno detrás de otro”. (DTRA. CRA)*

*“Muchas veces, al cambiar de profesor damos otra vez lo mismo y es un lío. A veces tampoco saben cómo se trabaja aquí o no saben utilizar el ordenador como lo hacemos aquí. Una vez había una profesora que no sabía ni meter la contraseña”. (ALM. ACTUAL1 – Aulario A)*

*“Actualmente voy una vez a la semana al aulario B, los viernes. No puedo ir más porque también doy clase, soy tutora del grupo de Infantil y...”. (DTRA. CRA)*

Las opiniones de ambos grupos de discusión repiten argumentos que se han recogido en las entrevistas. Se han incluido citas por parte de cada grupo de agentes educativos prácticamente idénticas a las escuchadas en las entrevistas: el sobreesfuerzo en cada programación del profesorado definitivo para transmitir la filosofía del proyecto al profesorado nuevo, la dificultad de compaginar los horarios del profesorado itinerante y de la directora en ambos aularios o la incerteza por parte de las familias de qué maestro/a les tocará cada curso escolar a sus hijos/as. No obstante, a pesar de ser un factor exclusor común, entre un aulario y otro se observan diferencias de matices que atenúan en el aulario A el poder exclusor de este factor. En este aulario se reconoce una organización escolar muy definida y más estabilidad del profesorado y presencia de la directora, circunstancias que ayudan a guiar al profesorado nuevo y aportan tranquilidad a las familias. En el aulario B, en cambio, la provisionalidad del profesorado es más acusada y, por tanto, la estructura escolar está menos definida, lo que dificulta la adaptación de profesorado nuevo y provoca incertidumbre en las familias, ya que en

ocasiones el desarrollo del curso depende del tipo de docente que esté en el grupo. En el caso B se reconoce que el entorno escolar es más estable en la actualidad gracias a la mayor presencia (aunque insuficiente) de la directora y a la aparición de profesorado definitivo que sirve de referente tanto a familias como a profesorado nuevo.

El factor excluyente del entorno escolar propio de la población A hace referencia a las dificultades del alumnado en su transición a la Educación Secundaria Obligatoria en otro centro.

### *Controversia sobre el proyecto TIC*

Existe cierta controversia en la población en relación al desarrollo del proyecto TIC. La falta de continuidad del proyecto TIC en etapas educativas posteriores ha generado preocupación entre las familias. El alumnado tiene problemas de adaptación en la transición al instituto por la diferencia de estilo de enseñanza. En todos los grupos de agentes investigados hay comentarios al respecto, aunque con diferentes grados de preocupación (13 citas recogidas):

*“Sabes lo que pasa, que cuando terminan el cole muchas madres se quejan porque en el instituto no funcionan así y no saben tomar apuntes, tienen muchas faltas de ortografía por usar el corrector ortográfico del ordenador, no saben calcular de cabeza... eso es lo que me da cierto recelo”.* (FAM. NO VOLT – Aulario A)

*“A mí no me gusta aprender así porque en el instituto no lo hacen y nos va a costar mucho, vamos a suspender seguro”.* (ALM. ACTUAL1 – Aulario A)

*“Lo malo del usar tanto el ordenador en Primaria fue que en la ESO no trabajaban así y tuve que volver a usar el lápiz y la libreta”.* (ALM. ANT1 – Aulario A)

*“Sí que es muy conocido el problema de lo de no saber escribir o tomar apuntes...”.* (PROF. NOVEL – Aulario A)

*Las nuevas tecnologías en las comunidades de aprendizaje.  
Un estudio de caso en el entorno rural.*

*“Mi compañero decía que no saber escribir no era importante, decía que el mundo ya es digital y eso no importaba actualmente, pero para mí sí que lo es, porque que les lleguen a no corregir un examen en el instituto porque no se les entiende la letra es muy fuerte”. (DTRA. CRA)*

Esta dificultad, aunque es temporal en la mayoría del alumnado y existen ciertos aspectos metodológicos que se están corrigiendo de manera coordinada entre el CRA y el instituto, se ha convertido en un cliché en la opinión pública de la comunidad escolar e incluso del entorno social. Relacionadas con este factor también hay opiniones en sentido contrario. Ejemplos que apoyan la metodología de inmersión también se pueden recoger en todos los grupos de agentes:

*“Para mí aprender con ordenador o con libro es lo mismo porque el profesor te pone los mismos ejercicios, nos pasa explicaciones por word o power-point como en el libro...”. (ALM. ACTUAL2 – Aulario A)*

*“Yo creo que es algo bueno, porque luego en el instituto no tienes tecnología, allí sólo van una hora a la semana a informática... en cambio, nosotros tenemos la tecnología todos los días en el aula”. (ALM. ACTUAL1 – Aulario A)*

*“Hay madres que piensan que es mejor un libro, pero yo pienso que no, que es el futuro y es lo que llevan por delante, es como si llevaran las asignaturas normales más informática”. (FAM. VOLT – Aulario A)*

*“Yo pienso que así vienen más motivados al colegio, les gusta más aprender porque les entra mejor la imagen y el sonido que coger un libro y estudiarlo”. (FAM. VOLT – Aulario A)*

*“Hombre, yo pienso que con el ordenador aprenden más, aunque tengo miedo cuando pase al instituto porque dicen que lo llevan mal, el ordenador e Internet tienes más posibilidades de aprender, más abiertas, en cambio en un libro ya sabes lo que hay, desde la primera hoja hasta la última”. (FAM. NO VOLT – Aulario A)*



*“De la primera promoción que utilizó los Tablets-PC todos menos uno realizó estudios universitarios o FP de grado superior. También en el instituto indicaban que entre los compañeros buscaban a los niños de esta CA para los trabajos en grupo por su capacidad de buscar información y hacer Power-Points”. (INVS.)*

El grupo de discusión permite exponer los motivos de la metodología de inmersión TIC, el reconocimiento de algunos problemas que ello conlleva al alumnado en su paso a Secundaria y la justificación de la adquisición de destrezas fundamentales para el aprendizaje en el siglo XXI.

*“El motivo de elegir la metodología de inmersión TIC es que el profesorado creemos, sabemos, que es lo mejor para los niños. Si no estuviéramos seguros de eso no lo haríamos, no es por comodidad de los maestros, ni por esnobismo, sino porque es lo mejor. No lo decimos nosotros, también lo dice Europa”. (DTRA. CRA)*

*“Yo observo que mi hijo tienen una capacidad especial en el manejo del ordenador, mejor que su primo que vive en otro pueblo, mejor que nosotros los padres... Pienso que aprenden mejor, que se ajusta mejor a la forma de pensar de los niños de hoy en día”. (FAM. VOLT – Aulario A)*

*“Lo que pasa es que cuando tienes la oportunidad de enseñar así, con Internet y sin libros, no quieres volver a lo de antes porque te das cuenta que es más significativo, más ajustado al grupo y además aprenden estrategias e instrumentos para buscar información, seleccionarla, aprender por sí mismos y entre ellos”. (PROF. NOVEL – Aulario A)*

Como factor excluyente del entorno escolar observado exclusivamente en el aula B destaca el rechazo a los dos principios fundamentales del proyecto educativo del CRA: ser CA y el proyecto TIC.

#### *Rechazo al proyecto educativo*

Existe rechazo explícito tanto hacia el proyecto CA como hacia el proyecto TIC.

Destaca el desacuerdo de las familias no voluntarias, su desafección explícita hacia las propuestas que provienen de la escuela, Respecto al desarrollo como CA, la participación por parte de las familias es insuficiente: apenas hay 4 madres voluntarias para llevar a cabo las actuaciones de éxito, bien porque no se entiende su finalidad o bien porque se percibe la propuesta de CA como impuesta por el profesorado e incluso desde el aula A. Se evidencia que el *sueño* no es compartido por la mayor parte de las familias.

*“En las reuniones dan por sentado que hay que trabajar como CA, así que no sé para qué sirven las reuniones si no te van a escuchar”. (FAM. NO VOLT – Aula B)*

*“Yo soy madre voluntaria independientemente de que me toque en la clase de mi hijo o no, otras madres no han querido participar porque si no les tocaba en la clase de su hijo no venían”. (FAM. VOLT – Aula B)*

*“En la reunión de inicio de curso les explicamos a los padres las actividades a realizar, las comisiones... luego pasamos la hoja para apuntarse y vuelve en blanco. En octubre la directora tuvo que hacer una nueva reunión para decirles que era necesario que colaboraran, entonces se apuntó alguno más, pero...”. (PROF. NOVEL – Aula B)*

La implantación del proyecto TIC ha sido irregular y tampoco ha gozado de suficiente respaldo por parte de las familias aunque no es tan acusado el rechazo como en participar de la CA. Desde el inicio hubo un cuestionamiento de este proyecto ya que las familias consideraban que era una propuesta educativa del aula A. Además la provisionalidad del profesorado ha sido un factor muy acusado que ha dificultado que el proyecto tuviera continuidad y se planteara a nivel de centro. Las opiniones que se ofrecen ejemplifican lo expuesto:

*“Es como las tablets, que es sí o sí. Hay padres que optan por los libros pero no hay opción a negociar... o lo tomas o te vas a otro colegio y no está la cosa para irse a otro pueblo”. (FAM. NO VOLT – Aula B)*

*“Ha habido profesores que han venido nuevos que no han querido usar las tablets y no lo han hecho... puede que también haya sido porque como el director no venía tampoco se enteraba o no lo llegaba a hablar con esos profesores, digo...”.* (FAM. VOLT – Aulario B)

*“Mi compañera de piso me cuenta lo que hacen en la otra escuela con los ordenadores y no tiene nada que ver... yo creo que aquí no se ha querido implantar lo de las TIC porque había cierto recelo al ser algo que venía de allí”.* (PROF. NOVEL – Aulario B)

En el grupo de discusión se intercambian sensaciones y experiencias entre el grupo del profesorado y el de las familias. Se aprecia que el profesorado se siente poco apoyado y las familias poco escuchadas y un tanto desinformadas. Durante el diálogo, se reconocen estas situaciones mutuamente y se genera un compromiso para dinamizar un nuevo proceso de información, sensibilización y formación que favorezca la aproximación de las familias a la escuela. Esta situación, favorecida por el planteamiento de la naturaleza del grupo de discusión comunicativo, puede conseguir que del debate en torno a un factor excluyente se generen procesos de transformación escolar.

#### **4.1.4. Factores inclusores del entorno escolar**

El estudio de caso evidencia que alcanzar la incorporación efectiva de las NTIC en la escuela rural no depende sólo del impulso de la administración, sino que es preciso llevar a cabo un proceso de apropiación cultural de la tecnología en la escuela rural desde una triple dimensión: (1) la *pedagógica*, que permita hacer más efectivo y significativo el aprendizaje del alumnado, (2) la *tecnológica*, orientada a conocer y utilizar los instrumentos para acceder a la información y extender el aprendizaje más allá del aula y (3) la de *contexto*, enfocada a comprender el valor del uso de las NTIC y promoverlo hacia la comunidad (Arredondo, 2005; Del Moral y Villalustre, 2011). A continuación veremos si esta apropiación cultural de la tecnología se produce en ambos

aularios.

En ambos centros se observa que la organización como CA y la implementación de algunas de las actuaciones de éxito posibilitan la superación de los factores excluyentes más comunes de la escuela rural.

### *Organización como CA*

El hecho de que las dos escuelas estén constituidas como CA propicia que uno de los factores que hubiera sido considerados excluyente en una escuela rural agrupada, la diferencia de edad entre el alumnado de un mismo grupo-clase, se convierta en oportunidad de aprendizaje. Desde la perspectiva dialógica, la diversidad entre los participantes del proceso de enseñanza-aprendizaje, tiene gran potencialidad transformadora del proceso. La transformación del CRA en CA (independientemente del nivel de desarrollo de la misma en cada aula) revierte los “problemas típicos de la escuela rural” en un elemento positivo, estimulante en el proceso educativo. Las interacciones entre niños y niñas de diferentes edades se producen tanto en el aula (donde se distribuyen en grupos de niños y niñas con hasta dos años de diferencia) como en otras actividades conjuntas donde las diferencias de edad son aún más acusadas. En este caso es el grupo de 5º y 6º el que juega un papel más activo: se hace responsable del alumnado de Infantil en las excursiones, prepara explicaciones y presentaciones de contenidos de algún tema a los grupos de ciclos inferiores de Primaria y, como actividad más representativa, organiza el programa de radio escolar donde participan niños y niñas de todas las edades. En el entorno escolar se reconoce la importancia de la interacción entre alumnado de diferentes edades, tanto por la riqueza de estímulos que reciben, principalmente los grupos de menor edad, como por el bagaje personal y educativo que le supone a los y las más mayores responsabilizarse de partes del proceso educativo del centro. Los agentes educativos han hecho referencia hasta en 27 ocasiones a este factor:

*“Cuando estamos en clase nos ponemos mezclados, mayores con pequeños, cuando trabajamos un tema la maestra nos pone ejercicios del mismo tema, pero a nosotros más difíciles. Si algún compañero más pequeño tiene alguna duda se lo explicamos porque nosotros ya lo sabemos”.* (ALM. ACT1 – Aulario A)

*“También cuando nos vamos de excursión los mayores cogemos de la mano a los de Infantil... Aquí los mayores siempre se ocupan de los pequeños”.* (ALM. ACT1 – Aulario B)

*“Cuando empiezan los pequeños con el ordenador necesitan mucha ayuda, por eso siempre estamos mezclados en clase, el primer año hay que explicarles cómo funciona casi todo lo del ordenador, cómo buscar en Internet...”.* (ALM. ACT1 – Aulario A)

*“La verdad es que en los pueblos estamos acostumbrados a estar en clases con compañeros de diferente edad... Pero no quita que como madre ahora me preocupe un poco que vaya con niños más mayores, pero te das cuenta de que entre ellos se solucionan los problemas y se entienden bastante bien”.* (FAM. VOLT – Aulario A)

*“Es fascinante ver en el aula cómo se manejan entre ellos. Te das cuenta de que los pequeños, antes de preguntar al profesor, le preguntan al compañero más mayor que tienen al lado. Por otro lado, la naturalidad con que se organizan en la radio me asombró: los más mayores tienen una seriedad en la actividad y, al mismo tiempo, un cuidado y paciencia para trabajar con los pequeñitos de Infantil que no me lo esperaba”.* (INVS.)

Este factor inclusor del entorno escolar se considera en el grupo de discusión algo natural en la escuela rural. No obstante, la directora aprovecha para explicar que detrás de las diferentes actividades y agrupamientos están los principios del aprendizaje dialógico de la CA. El discurso en torno a este factor permite reconsiderar la valoración sobre la influencia de la CA en el entorno escolar a agentes menos vinculados con la escuela.

*“Pues yo no sabía que la CA haga que la escuela rural funcione mejor. Es que explicado así no es lo mismo que yo tenía entendido...”.* (FAM. NO VOLT – Aulario B)

En ambos aularios los grupos interactivos y las tertulias dialógicas son claves en la transformación del entorno escolar. Ambas actuaciones son buenos ejemplos de cómo la CA se abre a su entorno y todas las personas se pueden sentir parte de ella. En 18 citas se recogen opiniones que transmiten lo que llegan a aportar estas actuaciones de éxito a los diferentes grupos de agentes educativos.

En la actuación de éxito de las tertulias dialógicas las familias consideran positivo crear espacios y momentos en la escuela donde se sienten escuchadas, se les da la palabra.

*“En las tertulias aprendes muchas cosas, además entre nosotras porque donde una domina más una cosa, otras la otra... Es un punto de encuentro donde opinar. Vienen madres extranjeras también y a mí eso me parece fantástico, porque cuando hablamos vemos que no somos tan diferentes en muchas de las cosas”.* (FAM. VOLT – Aulario B)

*“Lo de las tertulias es lo que mejor está funcionando. Para la poca participación que hay en general que se esté haciendo durante dos años quiere decir mucho”.* (PROF. VET – Aulario B)

*“Si de esta manera [con las tertulias] conseguimos hacer llegar cosas del colegio a casa e incorporar cosas de casa al colegio creo que es muy importante...”.* (PROF. NOVEL – Aulario B)

*“Yo creo que todas las actuaciones son importantes, aunque la que veo especial en lo que a la convivencia se refiere son las tertulias; dinamizan un poquito a la gente del pueblo y favorece las relaciones entre la gente de aquí y la que ha venido de fuera... incluso a partir de ellas hay unas mamás enseñando castellano a otra mamá de origen magrebí. Yo creo que es importante, ¿no?”.* (DTRA. CRA)

*“Lo de las charlas de los viernes (tertulias) vale mucho... no tendrían por qué hacerlo y llevan ya muchos años...”.* (FAM. NO VOLT – Aulario A)

En los grupos interactivos es el alumnado el que mayor ilusión transmite y, por otra parte, el voluntariado tiene la oportunidad de conocer y reconocer la envergadura del trabajo del profesorado y de participar activamente del aprendizaje dialógico para facilitar el acceso al conocimiento.

*“A los niños les encanta, cuando nos ven gritan: “¡toca grupos! (interactivos). Les gusta que estemos en clase, parece que les motiva y eso ya es muy bueno”. (FAM. VOLT – Aulario B)*

*“Mi hija dice que le gustan mucho los de los grupos, dice que están de cuatro en cuatro y que les ayudan algunas madres. La verdad es que eso le gusta mucho para tener 4 años”. (FAM. NO VOLT – Aulario B)*

*“A mí, cuando llegué, los padres me ayudaron mucho, incluso me daban ánimos... me decían que si hacía falta hacer dos veces lo de los grupos interactivos que no tenían problema. Que estén los padres ayudando y no sólo mirando a ver lo que haces te da mucha seguridad, mucha confianza”. (PROF. NOVEL – Aulario A)*

El grupo de discusión corrobora la información recogida de las entrevistas sobre este factor. No aporta ninguna idea nueva pero permite al profesorado y a las familias reconocer mutuamente el valor de llevar a cabo este tipo de actuaciones:

*“Porque participar en las tertulias hace que, con personas que no has tenido relación ninguna, sobre todo con las inmigrantes, hace que te conozcas, que hables... y eso luego se reproduce en la calle”. (FAM. VOLT – Aulario B)*

*“También hay actividades puntuales como el comedor, el rastrillo de la paz... hace que venga más familias, intercambias algunas palabras y rompes el hielo para luego conversar en otros lugares fuera del colegio. También otros familiares como abuelos, tíos que ahí también vienen y colaboran”. (FAM. NO VOLT – Aulario B)*

*“Si eso se trabaja así desde la escuela, que ven los niños que es la madre de,,, el padre de... Eso favorece mucho la interrelación, tiende puentes de comunicación en la*

*puerta del colegio, en la calle". (PROF. NOVEL – Aulario B)*

En la CA del aulario A destaca como factor transformador de su entorno escolar la larga trayectoria de la implementación del proyecto TIC. Es el factor único referenciado por parte de los agentes entrevistados.

### *Desarrollo continuado del proyecto TIC*

La manera de desarrollar el proyecto TIC a lo largo de los años ha transformado la realidad escolar porque ha promovido la necesidad de formación por parte de las familias, ha influido en el entorno social y, además, ha propiciado el diálogo continuo entre el profesorado y las familias. Ejemplo de ello es que durante el desarrollo del proyecto se han evidenciado situaciones con una potencialidad transformadora de envergadura: (1) ampliación de la acción educativa de la escuela a las familias, especialmente al inicio del proyecto; (2) análisis y resolución de problemas colaborativamente, al propiciar el diálogo ante el problema de la dificultad en el paso a Secundaria; y (3) implicación de las familias en el desarrollo del proyecto TIC al comprometerse a sufragar la adquisición de las tablets para sus hijos/as. El diálogo igualitario entre los miembros de la CA en torno a las TIC ha propiciado cambios metodológicos, ha garantizado la continuidad del proyecto ante la pérdida de las ayudas económicas y ha fomentado el uso de las NTIC más allá de la escuela. El proyecto TIC influye en el entorno escolar de una forma transformadora ya que ha cambiado la metodología en sus aulas, ha posibilitado que la relación casa-escuela se produzca de a través de más canales. Además, el proyecto TIC ha suscitado gran interés por parte de las familias sobre el proceso de aprendizaje de sus hijos/as, abriendo un debate sobre el mismo con la participación de profesorado y familias.

En el día a día en las aulas de 3º a 6º de Primaria se observa que el ordenador portátil es el instrumento básico de aprendizaje, los entornos virtuales y el correo electrónico son el medio de comunicación entre alumnado y profesorado e Internet la fuente de consulta y de obtención de información. El



convencimiento por parte del profesorado que inició el proyecto ha favorecido la incorporación de la virtualidad en el desarrollo social y cultural de la comunidad educativa de este aulario, rompiendo las barreras de interacción propias de un entorno rural reducido y geográficamente aislado. Internet se ha convertido en una estructura de acción y aprendizaje desde la que se han pensado los modelos tecno-pedagógicos para el desarrollo educativo de la red. El proyecto TIC ha transformado la escuela más allá de la alfabetización digital, ya que se amplían las competencias sociales y cognitivas de alumnado, voluntariado, profesorado. La virtualidad posibilita a la escuela condiciones de aprendizaje inéditas desde la acción en red.

Los comentarios de los diferentes agentes entrevistados y transcripciones de situaciones reales del aula así lo ilustran:

*“Aquello fue una pasada: el día en que llegaron los ordenadores, cuando empezaron a usarlos los alumnos... tuvimos que hacer varias reuniones para explicarlo bien a las familias porque en principio no lo veían claro, no tenían Internet en casa, muy pocos sabían usarlo. Fue algo muy importante, no sólo con los niños, sino también con sus padres”. (DTRA. CRA)*

*“Las posibilidades de la web son infinitas... no llevar libro de texto te permite adaptar el curso, los contenidos a tus alumnos, organizarlos según van evolucionando... Además, yo no paro de encontrar cosas nuevas, de aprender... si lleváramos libro de texto seguro que no aprenderíamos tanto, y digo nosotros porque yo he aprendido mucho como maestro”. (PROF. NOVEL – Aulario A)*

*“Yo no veo dónde está el problema en eso de la informática. Hace diez años puedo entender que diera cierto miedo, pero ahora estamos rodeados de aparatos, es normal que los usen para aprender”. (FAM. NO VOLT – Aulario A)*

*“Yo llevo ocho años trabajando con Internet y la pizarra digital y todavía voy descubriendo cosas nuevas. Al no llevar libros buscamos la información en webs... lo interesante es que la información es muy actual, accedemos a cualquier novedad en los contenidos, vamos descubriendo webs y blogs continuamente que te aportan mucho”. (PROF. VET – Aulario A)*

*Las nuevas tecnologías en las comunidades de aprendizaje.  
Un estudio de caso en el entorno rural.*

*“Tenemos una agrupación con colegios de Galicia, Cataluña y Castilla-León y hacemos conexiones con ellos, proyectos compartidos... podemos viajar sin salir del aula, sin necesidad de salir de Ariño”. (DTRA. CRA)*

*“... es que con Internet y los ordenadores es todo más visual y yo creo que así a los niños les entra mucho mejor. Además, la informática es el futuro y eso es lo que ya llevan por delante estos niños”. (FAM. NO VOLT – Aulario A)*

*“Cómo se manejan los niños con el ordenador es alucinante. Observé que tienen webs de referencia para búsqueda de información, se organizan en pestañas, carpetas, hacen uso de historiales de búsqueda... Son muy competentes digitalmente”. (INVS.)*

No se observan factores transformadores propios o singulares al aulario B en lo relativo al entorno escolar. Es decir, para este aulario no se reseña ninguna característica particular que lo diferencia con respecto al otro aulario en lo que la escuela puede transferir a su entorno.

En la tabla 2. se introducen los factores y el número de citas de la dimensión entorno ya analizada.

Tabla 2. Registro cuantitativo de la dimensión entorno\*

	FACTORES	NÚMERO DE CITAS DE LOS AGENTES ENTREVISTADOS																			
		PROF. VETERAN.		PROF. NUEVO		VOLUNTAR		FAMILIAS		ALUM. ACTUAL		ALUM. ANTIGUO		INSPEC.		EXPERTOS		TOTAL			
		A	B	A	B	A	B	A	B	A	B	A	B	A	B	A	B	A	B		
<b>SOCIAL</b>	EXCL.	Ubicación geográfica y aislamiento físico	1	1	1	1	1	2	1	2	1	1	1	1	1	1	2	0	9	9	
		Desaparición de las actividades económicas	0	2	0	1	0	1	0	2	0	0	2	2	1	1	1	0	4	10	
		Despoblación acusada	2				1		1						1					5	
		Alta tasa de desempleo		1		1		2		1		0		0		1		0		6	
		Inmigración y clima social		4		1		3		3		0		0		0		0		11	
		Brecha digital	1		1		2		3											7	
		Separación población inmigrante		2		3		2		2		0		0		0		0		9	
	INCLUSOR.	Uso de Internet	3		1		1		1		1		3				3		13		
		La escuela como símbolo de identidad colectiva			2		2		2		2		1		1		1		11		
		Superación de barreras sociales por las nn.gg.		1		1		1		3		2			1				9		
El colegio como estímulo en la vida en la localidad			1		1		2		2		2							8			
<b>ESCOLAR</b>	EXCL.	Ser un Colegio Rural Agrupado	3	2	1	1	2	1	1	2	1	0	1	0	3	3	1	0	13	9	
		Controversia del proyecto TIC	3		2		2		1		1		1		1		2		13		
		Rechazo al proyecto educativo		1		2		1		4					1				9		
	INCLU.	Organización como CA	5	4	4	2	4	3	3	1	3	4	4	0	3	1	4	0	30	15	
		Desarrollo continuado del proyecto TIC	3		3		3		1		2		2		4		3		21		

\* Las cifras indican el número de citas incluidas en las entrevistas por aula



## 4.2. DIMENSIÓN REGULADORA

Esta dimensión se centra en los procesos reguladores propios de las CA estudiadas y cómo influyen en ella los condicionantes que promueven tanto la administración educativa como otras instituciones y agentes externos. Expresa formas de control y relaciones de poder que dan orientación y sentido a los significados producidos a nivel organizacional, tanto en relación con las identidades pedagógicas creadas (CA y centro de desarrollo tecnológico) como con los potenciales conflictos y espacios de cambio. En esta tarea, las formas que este discurso adquiere a nivel organizacional se estudian en función del orden social regulado por la tensión con el discurso específico de la organización, en tanto es contexto de reproducción (Berstein, 1997; Graizer y Navas, 2011). El análisis establece la dicotomía exclusora-inclusora para diferenciar los factores que influyen en la regulación de los dos aularios del CRA en uno u otro sentido. De nuevo, mostramos en la Tabla 3 un resumen de los factores para cada aulario.

TIPO	ÓRGANO REGULADOR	FACTORES	AULARIOS
Exclusores	Administración Educativa	Desplazamientos entre aularios.	A y B
		Escasez de dotación de recursos humanos y tecnológicos	
		Inestabilidad de la plantilla docente	
	Organización escolar	Desconocimiento del Proyecto Educativo por parte del profesorado	A y B
		Escasez de voluntariado y tipo de participación	B
	Escasa difusión de propuestas desde la escuela para combatir la brecha digital en los hogares		
Inclusores	Administración Educativa	Catalogación como centro TIC	A y B
		Plataforma digital Anticipate	
		Nuevas estrategias para estabilizar la plantilla	B
	Organización escolar	Relevo en la dirección y continuidad del liderazgo	A y B
		Procesos E-A colaborativos entre profesorado veterano y novel	
		Adaptación del profesorado novel a la organización	
		Papel activo del alumnado en la organización	
		Introducción de recursos TIC	A
		Consolidación de las actuaciones de éxito.	
		Compromiso y participación activa de las familias y otro voluntariado	
	Acercamiento de la nueva directora	B	
	Reducción de resistencia de las familias al proyecto educativo		

Tabla 3. Factores exclusores e inclusores de la dimensión reguladora

#### 4.2.1. Factores excluyentes de la regulación administrativa

Este apartado destaca los elementos provenientes de la administración que suponen situaciones excluyentes para la transformación del proceso educativo en el CRA.

El factor excluyente más destacable observado en ambos aularios es su consideración como un único CRA. De este factor derivan la mayoría de factores excluyentes generados por la regulación administrativa.

*CRA: desplazamientos entre aularios*

La consideración administrativa como CRA obliga a tener un único equipo directivo y el mismo profesorado especialista para los dos aularios. Esta catalogación hace compleja la organización horaria del centro, dificultando la dedicación necesaria del profesorado y el equipo directivo a los asuntos cotidianos propios de una escuela de Educación Infantil y Primaria. La obligatoriedad de cumplir con el horario programado y su distribución por asignaturas reduce la atención educativa globalizada que requiere el alumnado de estas edades. Además, los niños y niñas se agrupan en franjas de dos-tres años en cada aula (Infantil: 3, 4 y 5 años; 1º y 2º de Primaria; 3º y 4º de Primaria; 5º y 6º de Primaria). Todos los agentes entrevistados hacen referencia a este factor. En la CA del aulario B se evidencia aún más debido a las reticencias por compartir un mismo proyecto educativo. En este caso la escasa permanencia del equipo directivo en este aulario es un elemento que potencia el cariz excluyente de ser un CRA como destacan las familias entrevistadas:

*“En mi opinión era mejor ser un colegio independiente porque no se hace lo mismo allí que aquí, por lo menos hubo unos años que no se hizo y luego ya sabes cómo es la gente... que el director no está aquí nunca, que sólo está pendiente de una escuela. Mejor independientes, porque así tienes tu tutor, tu director...”. (FAM. NO VOL – Aulario B)*

*“No, pero el director no estaba casi nunca por aquí, también puede ser porque intentó hacer lo mismo que en la otra escuela y la gente se le puso en su contra... Y luego está el tema de Microsoft, que para lo bueno es el aulario A y para lo malo es el CRA”. (FAM. VOL – Aulario B)*

También el profesorado observa ciertas dificultades en este tipo de organización administrativa:

*“El tema del CRA.... no sé.... no lo llevan muy bien... antes estaba todo esto como más separado, se veía que esta escuela estaba como más aislada... pasaba mucho interino, los definitivos estaban en la otra escuela y por eso no se llevaban las tablets, la metodología dependía de cada uno que llegaba...”. (PROF. VET – Aulario B)*

*“Yo tengo el compromiso de estar en los dos aularios, pero es que también soy tutora del grupo de Infantil en el aulario A... ahora estoy todos los viernes en aulario B, y si hay que acercarse otro día también lo hago, pero es un esfuerzo...”. (DTRA. del CRA)*

Los agentes participantes de más antigüedad reconocen que este factor ha sido en el pasado foco de muchos problemas en el aulario B, puesto que había reticencias, recelo en que hubiera los mismos recursos que en el aulario A. La idea de “centro único” surge con fuerza en el grupo de discusión del aulario B. La directora lo explica con claridad, el profesorado lo reafirma y los padres/madres participantes reconocen la necesidad de este planteamiento común. La cita de la directora es representativa de lo aceptado por parte de todos/as:

*“Es fundamental dejar de pensar que aquí se tiene que poner lo de allí. Somos un centro, porque los proyectos se establecen entre todo el profesorado del CRA. Porque además, si pensamos como un único centro vamos a ir a mejor, tanto en un aulario como en otro, porque si nos dividimos no aprovechamos todas las ideas y propuestas de todos”. (DTRA. CRA)*

### *Escasez de dotación de recursos humanos y tecnológicos*

Durante los cursos 2012/13 y 2013/14 ha habido una reducción en la dotación del profesorado al perder una unidad de los grupos-clase creados, obligando a incluir a todo el alumnado de 3º a 6º de Primaria en un solo grupo. La supresión de un grupo por aulario<sup>61</sup> supone el 25% de reducción en la dotación del profesorado a tiempo completo en el centro, con las dificultades organizativas y pedagógicas correspondientes. Todos los

---

61 El Real Decreto-ley 14/2012, de 20 de abril, de medidas urgentes de racionalización del gasto público en el ámbito educativo ha supuesto la pérdida de unidades-clase en numerosos centros educativos. En virtud del Título I, Artículo 2, en educación no universitaria se puede ampliar hasta un 20% la ratio de alumnado por aula. La aplicación de este mandato ha supuesto la pérdida de unidades-clase en numerosos centros educativos, y más concretamente en la escuela rural, la desaparición de algunas de ellas o el agrupamiento en franjas de edad de más de dos años en Educación Primaria.

agentes entrevistados coinciden en este factor exclusor; incluso el alumnado, acostumbrado a estar en grupos-clase heterogéneos, apreciaba ciertas dificultades en el día a día:

*“Cuando los alumnos están agrupados de 3º a 6º como estos años ha sido muy difícil, tanto en el uso del ordenador, la comprensión de las cosas, la realización de los ejercicios, por eso, aunque nuestra pedagogía es inclusiva, este año hemos podido organizar el horario para asegurar desdobles en las lenguas y las matemáticas”.* (DTRA. del CRA)

*“La verdad que ajustar mi horario en los dos aularios es un poco difícil pero, bueno, ya sabes lo que hay y te apañas... Lo que sí que es muy difícil es dar clase agrupados de 3º a 6º. Aunque estés acostumbrado a tener un grupo heterogéneo, es demasiada la diferencia entre un niño de 3º y un niño de 6º”.* (PROF. VET – Aulario B)

*“Estuvimos 3º, 4º, 5º y 6º, lo que pasa es que los de 3º aprenden más y los de 6º se frenan. Se hace un poco de lío y la maestra ha de estar más pendiente de los pequeños.”* (ALUMN. ACTUAL – Aulario A)

*“Cuando hemos estado todos juntos (3º-6º de Primaria) ha sido un poco de lío, sobre todo en Inglés, porque no podíamos hacer las mismas cosas, a unos nos repartía ejercicios y a otros les explicaba... era un poco difícil”.* (ALUMN. ACTUAL – Aulario B)

Este elemento exclusor, cuando se debate en el grupo de discusión, influye en la calidad de la educación, ya que una diversidad tan amplia de edades y capacidades dificulta el proceso de enseñanza-aprendizaje, aún partiendo el proyecto educativo de ambos aularios del principio de inclusividad.

*“En los cursos que hemos tenido alumnos de 3º a 6º ha habido grandes problemas en determinadas asignaturas. Por ejemplo, en inglés y matemáticas era imposible avanzar porque el desfase entre un niño de 3º y uno de 6º es demasiado grande, los contenidos son muy distintos”.* (Maestro veterano del CRA Ariño)

*“Sí que es cierto que el año pasado mi hijo decía que había un poco de lío en inglés, que tenía que esperarse un poco a los pequeños... está bien que haya grupos de edades diferentes, pero hasta cierto punto”.* (Madre voluntaria del CRA Alloza)



Otro elemento excluyente es la arbitrariedad en la dotación de recursos materiales. A lo largo de los años se ha observado que el único criterio para la dotación de recursos económicos y materiales ha sido el presupuestario.

Desde un punto de vista pedagógico se considera altamente excluyente la retirada de asignaciones económicas y/o tecnológicas de un curso escolar a otro. Durante varios años el alumnado disfrutó de Tablets-PC gratuitas financiadas por diversos programas educativos estatales y autonómicos (Aldea Digital, Escuela 2.0) y de otras empresas privadas como Microsoft, pero en el curso 2011/12 se dejó de recibir ayuda económica para la adquisición de nuevas Tablets-PC, lo que provocó una situación crítica en la continuidad del proyecto TIC. El reconocimiento institucional como una de las CA precursoras en la comunidad de Aragón ha sido un tanto testimonial, reduciéndose a un reconocimiento administrativo como proyecto de innovación educativa, que no se ha traducido en una mayor dotación de recursos humanos para garantizar su continuidad. Incluso la inspección educativa reconoce que no existen medidas especiales para proyectos educativos tan singulares. Principalmente la dirección del centro y el profesorado veterano son los que más incidencia hacen en ello:

*“El curso 2011/12 fue muy duro para nosotros: durante años habíamos podido financiar el proyecto de las tablets gracias a Programas del MEC o aquél de Microsoft, pero llegó un año que las tablets las tenían que pagar las familias y ya no podías garantizar poder llevar a cabo todo lo que llevábamos adelante...”. (DTRA. del CRA)*

*“¡Ojalá hoy en día tuviéramos una pequeña parte de la ayuda que recibimos en su momento!”. (DTRA. del CRA)*

*“No hay medidas concretas al efecto como pudieran ser dotaciones especiales de recursos o un trato diferenciado. Se considera un proyecto más de los que desarrolla el centro y no se le da una relevancia especial”. (INSP.)*

Se reconoce la existencia de este factor excluyente en el diálogo del grupo de discusión aunque, como consideran que es un elemento en el que los agentes de la CA del aula no pueden intervenir, no dedican mucho tiempo en hacer valoraciones en torno a ello.

No se valora la reivindicación política del mantenimiento de los recursos asignados en anteriores programaciones como un espacio de transformación de su realidad.

Una lógica que el aparato administrativo teje a la perfección, convirtiendo el nuevo límite de recursos humanos y materiales no sólo en un hándicap, también en un ejercicio de poder que cuestiona el mantenimiento de la calidad en la escuela pública. Las quejas no acaban de reconocer alternativa a este pensamiento único, que no llega a ser cuestionado. La solución se busca en el interior de la escuela.

### *Inestabilidad de la plantilla docente*

La ubicación de ambas localidades, a unos 100 km de distancia de las dos capitales de provincia (Teruel y Zaragoza respectivamente) y la escasez de medios de transporte para acceder a ellas (necesidad de vehículo propio), son factores que dificultan la estabilidad en la plantilla, y pocos maestros/as escogen como destino definitivo el CRA. Esta situación supone que el 60% del profesorado sea interino y cambie cada curso escolar<sup>62</sup>. En el aula B se ha llegado a producir la circunstancia de que hasta el curso 2014/15 no había ningún maestro/a con carácter definitivo en el aula B.

A pesar de que hay elementos inclusores que han permitido contrarrestar este obstáculo, la renovación anual de una gran parte del profesorado dificulta la profundización en los principios básicos del funcionamiento como CA y el aprovechamiento pedagógico de las NTIC. Porque un proyecto como las CA requiere de un sueño compartido, de un conocimiento de los principios epistemológicos. Paralelamente un proyecto educativo que incorpore NTIC no sólo requiere un conocimiento de dichas tecnologías, sino de una metodología de aplicación en el aula. Además, suele haber un retraso en la puesta en marcha del curso y un sobreesfuerzo tanto para el profesorado nuevo como para el definitivo. El profesorado, las familias y la dirección del centro coinciden en que es un factor muy importante para la continuidad del proyecto. Se recogen más de 10 citas en referencia a ello:

*“El vértigo es que la mitad del profesorado vaya cambiando todos los años. Empezar de nuevo el proyecto TIC y CA cada curso, volver a explicarles todo, a tranquilizarlos cuando se asustan,*

---

62 En el aula A hay un 50% de profesorado interino y en el aula B el 75% es profesorado interino.

*Las nuevas tecnologías en las comunidades de aprendizaje.  
Un estudio de caso en el entorno rural.*

*porque se asustan todos cuando llegan... es duro. Porque no es un año ni dos, son todos los años, uno detrás de otro". (DTRA. del CRA)*

*"Hombre, te ves con la responsabilidad de ayudar a los compañeros nuevos, de orientarles sobre todo en las actividades propias de la CA, en cómo usar el ordenador, el correo, el blog... Cuando llega octubre ya empiezan a ver la luz, pero septiembre es duro para ellos y un esfuerzo para nosotros". (PROF. VET – Aulario A)*

*"Algunos profes nuevos saben enseñar cómo se hace en esta escuela y otros no. Hubo alguna profesora que no sabía ni meter la contraseña. Pero les ayudamos si no saben, hay veces que dicen "¿dónde está la página "tal"?"". (ALUMN. ACTUAL – Aulario A)*

En este caso, en el grupo de discusión se observa que es un factor excluyente que daña especialmente al profesorado veterano, dado que es una problemática que se ha cronificado. El grupo de familias lo percibe como algo inherente al ser una escuela rural, aunque reconoce que una mayor estabilidad sería beneficiosa para sus hijos/as. En el curso en el que se lleva a cabo esta fase de la investigación, las familias del aulario B valoran muy positivamente la continuidad de dos cursos en profesorado interino.

A lo largo del diálogo surgen propuestas coherentes para reducir este problema como comisiones de servicio para dos años, creación de puestos docentes específicos para el proyecto que se lleva a cabo o complementos económicos que incentiven la permanencia del profesorado en estos entornos rurales:

*"Sí que se nota la continuidad, yo con los niños me entiendo mejor el segundo año, ya sabes qué les pasa, cuándo apretarles o cuándo dejarles un poco más libre... se adelanta mucho". (PROF. VET – Aulario A)*

*"Y esto se debería reconocer por la Consejería, deberían intentar que en colegios con metodologías tan específicas como éstas se dieran destinos de varios años, porque un proyecto como estos no se puede desarrollar en un solo año, que si te dan la plaza te den la garantía para varios años, no como maestro o funcionario, sino para garantizar la continuidad del proyecto en el colegio". (PROF. NUEVA – Aulario B)*

*"También habría la posibilidad que se reconozca un plus en la nómina por ser lugares de difícil*

*desempeño, hay que compensar un poco la despoblación y la desaparición de escuelas en pueblos como éste*". (FAM. NO VOLT – Aulario B)

*"Hemos intentado que se reconozca, porque en otras CA salen comisiones de servicio para seguir en el centro varios años y para que el profesorado que viene tenga algo de idea sobre este tipo de centros"*. (DTRA. del CRA)

La sensatez de estas propuestas no incorpora una reflexión sobre cómo incidir en hacerlas posibles. No se expresan iniciativas dirigidas a posibilitar la revisión de las lógicas de poder.

#### **4.2.2. Factores inclusores de la regulación administrativa**

La regulación de la administración educativa también posibilita factores transformadores que favorecen el desarrollo del CRA Ariño-Alloza como CA y su proyecto TIC.

En la dimensión de la regulación desde la Administración Educativa, los factores que favorecen la transformación de las CA de los aularios A y B provienen del reconocimiento administrativo como "centro TIC" y de la plataforma digital creada por la administración para este tipo de centros. Agentes pertenecientes al sistema educativo como la dirección, el profesorado y la inspección coinciden en la importancia de este reconocimiento otorgado desde la administración educativa.

##### *Catalogación como centro TIC*

Debido a que se lleva a cabo el proyecto TIC en el aulario A durante muchos años y se está promoviendo la incorporación del mismo al aulario B, la Consejería de Aragón ha catalogado al CRA como "centro TIC"<sup>63</sup>. Esta catalogación reconoce administrativamente la característica del proyecto educativo del CRA, lo que implica que cualquier maestro/a que escoja el centro ya sabe que va a tener que hacer uso de ellas en su labor docente. En la adjudicación de plazas del profesorado, del mismo modo que aparece indicada la característica de "itinerante" en algunas de las plazas docentes del CRA, también aparece indicada la característica "TIC". Esta situación administrativa favorece la continuidad del

---

63 La Consejería de Educación de Aragón reconoce la labor del CRA como "actuaciones ejemplares", tanto como CA como en el desarrollo del proyecto TIC (Orden 10 de noviembre de 2015, <http://www.boa.aragon.es/cgi-bin/EBOA/BRSCGI?CMD=VEROBJ&MLKOB=883259484848>).

*Las nuevas tecnologías en las comunidades de aprendizaje.  
Un estudio de caso en el entorno rural.*

proyecto, permitiendo perfilar el acceso de nuevo profesorado que debería disponer de conocimientos en el uso de las TIC en la enseñanza o, como mínimo, disponer de predisposición positiva hacia la tecnología. Desde la catalogación del centro se ha observado que todo el profesorado novel ha demostrado una actitud favorable hacia el uso de la tecnología en el aula, circunstancia que no se producía anteriormente, ya que de vez en cuando había maestros/as que se negaban a trabajar con las TIC y/o tenían serias dificultades para manejarlas.

*“Este colegio es muy conocido en Aragón, la gente lo conoce más por las TIC que por las CA. Además, ahora en la adjudicación de plazas aparece la observación TIC, entonces la gente ya sabe lo que le espera”. (PROF. NUEVO – Aulario A)*

*“Hombre, la verdad que antes de venir te crees que esto es la NASA o algo parecido, porque como está catalogado como TIC te da un poco de respeto. Luego te das cuenta que no es la NASA, que con un poco de dominio del ordenador e Internet y dedicándole tiempo al principio de curso...”. (PROF. NUEVO – Aulario B)*

En el grupo de discusión se percibe satisfacción en torno a este factor porque se les reconoce, de forma oficial, que son un centro donde se lleva a cabo una labor educativa especial, diferente e innovadora. Los dos grupos de discusión valoran de manera positiva el reconocimiento oficial de la innovación educativa que se lleva a cabo en las aulas. Curiosamente, esta catalogación se valora especialmente en el aulario B, donde apenas han comenzado el proyecto. La “oficialidad” del mismo le otorga valor y les ofrece seguridad en el camino que han iniciado. Éste es uno de los factores que propicia sentido de unidad entre los dos aularios. Así lo expresan diversos agentes educativos:

*“Yo creo que es importante que sea oficial lo de centro TIC en las plazas para los maestros, eso quiere decir que es algo innovador y hace falta gente que sepa”. (FAM. NO VOLT – Aulario B)*

*“Que salgan las plazas catalogadas hace que sepas a dónde vienes, que te mentalices de lo que vas a hacer aquí, aunque cuando llegas ves que es más aún de lo que te imaginas. Es fantástico, un oportunidad de aprender muy grande”. (PROF. NUEVO – Aulario B)*

*“Poco a poco se nota que la gente que viene está más preparada para adaptarse a nuestra forma*

*de enseñanza. Tanto en Ariño como en Alloza se están haciendo las cosas muy bien en este aspecto". (DTRA. CRA)*

### *Plataforma digital Anticipate*

De manera paralela al reconocimiento como centro TIC, la Consejería de Educación de Aragón ha construido una plataforma digital que favorece el uso del ordenador y la conexión a Internet como recurso básico de enseñanza. La *Plataforma Anticipate*<sup>64</sup> es un entorno virtual creado por la administración educativa que dota de recursos económicos y la infraestructura necesaria para implantar el libro digital en los centros educativos. En el CRA la plataforma ha servido de ayuda al profesorado nuevo al poner a su disposición contenidos digitales y una estructura ya diseñada para organizar el proceso de enseñanza-aprendizaje mediante el ordenador; también garantiza el espacio suficiente para trabajar con la diversidad de tipos y tamaños de archivos digitales y, además, dota de un soporte técnico en hardware y software a los centros TIC como el investigado. Esta plataforma digital ha sido especialmente importante en el aulario B debido a que se encuentra en el proceso de implementación del proyecto y, además, también ha favorecido la coordinación docente y el trabajo en red entre el profesorado de ambos aularios.

*"Este año hemos entrado en la plataforma Anticipate, que es como un temario inicial que tu puedes como maestro organizar los temas, añadir, poner... Eso está muy bien. La Dirección General delega en una empresa que viene, te explica cómo funciona la plataforma y después puedes tener una comunicación directa con ellos para cualquier problema". (PROF. VET – Aulario B)*

*"Hay un programa, el Anticipate, que lo oferta el Gobierno de Aragón y varias empresas donde ofertan el portátil con libros digitales y garantía de servicio técnico. Eso ayuda, sobre todo en las reparaciones, que dicen que te traen una máquina de repuesto mientras arreglan la tuya y en los recursos. Lo de tener el libro digital es una ayuda porque, aunque aquí llevamos muchos años tenemos muchos recursos, cuando viene un maestro nuevo, aunque le enseñes toda la posibilidad de recursos que tienes tiemblan, la verdad es que lo pasan mal. Por eso pensamos que a lo mejor lo del libro digital es una buena solución, no para que lo sigan al pie de la letra, pero sí para darles una seguridad, un salvavidas donde pueden flotar y luego ir navegando según su rumbo". (DTRA. CRA)*

---

64 Orden del 15 de octubre de 2013, de la Consejería de Educación  
(<http://www.boa.aragon.es/cgi-bin/EBOA/BRSCGI?CMD=VEROBJ&MLKOB=758483124949>)

Se reconoce la utilidad de este factor en los grupos de discusión como un elemento de apoyo para el profesorado (principalmente el recién llegado) y una manera de unificar procedimientos en el uso de las NTIC y las redes de comunicación por parte del alumnado. También es facilitadora para las familias, que pueden acceder a ella. No obstante, en el nivel avanzado de uso de estas herramientas en el aula A, esta plataforma se valora más por su utilidad técnica que por sus posibilidades de transformación educativa.

*“Siempre viene bien que haya recursos que ayuden a organizar los contenidos, a compartirlos, para acceder desde casa... de todas formas para nosotros los maestros no ha habido un cambio muy grande, sólo que sabemos que ahora hay posibilidad de que te echen una mano de manera oficial si hay algún problema en la nube o de ordenadores”. (PROF. VET – Aula A)*

*“Para nosotros, en Alloza, ha sido una manera más organizada de empezar con el proyecto TIC. Sí que ha sido una ayuda, pero eso, una ayuda porque los contenidos, los recursos y el uso de la Plataforma se lo tenemos que dar nosotros”. (PROF. VET2 – Aula A)*

Se podría decir que los factores transformadores comunes en ambos aulas han sido generados a partir del aula A y/o aprovechados de manera inicial en él. Este aula ha sido realmente el promotor de la proyección oficial como centro educativo que hace uso de las NTIC de manera avanzada. No obstante, ambos aulas se consideran administrativamente un centro único, por lo que los factores transformadores de la regulación administrativa son comunes.

El factor transformador específico analizado en el aula B está relacionado con la posibilidad de contar con profesorado definitivo.

#### *Profesorado nuevo definitivo*

La inestabilidad de la plantilla es el factor que se percibe con mayor potencialidad excluyente ya que se recoge un número elevado de citas (18), incluyendo la totalidad de agentes. No obstante, en el momento de realizar la investigación, esta situación comienza a revertirse, contando ya con un maestro y una maestra con más de dos cursos de experiencia en el aula y con destino definitivo en el mismo, desde el curso escolar 2014-2015.

Por tanto, se considera un factor clave en la transformación de la identidad como escuela disponer de profesorado estable, referentes pedagógicos que aportan continuidad al proyecto y realizan la acogida del profesorado interino. Complementariamente otra maestra, aunque interina, lleva dos cursos escolares continuados en el centro lo que refuerza la imagen de un equipo docente, transmitiendo mayor confianza a las familias y seguridad entre todo el profesorado. El profesorado de referencia está impulsando el proyecto educativo. En el aula B se ha iniciado el proceso de inmersión digital del alumnado de 3º a 6º de Primaria y se han empezado a consolidar actuaciones de éxito de la CA como los grupos interactivos (en todos los grupos) y las tertulias pedagógicas.

*“Esto ha sido un problema durante muchos años pero afortunadamente ya somos dos profesores definitivos y es importante porque al que viene nuevo se le orienta y más en un colegio que no lleva libros de texto...”. (PROF. VET – Aula B)*

En el grupo de discusión comunicativo se profundiza en este factor destacando la importancia del cambio experimentado en el aula al comenzar a haber una plantilla docente más estable. Es por ello que en el curso 2014/15 se realiza esta fase de transformación porque ya observan las posibilidades de desarrollo organizacional y educativo.

*“Este año se nota que es distinto, que haya dos maestros definitivos ha sido muy beneficioso para los niños en el inicio de curso y para nosotros los padres también, te da mucha tranquilidad, porque sabes que va a haber un mínimo de continuidad...”. (FAM. VOLT – Aula B)*

*“Ahora la cosa cambia porque ya somos 2 definitivos y también ha repetido una compañera interina... también la directora viene más, hemos incorporado las Tablets... Esto ayuda a poner un orden, dar continuidad”. (FAM. VOLT – Aula B)*

*“Se nota que los profesores que están ya definitivos son los que ayudan a los demás, los que explican las cosas que nos proponen...”. (FAM. VOLT – Aula B)*

*“Por suerte ya hay algunos maestros que repiten y eso se nota... sobre todo al principio de curso, que si tienes dudas, aunque el tutor de tu hijo sea nuevo puedes acudir a alguien que sabe algo más, tienes la tranquilidad de que hay alguien que les va a orientar...”. (FAM. VOLT – Aula B)*



*Las nuevas tecnologías en las comunidades de aprendizaje.  
Un estudio de caso en el entorno rural.*

Éste es uno de los factores clave en la transformación de la CA de Alloza. Todos los agentes participantes del grupo de discusión han reforzado los argumentos dados en las entrevistas previas y, al haber puesto en común estas opiniones coincidentes, se ha dado más valor si cabe.

#### **4.2.3. Factores excluyentes reguladores de la organización escolar**

La organización escolar también condiciona los procesos reguladores de ambas CA. Por tanto, la regulación organizativa desarrolla algunos factores excluyentes susceptibles de ser analizados.

La regulación de la organización escolar en las CA estudiadas presenta un factor excluyente en común: las dificultades a las que se enfrentan ambas organizaciones al tener la mayoría del profesorado nuevo cada curso escolar.

##### *Desconocimiento del Proyecto Educativo por parte del profesorado novel*

El principal problema del CRA es que más de la mitad del profesorado sea nuevo cada curso escolar. Las particularidades del proyecto CA y del proyecto TIC son de especial relevancia para un/a maestro/a recién llegado/a a la escuela: el cambio de los libros de texto por el ordenador e Internet, la organización como CA y la necesidad de asumir responsabilidades en la gestión de la misma por ser una plantilla reducida supone un trastorno importante para la organización y aumenta la complejidad de la tarea docente. Esta situación se torna más acusada en el aula B debido a que existe menor número de profesorado veterano y la trayectoria de ambos proyectos educativos (CA y TIC) se encuentra menos definida en la organización escolar. El aula A, al tener más incorporadas en la dinámica escolar las actuaciones propias de ambos proyectos, ofrece al profesorado nuevo mayor información, actividades más definidas y apoyo de más profesorado veterano, lo que atenúa (aunque no elimina) este factor.

Esta situación organizativa dificulta la puesta en marcha de determinadas actividades y

actuaciones de éxito en ambos aularios y carga de una gran responsabilidad al profesorado veterano que asume la información, formación y tutorización de sus compañeros/as noveles. Se recogen más de 10 citas relativas a este factor, principalmente entre el grupo de profesorado, pero lo más significativo es la sensación de desconcierto que tiene el profesorado recién llegado:

*“Buff... los primeros días te ves un poco desbordado... todo lo que te explica Isabel, que no llevas libros, la radio, el blog, la nota de prensa, los padres entran todas las semanas... y además está lo de la CA que no tenía ni idea...”. (PROF. NOVEL – Aulario A)*

*“Hombre, yo con el ordenador pensaba que iba a poder hacer bien mi trabajo, pero es que hay mucho más... hacen falta unas semanas para acabar de aterrizar”. (PROF. NOVEL – Aulario B)*

*“La gran mayoría de la gente joven que viene nueva lo hace muy bien, se les ve vocación, interés, pero necesitan tiempo para adaptarse, es normal...”. (FAM. VOLT – Aulario B)*

En los grupos de discusión se reconoce el escaso conocimiento que tiene el profesorado recién llegado sobre cómo funciona una CA. El profesorado veterano e incluso las familias voluntarias lo observan año tras año. Esta circunstancia se tiene en consideración desde la dirección del centro para mejorarla los próximos cursos. Si bien puede que sea difícil hacerlo por otros factores administrativos excluyentes, las soluciones a este problema se plantearán de una manera más explícita en el inicio del próximo curso.

*“Como estoy observando que puede que haya cierta falta de información, me comprometo para el año que viene o incluso para el final de este curso, a hacer algunas reuniones específicas del tema que todo el mundo pueda saber qué es y por qué hacemos las cosas así...”. (DTRA. CRA)*

### *Escasez de voluntariado y tipo de participación del mismo*

Uno de los rasgos idiosincrásicos de la organización es el escaso número de familias que participan en el centro. Aunque en términos relativos el número de voluntarios/as podría ser aceptable<sup>65</sup>, según el principio de dialogicidad, las CAs requieren de una interacción

---

65 Datos Programación General Anual curso 2014/15: alumnado matriculado en aulario A (46) y en aulario B (38). En ese curso el voluntariado del aulario A era de 12 personas (el 26% de las familias matriculadas) y el del aulario B era de 6 personas (15,7% de las familias matriculadas).

social amplia. En ocasiones resulta algo pobre la interacción en los aularios, ya que son las mismas personas las que participan en diversas actuaciones de éxito. La riqueza de estímulos por parte de agentes externos al centro es escasa. Son las mismas personas las que se involucran en todas o casi todas las actuaciones de éxito. Esta circunstancia ha supuesto en algún momento (principalmente en el aulario B, donde el voluntariado es más reducido) que haya intermitencia en las actividades, empobreciendo la repercusión transformadora y educativa de las diferentes actuaciones de éxito.

*“Yo la verdad es que me apunto a todas las comisiones, estoy siempre que puedo. Además, puede que si no viniéramos siempre las mismas no se podrían hacer algunas cosas...”. (FAM. VOLT – Aulario A)*

*“Es fantástico que haya personas con esa capacidad de colaborar... están en todo lo que hace falta, aunque estaría bien que fuera más gente, que hubiera más variedad, para no saturar a estas personas y también porque cuantos más seamos mejor”. (DTRA. CRA)*

En los dos grupos de discusión se coincide en que sería interesante que hubiera mayor número de personas voluntarias. En el aulario A se valora como un aspecto mejorable; en cambio, en el aulario B se considera fundamental superar este factor excluyente para poder desarrollarse plenamente como CA. En el grupo de discusión del aulario B, es interesante la actitud de responsabilidad de las familias para con el proyecto, verbalizando el compromiso de animar al resto de familias a participar.

*“Yo me hago responsable, en la medida que pueda, de decir a las familias lo que hemos hablado hoy, que hace falta más gente para ayudar... por mi parte que no quede”. (FAM. VOLT – Aulario B)*

En el aulario A no se observan otros factores excluyentes únicos en relación a la dimensión organizativa. Tanto en las entrevistas individuales como en el grupo de discusión comunicativo se percibe un funcionamiento de la organización bastante fluido, conocedores de sus debilidades y fortalezas. Hay un reconocimiento recíproco de la labor de cada grupo de agentes educativos (principalmente familias y profesorado), lo que favorece un clima de colaboración y de trabajo que permite llevar a cabo la mayoría de los objetivos propuestos. En el diálogo establecido en el grupo de discusión se percibe

armonía entre los agentes, conocimiento de qué se está hablando por parte de todos. Existe una actitud de escucha activa intergrupala que permite comprender los diferentes matices entre profesorado, familias voluntarias y familias no voluntarias.

En el aula B se observan factores excluyentes organizativos que ponen en dificultad los proyectos CA y TIC porque, por un lado hay un rechazo explícito por parte de la mayoría de las familias a esta propuesta educativa inclusiva y, por otro, la propuesta educativa tecnológica todavía no es capaz de solucionar algunos problemas para garantizar su viabilidad y transversalidad en el proceso educativo. También es importante señalar como factor excluyente que a pesar de ser CA durante una década, este aula no ha tenido la estabilidad del profesorado necesaria para la consolidación de sus principios y actuaciones de éxito. Esta situación evidencia una tensión entre el grupo de profesorado y las familias, reflejada en el número de citas registradas en los agentes pertenecientes a cada grupo.

#### *Escasa difusión de propuestas desde la escuela para combatir la brecha digital en los hogares*

Uno de los problemas de la implementación del proyecto TIC es la brecha digital que sufre parte del alumnado. Es importante afrontar esta dificultad por dos motivos: por la necesidad directa de los niños y niñas que tienen dificultades de acceso y por la importancia de plantear medidas proactivas y favorecedoras para respaldar el proyecto TIC dado que incide de forma decisiva en la metodología de enseñanza-aprendizaje.

*“Sí que es cierto que algunos chicos no tienen Internet en casa. En estos casos les animamos a que hagan uso de la biblioteca del pueblo que sí que tiene Internet gratuito. También lo tenemos en cuenta porque sabemos que no van a poder trabajar el mismo tiempo que otros compañeros, pero, ¿qué más podemos hacer? es un tema de las familias, de la crisis...”. (PROF. VET – Aula B)*

*“Yo sé que hay familias sin Internet en casa y la biblioteca abre sólo dos o tres tardes por semana. ¿Ante este panorama es lógico trabajar con ordenadores? La verdad es que no lo entiendo mucho...”. (FAM. NO VOLT – Aula B)*

A partir de la puesta en común en el grupo de discusión se aprecia que este factor

*Las nuevas tecnologías en las comunidades de aprendizaje.  
Un estudio de caso en el entorno rural.*

excluser es consecuencia de las resistencias y/o desconocimiento por parte de las familias de la propuesta educativa de la escuela. En el diálogo establecido en el grupo, por parte del profesorado se argumenta que existen momentos y espacios cotidianos en la escuela para paliar el problema de la brecha digital; parece ser que el desconocimiento y/o el hecho de que esté en una fase inicial el proyecto TIC hace que el alumnado y las familias que tienen ese problema no hayan aprovechado todavía las posibilidades de inclusión educativa que les facilita la escuela. Esta situación dialógica también permite al grupo del profesorado ser más sensible hacia la situación de parte del alumnado y comprender que éste necesita orientación para saber aprovechar las oportunidades que le ofrece la escuela.

*“Que los niños y las niñas no puedan acceder a Internet no es del todo cierto. Aquí estamos muchas más horas los profesores que las horas de clase. Se les ha dicho que pueden quedarse un rato más para lo que necesiten. Luego ya está en la mano de los padres dejar a sus hijos un rato más a mediodía o por la tarde”. (DTRA. CRA)*

*“No son muchos, pero insistiremos en aquellos niños que sabemos que no tienen Internet, ya se les ha dicho, pero podemos tenerlo más en cuenta a ver si conseguimos que mejore este problema”. (PROF. VET – Aulario B)*

#### **4.2.4. Factores inclusores de la organización escolar**

Existen características organizativas del CRA y específicas de cada una de las CA que propician la transformación educativa. En este apartado de análisis se puede apreciar la especificidad estructural en la organización de la escuela rural y la importancia del voluntariado en este contexto, la necesidad de la colaboración docente entre iguales y del liderazgo en una organización escolar.

La regulación organizativa del CRA presenta factores potencialmente transformadores en ambos aularios como el relevo en la dirección del centro, la intensidad de participación del voluntariado y los procesos de enseñanza-aprendizaje generados entre el profesorado

veterano y el recién llegado.

### *Relevo en la dirección y continuidad en el liderazgo pedagógico*

La dirección del centro ha cambiado después de más de una década. El cambio en la dirección supuso un momento de crisis en la organización, porque sobre esta figura recaía el peso de llevar adelante el proyecto, ya que fue la persona que impulsó la implementación de la inmersión digital y posteriormente la transformación en CA. La persona que ha tomado el relevo en la dirección ha sabido dar continuidad a la CA, plantear una evolución en el desarrollo del proyecto TIC en el aula A e impulsar el inicio del mismo en el aula B. Además, se reconoce por parte de las personas entrevistadas una apertura a las voces críticas en ciertos aspectos de la inmersión TIC. En definitiva, el relevo en la dirección ha sido transformador tanto por el mantenimiento de la estructura organizativa como CA (transformadora en sí misma) como por la ampliación del proyecto TIC en el aula B. Todos los agentes adultos entrevistados hacen hincapié en la labor de la nueva directora en el proceso de transformación del CRA en su conjunto:

*“El compromiso de la actual directora de estar presente todas las semanas en Alloza es muy importante porque es un apoyo explícito a lo que estamos haciendo los profesores aquí”.* (PROF. VET – Aula B)

*“Creo que es importante que la dirección del CRA esté presente en ambos centros todas las semanas. Es un esfuerzo, porque dejo mi aula un día entero, pero es necesario para desarrollar un proyecto común, un proyecto compartido”.* (DTRA. CRA)

*“Hombre, aunque no esté muy de acuerdo con lo que nos proponen, creo que es bueno que esta directora esté por lo menos presente en el colegio, así cualquier padre puede acudir a ella si lo necesita, supervisa lo que se está haciendo aquí...”.* (FAM. NO VOLT – Aula B)

*“La directora es una mujer muy preparada, se está aproximando a la gente de Alloza, si tiene que decir algo lo dice... yo creo que es importante el paso que ha dado en estar más cerca de Alloza”.* (FAM. VOLT – Aula B)

*“Desde la inspección se reconoce el esfuerzo que está haciendo la directora en coordinar un mismo proyecto para ambos aulas...”.* (INSP.)

*Las nuevas tecnologías en las comunidades de aprendizaje.  
Un estudio de caso en el entorno rural.*

En los dos grupos de discusión se ha valorado de manera muy positiva el papel de la nueva directora. En el aula B se destaca que haya garantizado la continuidad del proyecto, la apertura a propuestas de algunos cambios metodológicos y la aproximación al aula B con la intención de conseguir que el CRA se articule como un todo integrado. En el aula B se considera que el cambio en la dirección ha sido muy positivo por la mayor presencia física de la nueva directora en la escuela, por la proximidad mostrada hacia el profesorado y las familias y por la capacidad de incorporar actuaciones de éxito como CA e impulsar el proyecto TIC.

#### *Procesos de enseñanza-aprendizaje entre profesorado veterano y novel*

La colaboración docente es fundamental para el establecimiento y la continuidad del proyecto educativo; especialmente por tratarse de una escuela rural, donde el profesorado es escaso y mayoritariamente interino. En el CRA el profesorado veterano asume la responsabilidad de poner en marcha el proyecto de centro año tras año estableciendo una estrecha colaboración con el profesorado recién llegado: durante el primer mes del curso el profesorado con experiencia en el centro ejerce de “tutor” del profesorado novel, llegando incluso a estar dos maestros/as en un aula (cuando el horario curricular lo permite) para que el/la docente nuevo/a aprenda cómo gestionar el aula según los principios CA y TIC, participando colaborativamente en contextos reales de aprendizaje. A partir de esa primera fase de formación, se establece una nueva etapa de formación recíproca entre profesorado veterano y novel, ya que la organización posibilita la incorporación de nuevas propuestas e ideas del nuevo personal docente. Esta situación se reconoce como enriquecedora por parte del profesorado veterano ya que tiene nuevas posibilidades de aprendizaje y de formación permanente y real en un entorno laboral limitado en interacciones.

*“Yo intento hacer lo que en su momento hicieron conmigo. Les sitúo un poco, cómo funciona todo...”. (PROF. VET – Aula B)*

*“Cada compañero me iba diciendo, sobre todo a los del año pasado que conocía a algunos. Me*

*recomendaron un banco de recursos que están un poco antiguo, webs de interés...". (PROF. NOVEL – Aulario A)*

*"La verdad es que él (maestro novel) me enseña a mí más que yo (maestra veterana) a él. Yo le puedo explicar cómo funcionamos aquí, pero él tiene muchas ideas nuevas, domina mucho más que yo la tecnología, así que no sé quién enseña a quién...". (PROF. VET – Aulario A)*

*"En lo que respecta a la actividad diaria en las aulas las medidas más acertadas son el trabajo simultáneo de más de un profesor en el aula con un grupo de alumnos, principalmente si es uno definitivo y uno interino". (INSP.)*

*"Tienen un sistema excelente de trabajo en parejas entre maestros, rompiendo roles y especialidades, fomentan el trabajo a medias, el apoyo del centro, la autoformación en los claustros...". (INVS.)*

### *Proceso de adaptación del profesorado novel a la organización*

A pesar de que la llegada de nuevo profesorado cada curso supone un esfuerzo para la organización, la inexperiencia del profesorado nuevo no es un obstáculo para delegar en él responsabilidades. La participación directa en la organización se abre también al profesorado nuevo: ámbitos pedagógicos tan importantes en las CA como las actuaciones de éxito o las comisiones mixtas son gestionadas directamente por el profesorado novel. Otras actividades representativas como la radio escolar o ponencias sobre el CRA en jornadas/congresos también son realizadas por docentes recién llegados/as. Es importante destacar que la solidez del proyecto educativo y su estructura organizativa es la que hace posible la viabilidad de esta situación.

*"Con la compañera nueva de 2º ciclo lo hemos preparado juntos porque no sabíamos ninguno de los dos y así hemos ido mejor. Hemos hecho incluso cabeceras para todos los bloques... (explica de forma más pormenorizada la estructura de la radio con mucho orgullo)". (PROF. NOVEL – Aulario A)*

*"Uff. Para mí eso fue importante. Pensé que la directora me había escogido y eso fue un subidón. Luego, poco a poco, me fui dando cuenta de que en realidad era una responsabilidad porque iba a representar al colegio y todo lo importante que aquí se hacía y que me había tocado a mí. El profesor compañero me ayudó a prepararlo porque la directora también le dijo que colaborara. Era como un equilibrio, el maestro nuevo y el veterano. Realmente no es porque fuera yo, sino porque todos formamos parte del equipo y como somos nuevos y veteranos es un equilibrio perfecto. Para mí fue muy importante". (PROF. NOVEL – Aulario A)*



Este factor incluso tiene un cariz más profesional, relativo al área de conocimiento del profesorado, por lo que las familias no llegan a apreciar el valor transformador del mismo. La formación recíproca profesorado veterano-novel es una estructura altamente enriquecedora y realmente garantiza una formación bidireccional. Tanto el profesorado veterano como el novel manifiestan el aprendizaje que les propicia esta situación de trabajo por parejas. Por otro lado, el planteamiento horizontal como organización de la CA rompe la jerarquía entre profesorado veterano y novel, haciendo partícipes y responsables a estos últimos del funcionamiento de la escuela. Esta situación les motiva, les enriquece, promueve el desarrollo profesional docente y garantiza la continuidad del proyecto CA. Se trata de un espacio de aprendizaje dialógico.

Se reconoce que ha sido de vital importancia la generación de redes de apoyo para facilitar el desarrollo del proyecto NTIC. No obstante, en el grupo de discusión del aula A se hace referencia como algo pasado, que fue clave en el inicio de la implementación de la tecnología en el proceso educativo. Se valora de manera muy positiva. Actualmente, este tipo de redes se están estableciendo entre aularios, pues entre el profesorado existe una gestión del proceso de enseñanza colaborativa. Si bien la estructura de las redes se generaron gracias a proyectos de la administración educativa, en la actualidad, la red establecida entre aularios se desarrolla de manera autónoma; además se percibe que ésta tiene una repercusión directa en las aulas, el estilo docente y en el inicio de un proyecto educativo compartido.

#### *Papel activo del alumnado en la organización*

En la escuela hay diferentes roles y responsabilidades asignadas al alumnado en función de su edad. Los niños y niñas del CRA tienen la certeza de que, a lo largo de su escolaridad, irán asumiendo roles de mayor autonomía y responsabilidad progresivamente. Pasan de un papel de aprendiz en los primeros años a otro que incorpora responsabilidades en la vida del centro y en el mismo proceso de enseñanza-aprendizaje. Este factor transforma determinados procesos organizativos y de aprendizaje en ambos aularios ya que se considera que el alumnado también tiene potencialidad en la toma de decisiones y gestión del centro. El ejemplo más representativo de este factor

transformador es la prioridad de cumplir los sueños como CA del alumnado. Se considera que es la manera más congruente de educarles, desde una comunidad de aprendizaje que considera a todos sus agentes relevantes. Por otra parte, el factor TIC crea numerosos espacios y tiempos en los que el reparto de responsabilidades y roles lleva al alumnado a la consideración de miembro activo de la organización. En la radio escolar el alumnado ejerce una función en la elaboración y difusión del programa en función de su edad. Participa activamente en la creación de contenidos para el blog del centro. La clase de 3º a 6º forma en el uso del ordenador y de Internet a las aulas conformadas por alumnado de menor edad.

A pesar de que este factor es común en ambos aularios, en el A se evidencia en mayor medida el uso de la tecnología. En las observaciones realizadas se aprecia el rol de enseñante entre el alumnado de 5º y 6º en el manejo del ordenador a sus nuevos/as compañeros/as de 3º, en la responsabilidad que asumen en la realización del programa de radio o en la voluntariedad en la elaboración de presentaciones digitales para la clase de Infantil y 1r ciclo. El aprendizaje entre iguales en el uso de las NTIC se desarrolla de manera natural, propiciado por la naturaleza intuitiva y procedimental de ellas y, por supuesto, por las situaciones de interacción que favorece la organización como CA.

*“Valoro la relación que se fomenta entre los niños, eso de que los mayores estén con los pequeños en ocasiones como en la radio, en actividades generales, hace que las relaciones sean mejores”.*  
(FAM. NO VOLT – Aulario A)

*“Están muy controlados y favorecen que haya buenas relaciones, que los mayores cuiden de los pequeños y de que los pequeños conozcan a los mayores, a todos los profesores...”.* (FAM. VOLT – Aulario A)

*“También me gustó el sistema de funcionamiento por parejas, los alumnos mayores ayudan a los pequeños...”.* (INVS.)

*“A partir de 5º ayudamos a que los de 3º aprendan a usar el ordenador, a organizarse las cosas en Internet y los buscadores y todo eso. Es que cuando pasas a 3º vas un poco perdido y se necesita ayuda”.* (ALM. ACTUAL – Aulario A)

*Las nuevas tecnologías en las comunidades de aprendizaje.  
Un estudio de caso en el entorno rural.*

En los grupos de discusión se reafirman las opiniones recogidas en las entrevistas acerca de este factor inclusor. En el diálogo que se establece en torno a este elemento de la regulación desde la organización escolar se enfatiza la existencia de un aprendizaje recíproco y se visualiza, sobre todo, en la introducción al uso de las NTIC (ordenador y radio escolar principalmente). En este caso se observa cómo las NTIC propician la transformación de las relaciones entre los miembros de la CA (principalmente en el aula A), favorecen un aprendizaje significativo e instrumental y generan un clima de convivencia positivo.

*“Es fantástico ver como los mayores les enseñan a manejar el ordenador a los de 3º. Enseñan unos y aprenden otros con una naturalidad mayor que si lo hiciera yo”. (PROF. VET – Aula A)*

*“Lo de la radio ha sido un aliciente para los mayores. Están con ganas de preparar el programa, montarlo y con mucha ilusión la tarde que lo emitimos”. (PROF. VET – Aula B)*

De manera única en el aula A, los factores transformadores de la organización escolar identificados son: la adquisición de recursos TIC, la consolidación de las actuaciones de éxito, el compromiso de las familias hacia el proyecto educativo del centro y los roles y responsabilidades que asume el alumnado.

### *Introducción de recursos TIC*

El proyecto de Aulas Autosuficientes en un entorno tan singular (rural y aislado) se convirtió en una iniciativa que tuvo una gran repercusión pública. El momento álgido fue el reconocimiento de la multinacional Microsoft de su proyecto TIC. Todos los agentes entrevistados hacen referencia a ello con un elevado número de citas (17). Se puede afirmar que el reconocimiento por una empresa tan importante, unido a que la misma garantizó la dotación de ordenadores portátiles para todo el alumnado de 3º a 6º de Primaria durante cinco años dio la estabilidad necesaria para la viabilidad de la transformación pedagógica y metodológica en las aulas. También otras entidades privadas, como la empresa minera de la zona contribuyeron al proyecto de manera directa.

*“Con la ayuda de Microsoft conseguimos Tablets-PC para todos los alumnos. Aquello fue una*

*pasada, cuando llegaron a clase, cuando empezaron a usarlos los alumnos. Además del dinero fue un gran trampolín para darse a conocer: fuimos a Berlín, a muchas jornadas en Aragón y en España". (DTRA. CRA)*

*"También la empresa SAMCA, cuando estaba más presente en la zona hizo colaboraciones para una mejor red y hay que reconocer que también se notó..." (DTRA. CRA)*

El Ayuntamiento de la localidad también ha colaborado de manera directa con el proyecto garantizando la infraestructura para una buena conexión a Internet. Hay que dar especial importancia a la manera tan eficiente de aprovechar los recursos económicos desde la institución educativa, convirtiendo paneles de madera en las primeras pizarras digitales, realizando la instalación del cable de red en todas las aulas por parte de las familias y el profesorado o desarrollando la idea de las Aulas Autosuficientes para aprovechar de manera cotidiana los recursos de un aula de informática en el aula ordinaria.

*"Aprovechamos los años del Programa Aldea Digital del MEC para tener más aparatos, que estuviera mejor dotada el aula de informática... de allí nació la idea de las Aulas Autosuficientes, y gracias a la dotación económica de estos programas empezó todo..." (DTRA. CRA)*

*"Me acuerdo que la primera pizarra digital era un panel blanco, que los padres ayudaron a cablear el colegio... Aunque sin la ayuda económica no hubiera sido posible". (PROF. VET – Aulario A)*

*"Ahora el Ayuntamiento les ha dotado de fibra óptica, algo que en ningún pueblo de la zona existe". (INSP)*

### *Consolidación de las actuaciones de éxito*

La fortaleza del proyecto CA se demuestra por la continuidad de las actuaciones de éxito a lo largo de más de una década y la transversalidad de las mismas, abarcando la totalidad de las aulas y del alumnado. Éste es un factor clave en una estructura organizativa muy definida que ayuda al profesorado nuevo, a las familias y resto de voluntariado a asumir responsabilidades para llevar a cabo las actividades, comisiones y demás procesos relativos a la CA, independientemente de su antigüedad en el centro. Es el factor donde mayor número de citas se han recogido (19). Se incluyen ejemplos de las actuaciones de éxito como los grupos interactivos, tertulias dialógicas, formación de

*Las nuevas tecnologías en las comunidades de aprendizaje.  
Un estudio de caso en el entorno rural.*

profesorado y familias y participación en comisiones mixtas desarrolladas a lo largo de los años, actuaciones significativas para toda la comunidad educativa.

*“Yo llevo participando más de 6 años en las comisiones, muchas de ellas son las mismas porque siempre hay algo que hacer en ellas... y por supuesto los grupos interactivos. A mis hijos, tanto al pequeño como el mayor, les gusta mucho todo lo que hacen con los padres... Es importante que continúe”. (FAM. VOLT – Aulario A)*

*“Hay algunas voluntarias que podrían gestionar ellas las comisiones, llevan algunas muchos años... fíjate que yo tengo unas en Infantil que empezaron como madres y ahora sus hijos ya han pasado al instituto y continúan”. (DTRA. CRA)*

*“La verdad es que las familias voluntarias ayudan mucho. Cuando llegas nuevo, al principio de los grupos interactivos o si tienes que llevar una comisión siempre hay alguna que te dice que le pidas lo que necesite, que te trae esto o aquello... Se nota que es una CA que está muy rodada, muchos padres saben cuál es su papel”. (PROF. NOVEL – Aulario A)*

Las actuaciones de éxito se identifican con claridad en la CA del aulario A. En el grupo de discusión todos los y las participantes las conocían y sabían lo que allí se llevaba a cabo. Se consideran inherentes a la vida del centro, lo que representa el arraigo de los principios como CA en este aulario.

### *Compromiso y participación activa de las familias y otro voluntariado*

El voluntariado que participa en ambas CA se convierte en un agente transformador de especialmente en el Aulario A por la intensidad y continuidad en la participación en las actuaciones de éxito. Probablemente debido al escaso número de personas voluntarias, éstas se ven involucradas en más de una actuación de éxito, su presencia es cotidiana (casi todos los días de la semana) y se prolonga en el tiempo (participan durante toda la etapa escolar de sus hijos/as e incluso más allá de la misma, convirtiéndose en voluntarios/as no familiares del alumnado). En un contexto escolar tan reducido como el de la escuela rural, la participación de estos agentes educativos es intensa y establece fuertes lazos con el alumnado y el profesorado. El voluntariado tiene un alto potencial transformador porque posibilita la viabilidad de muchas de las actuaciones de estas CA.

*“El hecho de tener en cuenta los sueños de los padres es muy importante para ellos, y la formación, para que los padres ayuden, que entiendan el sentido de las actividades como los grupos interactivos y formación básica para ayudar a sus hijos, como el inglés o la informática”. (PROF. NOVEL – Aulario A)*

*“Toda la sociedad también está implicada porque vienen abuelos, tíos, antiguas madres e incluso el antiguo director...”. (PROF. NOVEL – Aulario A)*

*“Era un agente educativo más para enseñar. Aportaba conocimiento y contenidos distintos, aprendizaje interrelacionado y feedback distinto”. (ALM. ANT – Aulario A)*

*“Sí, me encanta, es una fortuna poder vivir de cerca estos años de educación de estos hijos”. (FAM. VOLT – Aulario A)*

*“El único requisito es que quieras participar. Yo tengo el graduado y participo e incluso personas que no son madres también participan como las madres de infantil o el antiguo director”. (FAM. VOLT – Aulario A)*

*“El modelo me gusta bastante porque responde a la situación del cambio del profesorado y de la escasez del mismo: tutorización del profesorado antiguo y colaboración de familias son dos elementos potentes”. (INV.)*

En el grupo de discusión el profesorado considera muy importante el papel del voluntariado. Las personas que participan en las actuaciones de éxito son las que garantizan realmente la viabilidad de la CA, por lo que son uno de los pilares fundamentales en los que se asienta el proyecto: la apertura de la escuela al entorno. Por otra parte, las personas voluntarias que han participado en la investigación explicitan la satisfacción de poder formar parte de la escuela y la naturalidad con que acoge el profesorado al voluntariado en las aulas. También mencionan que se sienten con una gran responsabilidad y compromiso hacia la labor que están desempeñando. Por otra parte, consideran que el número de voluntariado es, en ocasiones, insuficiente para poder llevar a cabo todo lo que se propone.

*“Yo me encuentro muy a gusto cuando vengo a ayudar. Me encanta ver a los niños contentos de*

*Las nuevas tecnologías en las comunidades de aprendizaje.  
Un estudio de caso en el entorno rural.*

*que participen los padres, también es muy importante que haya otras personas que no sean padres, como el antiguo director, que viene todos los viernes a los grupos interactivos. Esto es muy importante, porque ves que hay compromiso”. (FAM. VOLT – Aulario A)*

El reparto de responsabilidades entre el profesorado se ve potenciado por la colaboración y compromiso de las familias, tanto en el desempeño de las actuaciones relativas a la CA como en otros momentos críticos de la historia del centro. Este compromiso es recíproco, ya que desde el centro se les otorga poder decisorio en aspectos importantes como la continuidad a partir del curso 2011/12 con el proyecto TIC cuando las Tablets-PC dejaron de ser gratuitas al desaparecer la ayuda económica. La estructura organizativa de esta CA permite la toma de decisiones de manera asamblearia, con lo cual, tanto el profesorado como las familias ven reforzado su rol en la CA a partir del establecimiento de un diálogo igualitario. Esta reciprocidad estrecha lazos de relación y otorga mayor valor pedagógico y coherencia al proyecto educativo. Por otra parte, el profesorado nuevo reconoce el apoyo y colaboración directa de las familias, lo que le estimula a formar parte de un proyecto tan especial, le da seguridad y le permite desenvolverse profesionalmente con ilusión y confianza.

*“Lo que también me gusta es que tienes la opción de poder participar y colaborar”. (FAM. VOLT – Aulario A)*

*“El hecho de ser CA ha supuesto una mayor implicación de los padres, sobre todo, en la vida del colegio”. (INSP.)*

*“Los padres actualmente participan en los grupos interactivos y en otras actividades del centro y lo hacen de manera habitual”. (INSP.)*

*“Que la gente es muy participativa, que participen los padres en todo no es normal. Lo del día de Marruecos, lo del comedor escolar... están siempre los padres con cosas que hacer”. (FAM. NO VOLT – Aulario A)*

*“Esto es muy potente: que las familias ayuden al profesorado y, al mismo tiempo, se estén formando me parece impecable como idea”. (INVS.)*

Éste es otro factor transformador arraigado en la cultura de centro. Cuando en el grupo de discusión se plantea, se hace referencia a la participación de las familias como algo natural, idiosincrásico en la organización y funcionamiento del centro. El profesorado nuevo enfatiza más el valor de este factor, ya que lo considera excepcional en comparación con otras escuelas con una organización más “ordinaria”. El valor que le confiere el profesorado nuevo hace que las personas que participan de la CA de manera continuada se vean reforzadas y motivadas a continuar haciéndolo.

*“Yo me sentí muy ayudada por las familias cuando llegué. Las primeras semanas se acercaron muchas de ellas a ofrecerse para ayudar, en los primeros grupos interactivos se encargaban casi de todo... se nota que están acostumbradas a estar en el aula y en el colegio. Es algo que hace que la escuela funcione de verdad, algo que no había vivido nunca”. (PROF. NOVEL – Aulario A)*

En el aulario B se identifican factores transformadores en la organización escolar principalmente a partir del curso 2013/14. Éstos son los mismos que se han destacado de manera común en ambos aularios que, en este caso, están suponiendo una transformación paulatina de los procesos reguladores de la organización del centro. En el aulario B se consideran de manera especial los siguientes elementos clave en la transformación como CA que no se estaban produciendo con anterioridad: la influencia de la nueva directora a partir de un acercamiento más intenso y la reducción de la resistencia por parte de las familias al proyecto CA y NTIC.

En el diálogo establecido en el grupo de discusión de este aulario se ha propiciado una situación de gran valor transformador: se ha hecho explícito que el centro está en una fase totalmente distinta a la anterior, el momento del “ahora” está cargado de buena predisposición por parte de los diferentes agentes educativos, la situación del equipo docente y la dirección del centro favorece el impulso del proyecto educativo y la regulación de la organización escolar está transformándose de manera progresiva. Se acuerda que esta transformación debe hacerse más “visible”. Por tanto, en el grupo de discusión surge la propuesta y el compromiso de todos los agentes de promover actuaciones informativas, formativas y sensibilizadoras para conseguir una mayor participación de la comunidad educativa y aprovechar la nueva etapa que se está gestando en el centro.



*Las nuevas tecnologías en las comunidades de aprendizaje.  
Un estudio de caso en el entorno rural.*

### *Acercamiento de la nueva directora a la realidad del Aulario B*

El cambio de persona en la dirección del centro ha supuesto el inicio de nuevas dinámicas valoradas positivamente en el entorno escolar. La nueva directora se ha implicado directamente en unificar las líneas pedagógicas de ambos aularios y para ello considera especialmente importante su presencia semanal en el aulario B para impulsar el proyecto, aclarando dudas a las familias y dando seguridad al profesorado. Se ha conseguido transformar las resistencias y dificultades en la incorporación del proyecto TIC en expectación por parte de las familias y motivo de mayor coordinación entre el profesorado de ambos aularios. El reconocimiento es unánime por parte de los agentes adultos del aulario B, incluida la inspección, y la valoración del potencial de transformación del centro se considera de especial importancia:

*“Ahora el colegio se identifica más con el CRA, Isabel viene todas las semanas aquí un día entero y si hace falta venir otro día también lo hace... se está intentando llevar la misma metodología...”.*  
(PROF. VET – Aulario B)

*“Yo creo que el cambio ha sido a mejor, Isabel conoce muy bien el centro y cómo funcionaba y el cambio se ha notado...”.* (FAM. VOLT – Aulario B)

*“El director no estaba casi nunca por aquí, ahora, por lo menos, la nueva directora sí puede atenderte si tienes cualquier problema”.* (FAM. NO VOLT – Aulario B)

*“Este año mi compañero de la otra escuela y yo hacemos casi lo mismo, todo no porque allí lo del ordenador lo llevan más trabajado, pero compartimos muchos materiales, estamos en contacto por el correo y eso sirve de gran ayuda aquí, que estamos como aquél que dice empezando”.* (PROF. NOVEL – Aulario B)

En el grupo discusión se otorga mucho valor a la mayor presencia de la directora en el aulario B: contribuye a mejorar el clima del centro, generando un cambio de actitud en parte de las familias y sirviendo de apoyo al profesorado.

*“Es muy importante que la directora esté presente en el colegio, muy importante. Es que si ni siquiera ves a la persona que dirige esto... Que Isabel venga todas las semanas es una muestra de confianza”.* (FAM. NO VOLT – Aulario B)

*“El hecho de que Isabel esté más presente ha hecho que se pueda echar a andar con el proyecto TIC”. (PROF. VET – Aulario B)*

*“Yo estuve en el proceso de elección y oír como primer punto del proyecto de dirección que es la directora del CRA, de los dos aularios hace mucha ilusión”. (FAM. VOLT – Aulario B)*

### *Reducción de la resistencia de las familias al proyecto CA y NTIC*

La nueva situación administrativa y organizativa que ha propiciado la presencia de profesorado definitivo y la figura de la nueva directora ha propiciado mayor confianza entre las familias en el desarrollo de los proyectos planteados (inmersión NTIC y actuaciones de éxito propias de la CA).

*“La verdad es que es importante solucionar esto, porque las familias son necesarias para la escuela, ni siquiera entendida como CA. Se está intentando desde el año pasado, pero hay camino que recorrer...”. (DTRA. CRA)*

*“Se está trabajando en conseguir cosas que antes se consideraban como menos fuertes, como igualar el uso de las NTIC en los dos aularios”. (INSP.)*

El cariz inclusor de este factor organizativo se aprecia. En la Tabla 4 se incluye el número de citas de los agentes educativos participantes en las entrevistas en relación a la dimensión reguladora.

Las nuevas tecnologías en las comunidades de aprendizaje.  
Un estudio de caso en el entorno rural.

Tabla 4. Registro cuantitativo de dimensión reguladora\*

FACTORES			NÚMERO DE CITAS DE LOS AGENTES ENTREVISTADOS																	
			PROF. VETERANO		PROF. NUEVO		VOLUNTARIADO		FAMILIAS		ALUM. ACTUAL		ALUM. ANTI GUO		INSPECCIÓN		EXPER TOS		TOTAL	
			A	B	A	B	A	B	A	B	A	B	A	B	A	B	A	B	A	B
REGULACIÓN ADMINISTRAT.	EXCLUS	CRA: itinerancia del profesorado	1	2	2	4	1	2	1	4	0	1	0	0	1	1	2	2	7	16
		Escasez de dotación de RR.HH. y tecnológicos	6	2	1	1	1	2	1	1	3	3	1	0	0	0	2	2	14	10
		Inestabilidad de la plantilla docente	3	6	2	3	1	3	2	9	2	4	0	1	1	3	1	2	12	32
	INCLUS	Catalogación como centro TIC	1	2	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	2	2	0	0	3	7
		Plataforma digital Anticipate	3	2	1	3	1	1	0	1	1	2	0	0	1	1	0	0	7	9
		Constitución de plantilla más estable		3		3		3		1		1		0		1		0		11
ORGANIZACIÓN ESCOLAR	EXCLUS.	Escasez de voluntariado y tipo de participación	1	4	0	1	1	2	0	2	1	1	0	0	0	0	1	1	4	11
		Desconocimiento del profesorado novel del PE	4	4	2	1	1	2	1	3	2	1	1	0	1	1	1	1	13	13
		Escasa difusión de propuestas desde la escuela para combatir la brecha digital en los hogares		3		3		3		4		0		0		0		0		12
	INCLUS.	Relevo en la dirección y continuidad del liderazgo	3	5	2	2	4	3	3	5	0	0	2	0	4	4	4	4	22	26
		Procesos de E-A colaborativos entre profesorado	3	4	7	5	1	2	1	2	1	2	0	0	1	1	3	2	17	18
		Adaptación del profesorado novel	3	2	4	5	1	2	1	0	0	0	0	0	0	0	2	0	11	9
		Papel activo del alumnado en la organización	2	2	1	2	2	3	3	2	2	5	2	2	0	0	1	0	13	16
		Introducción de recursos TIC	3		1		2		2		1		3		3		2		17	
		Consolidación de las actuaciones de éxito	3		2		3		2		2		1		3		3		19	
		Compromiso y participación activa de las familias y otro voluntariado	7		4		2		2		1		4		0		3		23	
		Acercamiento de la nueva directora al aulario		2		1		2		1						2				8
Reducción de resistencias de las familias al PE		5		2		3		2		0		0		0		0		12		

\* Las cifras indican el número de citas por aulario. Los factores que tienen cifras en cada columna de agentes son factores comunes en ambos aularios

### 4.3. DIMENSIÓN EPISTEMOLÓGICA

Bajo esta dimensión se va a tratar de profundizar en el análisis del grado en que están presentes los principios epistemológicos de las CA y las condiciones de acceso a su conocimiento a través de la formación. Se destacan en la Tabla 5, a continuación, los factores exclusores y transformadores que se producen en ambas CA de manera conjunta e independiente para el desarrollo de sus principios teóricos fundamentales y de los procesos de formación congruentes a los mismos.

TIPO	SUBDIMENSIÓN	FACTORES	AULARIOS
<b>Exclusores</b>	<b>Principios Teóricos</b>	Ausencia de raíces epistemológicas	A y B
		Identidad como CA no generalizada	B
	<b>Procesos Formativos</b>	Debilitamiento teórico de procesos formativos	A
		Ausencia de procesos formativos y sensibilización	B
<b>Inclusores</b>	<b>Principios Teóricos</b>	NTIC como favorecedoras de la construcción de CA	A y B
		Orientación y asesoramiento	A
		Reafirmación de la identidad como CA	
		Presencia de todas las actuaciones de éxito.	
		Diálogo igualitario y participación de los agentes	
	Fundamentación de las actuaciones de éxito.	B	
	<b>Procesos Formativos</b>	Las NTIC como precursoras de los procesos formativos	A y B
		La formación como elemento de mejora permanente	
Adecuación de la formación de las familias al curso escolar de sus hijos/as		A	

*Tabla 5. Factores exclusores e inclusores de la dimensión epistemológica.*

#### 4.3.1. Factores exclusores de los principios teóricos de las CA

En el trabajo de campo se han observado algunos factores exclusores que demuestran que ambas CA muestran algunas carencias en la presencia y desarrollo de principios teóricos fundamentales.

### *Ausencia de raíces epistemológicas*

Los dos aularios coinciden en un cierto desconocimiento teórico acerca de los principios básicos de las CA. A excepción de la directora y algún maestro/a veterano/a, no se aprecia que los miembros de estas comunidades dominen la terminología o conozcan los principios teóricos básicos de la CA. Esta situación genera cierta confusión a nivel metodológico entre lo que aporta la propuesta CA y el proyecto TIC. No obstante, existe una idea común de qué es una CA, qué es lo que aporta a la comunidad educativa: hay un principio conocido por todos y todas que es el de que “las puertas del aula están abiertas para todo aquél que venga a aprender o a ayudar”, ya que muchos de sus miembros lo verbalizan en varios momentos de las entrevistas.

Este tipo de expresiones son comunes en profesorado nuevo o familias, que recurren a algunos clichés y frases hechas para definir qué es una CA o cuáles son sus objetivos, obviando principios básicos de las CA como la transformación, igualdad de diferencias, solidaridad, creación de sentido o la instrumentalidad del aprendizaje (Flecha, 1997). Ante la pregunta de qué es para ti una CA, las respuestas han sido:

*“Para mí una CA es el participar, poder entrar en clase porque te pide el profesor colaboración... estar con ellos en su proceso de aprendizaje, dar la posibilidad de un tú a tú entre padres y maestros”. (FAM. NO VOLT – Aulario A)*

*“Es una forma fundamental de organizar un colegio porque en la educación debemos estar todos, familias, profes y alumnos y otros. Es abrir el aula a todos, que todo el mundo sepa lo que se hace y así lo pueda entender mejor, no esperar a tener contacto con el colegio a la tutoría de cada trimestres”. (PROF. VET – Aulario B)*

*“Yo creo que la idea perfecta es la de este colegio, un 50% CA y un 50% TIC, porque coges de todos los palos, las CA tienes trabajo internivel, con los padres, fuera de lo tradicional de las clases... aprendes con el huerto, con los grupos interactivos (tener a los padres, implicarlos es muy importante), se tocan muchos aspectos que no existen.*

*Las nuevas tecnologías en las comunidades de aprendizaje.  
Un estudio de caso en el entorno rural.*

*Y pierdes el miedo al qué dirán los padres porque lo están viendo y ven que el trabajo está bien hecho y sabes que tienes a los padres contigo”. (PROF. NOVEL – Aulario A)*

*“Una CA es una escuela en la que pueden participar los padres y que se trabajaba por proyectos. Se dice que es un colegio de puertas abiertas, que todo el mundo puede venir si es a ayudar o a aprender”. (FAM. VOLT – Aulario A)*

*“Una CA es participar, poder entrar en clase porque te pide el profesor colaboración... estar con ellos en su proceso de aprendizaje”. (FAM. VOLT – Aulario B)*

*“Una CA es una forma de organizar la escuela a partir de una serie de comisiones o actividades que permiten más colaboración, participación... es abrir la escuela a todos”. (PROF. NOVEL – Aulario B)*

*“El tema de inclusión no lo tienen muy claro, el sentido del por qué se usa la tecnología... el día a día en el aula tiene incongruencias, posiblemente, por cierto desconocimiento de sus principios”. (INVS.)*

*“La base teórica se refleja en el discurso del director, pero no está estructurado en un documento base. Creo que se define más en su práctica. Cuando llega gente nueva sí que explican cómo funcionan, qué hacen... pero en la práctica diaria la gente nueva es como aprende de verdad, más que a priori en documentos. Son conscientes de que no pueden imponer una forma de uso estricta pero sí enmarcar el uso dentro de una lógica general. De manera implícita existen criterios...está inherente en la práctica educativa”. (INVS.)*

Se considera un factor excluyente el hecho de que no haya conciencia explícita de los principios básicos como CA porque demuestra que el “por qué” se llevan a cabo los diferentes procesos organizativos, participativos o pedagógicos no está del todo claro. La mayor parte de los agentes entrevistados (incluso el profesorado) no transmiten un conocimiento del aprendizaje dialógico bien fundamentado: no suelen utilizar términos propios de esta propuesta educativa, mezclan ideas de la propuesta NTIC con la propuesta CA y, además, parece que la integración de las actuaciones de éxito tenga únicamente sentido

organizacional.

A lo largo del diálogo en los grupos de discusión se corrobora la ausencia de conocimiento teórico fundamentado, ya que los argumentos recogidos en las entrevistas se repiten y las únicas explicaciones con un uso de lenguaje propio de las CA son las de la directora y de algún/a maestro/a veterano/a.

El aulario A ha pasado por distintas fases en la evolución como CA. Ya consolidada, en 2011 se produjo un importante descenso de participación de la comunidad educativa. No obstante, esta situación se considera en el apartado transformador porque este periodo crítico supuso una renovación de la fase del *sueño y sensibilización* como CA, lo cual ha significado el inicio de un nuevo ciclo y la revitalización de la CA.

La CA del aulario B presenta uno de los factores excluyentes con mayor repercusión para la viabilidad del proyecto: el cuestionamiento de la identidad como CA por algunos agentes de la escuela.

#### *Identidad como CA no generalizada*

El proyecto CA de este aulario adolece de un respaldo mayoritario, la participación del voluntariado es escasa en número, lo que hace que las actuaciones de éxito tengan una influencia en la vida del centro un tanto superficial: las comisiones mixtas se reúnen de manera esporádica, los grupos interactivos no se llevan a cabo en todas las aulas y las tertulias dialógicas se realizan con la presencia de los mismos agentes. Se percibe que entre las familias se combina una mezcla de rechazo y desconocimiento que hace difícil un proceso de transformación como escuela a nivel transversal).

La organización de la escuela parte de manera casi exclusiva del profesorado y únicamente en el ámbito pedagógico se evidencia un reconocimiento común de

la validez y viabilidad del proyecto. Aunque se ha progresado en la generalización de actuaciones de éxito durante los cursos escolares en los que se ha realizado la investigación, la ausencia de consenso se considera un factor excluyente potente donde es preciso intervenir de manera explícita a nivel de entorno escolar, en el ámbito organizacional y en los procesos de información y formación. Las comisiones mixtas son testimoniales, ya que tienen poca periodicidad de encuentros y las forman pocos miembros. Se precisa de un diálogo en profundidad entre las partes, un replanteamiento como CA, ya que la potencialidad transformadora del proyecto se torna, en ocasiones, una realidad excluyente.

*“Bueno, yo es que no soy partidario. A mí me educaron de otra manera, los padres en casa y los maestros en el colegio. A mí me parece muy bien que los padres colaboren en actividades extraescolares, con los deberes... pero de ahí a darle casi más prioridad a lo que hacen los padres en el colegio y dejar de dar clase no lo veo... yo creo que es como complemento, no como base”. (FAM. NO VOLT – Aulario B)*

*“Yo no colaboro porque si un día no puedes ir te arman “el pitote”... yo tengo entendido que hay madres que han estado 2 años viniendo a cosas que se lo han dejado porque era una obligación excesiva, se tenían que dejar sus cosas de casa”. (FAM. VOLT – Aulario B)*

*“Puede que el problema es que lo den por sentado. Hay mucha gente que no está de acuerdo y como parece que lo proponen como cosa hecha la gente piensa que no sirven de nada las reuniones”. (FAM. VOLT – Aulario B)*

*“En las reuniones se anima a la gente a participar, se les da la oportunidad de expresarse, de que opinen, pero no hablan muchas de ellas. Las que colaboran tampoco se les ve con ganas de defender el proyecto en público, aunque sí que ayudan y mucho”. (PROF. NOVEL – Aulario B)*

*“En el Consejo escolar las madres que no han entendido algo se les ha explicado y lo han entendido, les ha parecido correcto. Es que si uno tiene un problema lo tiene que trasladar al colegio, no llevarlo afuera. Es que cuando no entiende algo, la gente no*



*pregunta, no lo manifiesta en el colegio, lo dice en la calle, en el parque... pero no lo expone donde toca". (PROF. VET – Aulario B)*

En el grupo de discusión se valora que la ausencia de consenso en el proyecto educativo es más debido a desconocimiento de las familias y el mantenimiento de algunos estereotipos que no se han conseguido romper. A través de la participación dialógica se reconoce también que existen bajas expectativas del profesorado hacia las familias. En este punto se coincide en que la propuesta surgida anteriormente de realizar un esfuerzo para revitalizar relaciones e interacciones positivas entre los distintos agentes participantes en la escuela ayude a superar este elemento excluyente en el desarrollo de la CA.

#### **4.3.2. Factores inclusores de los principios teóricos de las CA**

Existen elementos propios del caso estudiado que destacan como elementos transformadores de los principios básicos como CA.

En ambos centros educativos se ha observado que las NTIC potencian los principios CA. Las herramientas tecnológicas son un soporte para la viabilidad de las CA estudiadas. Las citas recogidas al respecto en el aulario A son 13 y en el aulario B son 7; es una diferencia lógica debido a la fase del proyecto TIC en que se encuentran cada uno de ellos.

##### *Las nuevas tecnologías como favorecedoras de la construcción de la CA*

En el CRA investigado, el desarrollo del proyecto de innovación a través de las NTIC fue el precursor de la transformación de estas escuelas rurales en sendas CA. La diferencia en el grado de penetración y desarrollo del proyecto NTIC fue directamente proporcional al grado de transformación como CA en cada aulario. En el Aulario A se llevó a cabo la implementación y desarrollo del proyecto

NTIC, donde crearon una dinámica de formación permanente y de cuestionamiento de la práctica docente, lo que les llevó a conocer la propuesta de CA. Gracias a una cultura de centro abierta a la innovación promovida por el uso de las NTIC la incorporación del proyecto CA se encontró con unas estructuras permeables al cambio y unos miembros (profesorado y familias) dispuestos a conocer nuevas prácticas educativas. El Aulario B, en cambio, ha tardado en llevar a cabo la incorporación de las NTIC de manera avanzada. Este factor ha sido clave para iniciar al mismo tiempo el desarrollo de la propuesta de CA, ya que no llevó a cabo el mismo proceso de incorporación de las NTIC, por lo que sus estructuras organizativas y prácticas pedagógicas no eran tan permeables a nuevos proyectos que supusieran una transformación de calado como la propuesta CA. La directora explica cómo descubrieron lo que era una CA y explicita que el desarrollo del proyecto NTIC fue clave en ello:

*“Fue a partir del proyecto TIC como llegamos a la propuesta de CA. En aquellos años había una dinámica muy buena de innovación y de formación en la comarca. Investigando sobre las TIC conocimos que en Euskadi y Cataluña habían empezado con las CA como forma de entender la escuela. Nos pareció un modelo muy adecuado para el tipo de escuela que tenemos aquí y por eso nos lanzamos”. (DTRA. CRA)*

La diferencia entre aularios en el grado de desarrollo del proyecto NTIC y grado de transformación como CA también se observa en los espacios de interés común y de interacción, así como en los nuevos contextos de aprendizaje. Los mejores ejemplos de ello son la radio escolar y el blog. Ambos ejemplos demuestran que, además, la concepción del proyecto NTIC va más allá del uso del ordenador en el aula. Potencian el principio de apertura al exterior como CA y la concepción del entorno desde un punto de vista mucho más amplio que el escolar-familiar-local. Además, con el uso de la tecnología se descubre de manera natural el sentido del tipo de aprendizaje que se pretende en la CA: la creación del conocimiento compartido, el aprendizaje colectivo y el desarrollo pleno de las posibilidades de aprendizaje de las personas implicadas.

Tanto la radio como el blog son tareas educativas que: (1) tienen la finalidad de que el propio aprendizaje del alumnado tenga un impacto en su entorno social-familiar y, por tanto, está cargado de sentido; (2) se realizan de manera colectiva e inclusiva, donde cada persona tiene una función necesaria y diferente; (3) despiertan un gran interés tanto en el alumnado como en las familias y el entorno social próximo; (4) posibilitan la interacción sin que los factores espacio-tiempo sean un condicionante, favoreciendo la conexión escuela-entorno (familiar/social).

*“La verdad es que para participar no hace falta sólo tener tiempo, también hay que saber un poco el por qué se hacen las cosas, con qué objetivo. Al principio vas un poco despistada, pero cuando comprendes el motivo de hacer los grupos o las tertulias le sacas más provecho y también puedes aportar más. Lo mismo pasa con cosas como la radio, el uso de Internet o el blog, te vas dando cuenta poco a poco que tiene mucho sentido que aprendan los niños de aquí como están aprendiendo”.* (FAM. VOLT – Aulario A)

En el grupo de discusión del aulario A se observa cómo el uso de las NTIC está en un nivel avanzado: las familias utilizan términos propios del ámbito tecnológico en el que se desenvuelven, se aprecia en los/las participantes que a través del uso de las NTIC existe una mayor densidad en las redes comunicacionales (maestro/a-alumnado, alumno/a-alumno/a, familias-familias, familia-escuela) y el concepto de “entorno” en el centro se ha redimensionado, ya que Internet es un recurso educativo cotidiano.

Las personas participantes explican con fluidez lo que les aportan las NTIC en su desarrollo como miembro de la CA: aprecian que su realidad se ve “aumentada”, principalmente en la dimensión espacial, tan limitada en el entorno rural donde se ubica la escuela. Se enumeran ejemplos como visitas virtuales a museos, colaboración con colegios de otras comunidades autónomas o el uso de vídeos y software que posibilita la vista de otros espacios naturales y urbanos. Las familias participantes enfatizan la

*Las nuevas tecnologías en las comunidades de aprendizaje.  
Un estudio de caso en el entorno rural.*

importancia del aumento de sus posibilidades de interacción, conocimiento y participación del proceso de aprendizaje de sus hijos/as, destacando principalmente la radio escolar y el blog, porque les permite también superar la dimensión temporal del momento puntual del proceso de aprendizaje.

*“Aquí, al estar ubicado en la montaña, las NTIC ayudan mucho a conocer el mundo. Se enriquece mucho el aprendizaje con los alumnos, no tiene comparación con un libro de texto, además ayuda a sentirse próximo con el otro aulario e incluso con otros colegios con los que tenemos contacto a través del correo o Skype...”. (PROF. VET – Aulario A)*

*“Para mí es muy importante poder ver lo que han hecho mis hijos y poder verlo con ellos. También me doy cuenta que cuando abrimos un trabajo en el blog hecho por ellos se emocionan, sobre todo el pequeño, y te da pie a hablar de lo que han aprendido, como lo han hecho... y lo de la radio también despierta mucho interés entre las madres, nos da ilusión que se oiga a nuestros hijos en el pueblo, y yo creo que a ellos también, además es que lo hacen muy bien”. (FAM. NO VOLT – Aulario A)*

*“El colegio tiene una conexión más global porque participa en proyectos que les conecta con otros colegios”. (INVS.)*

*“Me parece que es una herramienta muy buena para conectar con la comunidad, muy interesante, los comentarios que hay motivaban mucho al alumnado y también abría una vía de incorporación de las TIC en las familias”. (INVS.)*

*“Adaptarse a la manera de dar clase con el ordenador y sin libros es más fácil que dominar los grupos interactivos o las tertulias. Para ser responsable como maestro de actividades como esa vas aprendiendo sobre la marcha, a través de ponerlas en práctica, también es importante leer para tener más conocimiento de las CA”. (PROF. VET – Aulario A)*

En el aulario B, en cambio, al estar el uso de las NTIC en una fase inicial, esta posibilidad amplificadora de la CA está mucho más limitada, aunque se aprecia que algunos elementos tecnológicos y digitales comienzan a ampliar la comunicación: (1) la radio y el blog son espacios digitales que han comenzado

a utilizarse como contextos de aprendizaje, participación y colaboración, además de empezar a tener cierta repercusión en su entorno; (2) el uso del correo electrónico y la Plataforma Anticípate generan mayor número de interacciones profesorado-alumnado, alumnado-alumnado y profesorado-profesorado, estableciendo nuevos canales de comunicación y aprendizaje recíproco.

*“Con mi compañero de 3r ciclo de Ariño tengo este curso mucha más coordinación: compartimos los materiales a través de la plataforma, el correo y los miércoles en persona cuando hacemos las reuniones. Lo compartimos casi todo, los mismos temas, casi las mismas actividades... nos hace mejorar con nuestro grupo porque tenemos mis ideas y las de él y al revés, claro”. (PROF. VET. - Aulario B)*

A lo largo de los años la CA del aulario A ha ido generando una serie de factores transformadores de la realidad escolar de calado.

#### *Orientación y asesoramiento. Formación dialógica del profesorado*

El proceso de transformación en CA estuvo asesorado por el CREA (Universitat de Barcelona). La participación directa del personal científico es clave para saber cómo llevar a cabo el proceso de sensibilización y transformación.

*“Se hizo la sensibilización y el sueño... fue algo muy bonito: mucha iniciativa de los profesores, bastante interés por parte de las familias... Eso sí, previamente se hizo una formación con gente del CREA que creo que es fundamental para empezar por buen camino el proyecto. Es necesario, porque profundiza en el motivo de la propuesta de CA. Es importante también para las familias, porque ven que no es una idea revolucionaria de los profes, sino que hay algo detrás de rigor, de la universidad, de gente que se molesta en venir hasta aquí para hacer su trabajo”. (DTRA. CRA)*

*“Sé que vino gente de la Universidad de Barcelona en los inicios. Se ve que esto de las CA es algo importante y es importante que se haga en el colegio”. (FAM. VOLT – Aulario A)*

Éste fue un proceso de formación dialógica del profesorado que estaba en aquél momento que ha influido en la continuidad del proyecto, en la transmisión de ideas y principios al profesorado que ha ido llegando al centro año tras año, aunque se ha ido perdiendo este sustrato epistemológico con el paso del tiempo y debido también a la constante renovación de la mayor parte del profesorado.

En este factor se visibiliza la capacidad transformadora de la propia técnica de grupo de discusión comunicativo. La directora tiene la oportunidad de detallar cómo se llevó a cabo el proceso, de relatar la importancia de contar con profesionales especializados de la Universidad de Barcelona. Algunas personas del grupo de discusión desconocían este hecho y la fundamentación científica y el rigor del procedimiento. La base científica y profesional del inicio como CA ha sido clave en el mantenimiento de referentes epistemológicos en la CA (anterior director, actual directora, profesorado veterano que estuvo en el proceso de transformación y alguna voluntaria); no obstante, el grupo de discusión valora que sería interesante volver a reflexionar sobre la base científica y teórica para consolidar los fundamentos de esta CA. Se trata de una aportación del proceso metodológico de la investigación al centro educativo sujeto de investigación.

#### *Reafirmación de la identidad de la CA*

Como consecuencia de la pérdida de fuerza del proyecto CA durante el final de la primera década del 2000, se planteó en el 2011 renovar la fase del *sueño* y de *sensibilización* ya que la gran mayoría de las familias que formaban parte del centro en ese momento no participaron de la primera transformación y se observaba que la identidad compartida del proyecto se había diluido.

Actualmente, la mayor parte de las familias han participado de este segundo ciclo de “transformación” de la CA, revitalizando las expectativas hacia la escuela, generando nuevas sinergias entre profesorado, entorno y familias, lo que ha revitalizado el proceso de transformación de la escuela.

*“Pero te das cuenta que iban pasando los años y lo de la CA iba perdiendo fuerza poco a poco... nos dimos cuenta que las familias nuevas necesitaban también contagiarles del proyecto, así como a los maestros nuevos que iban pasando. Por eso decidimos renovar la fase del sueño, para volver a contagiar a todas las familias nuevas que van entrando desde 3 años y para también a nosotros darnos nuevas ilusiones para transmitir a los profes que vienen en septiembre”. (DTRA CRA)*

*“Nos hicieron una reunión a los padres y los niños para que supieran que era CA y que íbamos a recoger los sueños de todos porque la CA era de todos. Se organizaron los sueños por temas y hay muchos que se han conseguido, como el huerto, que era un sueño de los niños o el comedor...”. (FAM. VOLT – Aulario A)*

*“Se han hecho cosas que las pedimos hace años. Estábamos en 3º o 4º, a cada clase le ponían una fruta (manzanas, tomates...) y poníamos nuestros deseos en ellas y algunos de ellos se han ido cumpliendo, por ejemplo: acampar en la virgen, alargadores para los portátiles, el huerto, el comedor... Algunos de ellos no se ha cumplido: llevar uniforme o tener más clases de plástica...”. (ALM. ACT - Aulario A)*

El profesorado veterano, la directora y una madre voluntaria verbalizan en el grupo de discusión la importancia de la nueva fase del sueño. Coinciden en que es necesaria una renovación del ciclo de transformación de la CA para revitalizar el proyecto dando cabida a nuevos sueños y animando a nuevos agentes educativos.

*“Cuando volvimos a hacer la fase del sueño se notó ese curso una nueva tendencia, mayor participación de las familias, contacto con padres y madres que ya formaban parte del centro pero no había habido casi contacto con ellos. Creo que fue importante para continuar y haber llegado donde estamos”. (PROF. VET – Aulario A)*

### *Calado teórico en la aplicación de las actuaciones de éxito*

A pesar del reducido número de voluntariado se llevan a cabo todas las actuaciones de éxito, tanto en el aula (grupos interactivos, tertulias literarias) como fuera de ella (ampliación del tiempo de aprendizaje, tertulias dialógicas,

trabajo de comisiones, formación de familiares y modelo dialógico de resolución de conflictos...). Se aprecia que existe una larga trayectoria como CA y que las actuaciones de éxito están arraigadas en la cultura de centro. Se registran hasta 12 citas al respecto:

*“El cole está abierto al pueblo, vienen no sólo padres y madres, sino también tíos, vecinos o madres de antiguos alumnos. La CA, a través de sus comisiones, ha hecho uso, por ejemplo del local APA para el comedor escolar, dinamiza un poquito la vida del pueblo o de parte de sus vecinos. También ayuda a conocerse entre ellos, yo creo que favorece la convivencia”. (DTRA. CRA)*

*“Quien se quiere apuntar a colaborar puede hacerlo en las tertulias, en los grupos interactivos y en las otras comisiones”. (FAM. VOLT – Aulario A)*

*“Sí hay una comisión del huerto, otra de biblioteca, otra de actividades especiales... Hay madres, padres y profesores. Por ejemplo, han plantado muchas cosas en el huerto, los niños riegan, plantan y recogen, la de la biblioteca han organizado el mobiliario, reorganizado los libros, han puesto cortinas... lo han hecho todo para que los niños estén más a gusto”. (FAM. VOLT – Aulario A)*

*“Las comisiones se hacen todos los años. Algunas están varios años, pero otras, como la del huerto es nueva de éste, no sé si seguirá... Normalmente la de grupos interactivos y las tertulias son permanentes, hay incluso clases de inglés para los padres, de español para madres inmigrantes... bueno, las clases de inglés las hace la maestra de inglés, las de español las hacemos dos mamás que ayudamos a otras dos mamás marroquíes y han progresado bastante...”. (FAM. VOLT – Aulario A)*

*“En el cole hay muchas comisiones: grupos interactivos, tertulias literarias, biblioteca, actividades especiales...”. (ALM. ACTUAL – Aulario A)*

*“Hacen muchas cosas: las charlas de los viernes, las clases de castellano a algún inmigrante, inglés para padres, los grupos interactivos... Eso no tendrían por qué hacerlo y eso vale mucho”. (FAM. NO VOLT – Aulario A)*



En el grupo de discusión todos los participantes quieren aportar, comentar su experiencia en las actuaciones de éxito. Se aprecia que éstas son dinámicas y significativas para todas las personas que participan: alumnado, profesorado, familias y otras personas voluntarias (antiguo director, antiguas madres y otros familiares). En este apartado se recrean contando anécdotas, algunas de ellas compartidas entre los miembros del grupo de discusión, lo que demuestra que las actuaciones de éxito permiten la creación de vivencias significativas y espacios de creación de conocimiento compartido. Es interesante cómo los miembros del grupo de discusión orientan el tema hacia las NTIC, destacando la formación de familiares en la tecnología y la presencia de la misma en actuaciones de éxito como los grupos interactivos.

*“A lo largo de los años se han generado cursos de formación de familias en el uso de las NTIC y de Internet. Es cierto que fue muy importante en los primeros años, ahora no lo es tanto, pero todavía se mantiene una estructura de enseñanza entre iguales en las familias de los niños que se incorporan por primera vez a la inmersión TIC”. (DTRA. CRA)*

*“Yo recuerdo que los cursos de Internet fueron necesarios en los padres. Ahora yo también he ayudado a alguna madre a que lo domine”. (FAM. VOLT – Aulario A)*

*“En los grupos interactivos también se le da importancia al aprendizaje del manejo del ordenador, a buscar por Internet. A veces hay actividades que giran en torno a eso, aunque necesitas a algún voluntario que domine el tema, claro”. (PROF. VET – Aulario A)*

Sin embargo sorprende el escaso discurso generado en relación a qué es o no es un grupo interactivo, una tertulia dialógica o la formación de las familias, sobre la problemática de aproximarse teóricamente, desde la reflexividad, al sentido teórico de estas actuaciones.

#### *Diálogo igualitario y participación de los agentes*

Probablemente, uno de los principios epistemológicos más representativos de una CA es la existencia real del diálogo igualitario. Es una característica que

tanto profesorado como familias valoran de manera importante, reconociendo el papel que ejerce cada grupo en la comunidad educativa. La confianza entre el profesorado, las familias y el alumnado se convierte en un pilar transformador. La organización ha creado espacios de decisión mixtos que daban voz a cada agente educativo. Ejemplos de ello han sido los dos momentos de la *toma de decisión/sueño* en su proceso como CA, la continuidad del proyecto TIC, cuando dejó de existir ayudas para ello o el replanteamiento de la inmersión TIC actual. También se observa un grado de autonomía importante en el trabajo de las comisiones mixtas (biblioteca, actividades especiales, huerto...).

*“También hicimos una gran asamblea con las familias, les explicamos de qué iba aquello de las CA, lo que proponía, que dadas las características de esta escuela, con pocos maestros, con los niños agrupados y con cambio de maestros todo el año ayudaría, sería positivo. Se pasó a votación general de la asamblea y las familias aceptaron”. (DTRA. CRA)*

*“En ese año las tablets se tenían que cambiar y eran las familias las que tenían que comprarla. Era algo delicado porque hasta ese momento las Tablets habían sido gratuitas. Se hizo una reunión con ellas para explicarles que ya no teníamos tantas ayudas y que nosotros proponíamos continuar con el proyecto, pero dependía de ellas seguir o no porque eran las que tenían que comprar las máquinas. Hubo una gran respuesta, todas o casi todas las familias querían seguir, se comprometieron a comprar la máquina... aquello fue muy importante”. (DTRA. CRA)*

*“Creo que las familias desarrollaron un papel muy importante, la de votar la decisión para ser CA y para participar de manera continuada”. (ALM. ANTG.)*

*“El hecho de ser CA ha supuesto una mayor implicación de los padres, sobre todo, en la vida del colegio. Desde la dirección se valora de manera muy positiva”. (INSP.)*

En el grupo de discusión, las familias voluntarias y no voluntarias corroboran la información recogida en las entrevistas: se sienten escuchadas, útiles y con

opción de aportar. En el caso más representativo de esta capacidad decisoria (el de continuar con el proyecto TIC sin subvenciones) una madre que vivió el proceso reconoce que el poder de decisión recayó totalmente en las familias consiguiendo, por un lado, dar continuidad al proyecto y, por otro lado, sentirse más cercanos a la escuela y al profesorado. Las personas participantes en el grupo de discusión reiteran la importancia de que familias y escuela vayan en una misma dirección y, para ello, consideran clave la oportunidad de participar y decidir que brinda la CA.

*“La verdad es que fue un año importante. Tuvimos que poner nosotros el dinero, ¿pero cómo íbamos a dejar a un lado el proyecto de las Tablets? ¡Con lo motivados que estaban nuestros hijos! Además, es como si tienes que comprar cada año los libros”.*  
(FAM. VOLT – Aulario A)

*“Fue un momento importante, nosotros los maestros nos sentimos muy respaldados por las familias, lo que nos dio mucha fuerza para seguir”.* (DTRA. CRA)

También el alumnado adquiere un protagonismo relevante en los procesos de enseñanza y de toma de decisiones.

*“Este año, como tocaba el tema de Teruel, hemos aprendido mucho de Teruel y del arte mudéjar. Otros años hicimos el tema de los animales nocturnos, a mí me tocó la lechuza y les preparé una presentación a los más pequeños con dos compañeros”.*  
(ALM. ACTUAL – Aulario A)

A este espacio de expresión colaborativa en la construcción de la escuela y del conocimiento se ha accedido a través de las tertulias dialógicas. Contexto de aprendizaje que facilita el acceso al diálogo igualitario. Alumnado, familias y profesorado han participado de esta actuación de éxito en la que la construcción colectiva de significado y conocimiento en base al diálogo, cimienta nuevas formas de relación.

*Las nuevas tecnologías en las comunidades de aprendizaje.  
Un estudio de caso en el entorno rural.*

El factor inclusor de los principios básicos de las CA observado en el aula B es el desarrollo inicial de las actuaciones de éxito.

#### *Fundamentación de las actuaciones de éxito*

En esta CA se han iniciado todas las actuaciones de éxito. Aunque no están generalizadas en la totalidad de las aulas y participa un número reducido de familias, el hecho de que se inicien todas ellas es un factor inclusor importante para la CA.

Las tertulias pedagógicas están siendo clave para aproximarse a las fuentes primarias de la CA y están reforzando el conocimiento de las otras actuaciones de éxito. Esta aproximación al conocimiento científico a través del diálogo genera espacios de reflexión hasta ahora inexistentes: hay una repercusión directa de las tertulias pedagógicas en el acercamiento de diferentes grupos de familias hacia lo que ocurre en las aulas.

Por otra parte, la participación de familiares en los grupos interactivos y la constitución de las primeras comisiones mixtas, abren la puerta a la horizontalidad en la organización escolar, hacia el diálogo igualitario, hacia la participación. Son síntomas de que el aula B está transformando su realidad escolar.

*“He participado en todas las tertulias. Ahí hablamos de todo... lo que no ve una profesora lo ve una madre u otra y te sirve de mucha ayuda, por un lado para ver que tus dudas y tus problemas son muy parecidas a las de los demás y, por otro, para encontrar soluciones entre todas. Además, los temas son variados, conocemos el por qué de las CA, pero también sobre lo que nos preocupa o nos interesa. Por ejemplo, en época de reyes qué juguetes comprar, lo de las redes sociales... Es muy interesante, porque te das cuenta que no todos pensamos igual y, aunque puede que sigamos pensando lo mismo al final, tenemos la oportunidad de explicarnos o de entender el otro punto de vista. Yo creo que eso es muy bueno, nos ayuda a entendernos”. (FAM. VOLT – Aula B)*

*“Cuando empecé con las tertulias se lo dije: yo no vengo aquí a daros clase, sino a*

*compartir mis puntos de vista con vosotras y espero que hagáis lo mismo. Pienso que esta actividad tiene mucha miga, es muy, muy enriquecedora por ambas partes, ya que a mí me ayuda a comprender un poco más a las familias y creo que a ellas les permite entender mejor puntos de vista pedagógicos de la escuela y, lo que es más importante, que entre ellas se conozcan". (PROF. NOVEL – Aulario B)*

Los grupos interactivos despiertan interés por el aprendizaje a todos los agentes educativos, pero no se observa un conocimiento del sentido teórico de la puesta en práctica de los mismos. No se alude a qué es lo que la convierte en actuación de éxito:

*"Yo pienso que los grupos interactivos unen las dos figuras básicas del niño: los padres y el maestro. Que mi hijo vea que vamos todos de la mano, que participamos en su aprendizaje es muy bueno". (FAM. VOLT – Aulario B)*

*"Los grupos interactivos permiten incrementar mucho el aprendizaje. Es muy estimulante para los niños y las sesiones muy intensas. Puede que en una sesión de grupos avancen más que en toda la semana". (PROF. VET – Aulario B)*

*"Lo que más nos gusta son los grupos [interactivos]. Son muy divertidos, aprendemos jugando, porque son juegos y actividades que hacemos en grupo y en los que tenemos que aplicar lo que hemos aprendido en clase". (ALUM. ACTUAL – Aulario B)*

En el diálogo establecido en el grupo de discusión se aprecia la potencialidad transformadora de la iniciación de las actuaciones de éxito en este aulario. Se evidencia la capacidad de aproximar las familias a la escuela y de ampliar las redes relacionales entre todos sus miembros, principalmente entre familias que estaban aisladas en reducidos grupos culturales.

*"A mí me encanta participar en las tertulias, creo que me he perdido sólo una. Es curioso que la mayor parte de las mamás que vienen son marroquíes. El hecho de hacer las tertulias con ellas hace que luego en la calle te saludes, hables de alguna cosa... estoy segura que si no hubiéramos compartido el momento de las tertulias no*

*tendríamos ahora esa relación". (FAM. VOLT – Aulario B)*

### **4.3.3. Factores excluyentes de los procesos formativos**

En las CA estudiadas no se observan factores excluyentes comunes en sus procesos formativos debido, probablemente, a que llevan procesos de desarrollo diferentes como organización.

En la CA del aulario A se observa un factor excluyente relativo a la formación que se desarrolla, consecuencia de otro factor excluyente propiciado desde la dimensión reguladora: el cambio continuo de gran parte del profesorado.

#### *Debilitamiento de la fundamentación teórica de los procesos formativos*

La formación en el aulario A tiene como personas destinatarias a profesorado, familiares y voluntariado aunque adolece del calado teórico necesario. Aunque existe una garantía de formación específica para el profesorado, para determinados perfiles de familias (las de 1º de Infantil y 3º de Primaria, principalmente) y para el voluntariado, ésta está muy centrada en la práctica.

Desde el inicio como CA hasta la actualidad, se ha ido reduciendo la formación teórica específica, la profundización en los principios epistemológicos básicos. La formación de familias se centra en dejar claro cómo se organiza el centro y cada una de las aulas, se les motiva a participar directamente como voluntariado además de formar en los procedimientos básicos para el aprendizaje en inmersión TIC.

Entre el profesorado se prioriza en llegar a garantizar que los/las nuevos/as docentes sean capaces de contribuir al funcionamiento de la CA aunque la profundización epistemológica, la continuidad en la formación desde un espacio reflexivo y crítico queda relegado, dependiendo del interés del profesorado nuevo.

Ha habido una pérdida de procesos formativos de calado. La formación teórica se ha reducido a formación inicial básica y la formación continua se basa en el aprendizaje práctico, pero con ausencia de fundamento epistemológico. Las aportaciones de las personas entrevistadas ilustran la superficialidad en los procesos formativos:

*“Cuando se empezó lo del Internet y los ordenadores se hicieron clases para enseñar a los padres, explicaron cómo usar Internet y los ordenadores... Ahora yo creo que ya no hace falta...”. (FAM. VOLT – Aulario A)*

*“Para participar como voluntaria no se recibe ningún curso, únicamente hay que seguir las directrices del profesor. Por ejemplo, cuenta un cuento, yo le pregunto... qué cuento quieres, cuánto rato quieres que esté... Yo como adulta ya sé cómo comportarme”. (FAM. VOLT – Aulario A)*

*“No hay espacios o momentos específicos de formación en torno a las CA. Se van definiendo a partir de la práctica, de la colaboración entre profesores...”. (INVS.)*

El grupo de discusión refuerza la idea del investigador entrevistado: la formación se va definiendo a partir de la práctica y la colaboración. Todas las personas participantes reconocen la existencia de una formación inicial pormenorizada (probablemente más informativa que formativa) pero, a lo largo del curso, los procesos formativos van evolucionando de manera natural en función del tipo de agente educativo que participa y del tipo de colaboración que se produce entre ellos (profesorado-profesorado, profesorado-familias, familias-familias).

*“Al principio de curso hay una reunión de 2 horas donde la directora lo detalla todo. Creo que queda bastante claro, también hay luego una reunión de clase donde se repasa lo básico, lo que podemos participar y el por qué”. (FAM. NO VOLT – Aulario A)*

*“Cuando empiezas de voluntaria en los grupos interactivos al principio no sabes por dónde cogerlo y luego ya lo captas, empiezan los maestros a decirte qué pretenden*

*Las nuevas tecnologías en las comunidades de aprendizaje.  
Un estudio de caso en el entorno rural.*

*con cada actividad, cómo hacerlo para que participen todos”. (FAM. VOLT – Aulario A)*

*“En las mismas comisiones se refrescan las ideas de la CA, en las reuniones de clase también. Creo que, aunque no hay un curso establecido, sí que se informa bien a las familias y los que participan más van aprendiendo”. (PROF. NOVEL – Aulario A)*

En la CA del aulario B el factor excluyente relativo a la formación es la ausencia de la misma. Es bastante importante y urgente abordarlo para facilitar la consolidación de la CA.

### *Ausencia de procesos formativos y de sensibilización*

El funcionamiento como CA se da por sentado al estar en el proyecto educativo del centro, pero se percibe que es necesario un nuevo proceso de sensibilización hacia toda la comunidad educativa. Un proceso que vaya más allá de la propuesta de actuaciones de éxito al inicio de cada curso escolar. Por otra parte, la formación del profesorado (principal protagonista en la dinamización de la CA) resulta escasa, se realiza de una manera un tanto intuitiva, dependiente de las características del profesorado nuevo que llega cada año. En este aulario, dada la ausencia de estructura organizativa como CA sería preciso un plan formativo inicial para el profesorado, que vaya más allá del claustro informativo de septiembre, ya que, como el profesorado veterano expresa, es insuficiente para “tutorizar” al profesorado nuevo tal y como se hace en el aulario A.

*“No, ahí nos juntamos a principio de curso todos en el gimnasio, les explicamos lo que vamos a hacer en el curso y luego les ofrecemos apuntarse a diferentes comisiones: biblioteca, huerto, GI, inglés para padres, tertulias... Depende de cada año, por ejemplo, el año pasado no se hicieron tertulias y este año es lo que mejor está funcionando. Nosotros somos los que les proponemos, ellos suelen esperar a que les digamos...”. (PROF. VET – Aulario B)*

*“A algunos profes nuevos nos impresiona un poco eso de llevar las comisiones, de dinamizar a otros adultos, porque estamos acostumbrados a trabajar con niños, pero*



*nos hacemos todos con el grupo. Con la ayuda de los compañeros que tienen más experiencia y poniendo un poco de nuestra parte...". (PROF. NOVEL – Aulario B)*

En el grupo de discusión se evidencia que existe una falta de información y formación en torno al proyecto CA. Al analizar los resultados del diálogo establecido se observa como pocas familias están sensibilizadas hacia el proyecto por esta razón.

Por otra parte, entre el mismo profesorado existen algunas lagunas formativas para gestionar las actuaciones de éxito. Como se ha hecho referencia en la dimensión reguladora (categoría organización escolar), el grupo de discusión comunicativo genera una propuesta de mejora y un compromiso conjunto para transformar la CA: realizar reuniones informativas y charlas formativas posteriores para mejorar el conocimiento de qué es una CA por parte de toda la comunidad educativa y profundizar en los principios de la misma.

*"Desde el 2013 se ha aprovechado cualquier momento para hablar de CA: en septiembre, en las de aula, en otros momentos que no se ha apuntado nadie, pero veo que no es suficiente, hace falta una formación y aprovechamiento para ofrecer una formación profunda para el año que viene o incluso a final de curso, en junio, para ir preparándolo para el curso siguiente". (DTRA. CRA)*

#### **4.3.4. Factores inclusores de los procesos formativos**

En ambas CA existen dos factores comunes transformadores de sus procesos formativos: cómo el proyecto NTIC ha sido generador de procesos formativos permanentes y la cultura colaborativa en la formación del profesorado. La similitud en el número de citas registradas en ambos factores en las dos CA ofrece una percepción positiva y potencialmente transformadora.

*Las NTIC como precursoras de los procesos formativos*

*Las nuevas tecnologías en las comunidades de aprendizaje.  
Un estudio de caso en el entorno rural.*

Este factor ilustra cómo la tecnología favorece los procesos en las CA. En la investigación se recoge la evidencia de que es la iniciativa de incorporar las NTIC en las aulas la que, en primer lugar, genera procesos formativos sistemáticos y, en segundo lugar, facilita el acceso al conocimiento de qué es una CA y el inicio de este proyecto.

En 1996 comienza en la Sierra de Arcos un grupo de trabajo llamado Lapicero Digital. Desde aquel momento se inicia una dinámica de formación autónoma en el profesorado y de investigación-acción que les lleva a plantearse constituirse como CA. También desde el 2003 (año de la transformación) se ha continuado esta dinámica. Se aprecia en el profesorado veterano que participó de los primeros procesos formativos una mayor consciencia epistemológica, tanto en el proyecto NTIC como en el proyecto CA.

*“Todo empezó a partir de un proyecto de investigación. A través de los CPR en la comarca de Arcos empezamos a desarrollar el proyecto de Aldea Digital, financiado por el MEC a finales de los 90. Era un proyecto que conjugaba la formación y la innovación al mismo tiempo y aquí en Ariño el proyecto caló bastante. Se creó el aula de informática, una web llamada Lapicero Digital y los niños comenzaron a tener contacto con las TIC. De ahí se pasó a la idea del Aula Autosuficiente. Realmente llegamos a conocer lo que era una CA a lo largo del proceso de innovación con las TIC”. (DTRA. CRA)*

*“A partir del proyecto Aldea Digital, en coordinación con otros CRA de la comarca empezamos a andar. Aprendimos mucho... Y cuando empezamos con la CA también hubo una formación muy buena, los investigadores del CREA eran muy buenos. Por un lado, la formación de TIC fue un poco más autodidacta, siempre guiada por el director que iba muy por delante, y por otro la formación CA fue más dirigida por la gente que ya sabía. También visitamos algunas CA de Euskadi... fue todo muy intenso y muy interesante”. (PROF. VET – Aulario A)*

Las herramientas digitales facilitan los procesos comunicativos y colaborativos entre el profesorado de cada aulario. Es de gran ayuda y orientación para el profesorado novel, especialmente en el aulario B, que sigue como referencia al

aulario A en el proceso de implementación de las NTIC. También el profesorado, al comenzar a hacer uso de la tecnología de manera cotidiana se ha incorporado a una dinámica de formación autodidacta, gracias a las enormes posibilidades que les ofrece la red y la versatilidad del ordenador. Por último, también se observa que entre el profesorado se han creado inercias de colaboración, intercambio de materiales y propuestas para llevar a cabo a través de las NTIC.

*“Entre los profes este año lo compartimos todo, sabemos lo que está haciendo cada uno y, si vemos en Internet cualquier cosa que creemos que le puede servir a alguien lo compartimos... Creo que así se aprovecha bastante el tiempo, nos permite ir mejorando entre todos...”. (PROF. VET – Aulario B)*

*“Creo que la manera de aprender es haciendo. Cuando llegué en septiembre fueron los dos compañeros que estaban el año pasado los que me explicaron cómo funcionaba todo lo de la plataforma, la manera de crear el Skydrive y comunicarme con los niños, los problemillas que podría encontrarme... Esto te permite avanzar un poco a lo que te irás encontrando. Luego, con el paso de las semanas ya eres más autónoma e incluso vas aportando a otros compañeros, pasándoles materiales que has encontrado en la red, opinando sobre lo que podríamos hacer o no... Estamos en contacto continuamente, por whatsapp, correo y en persona, claro”. (PROF. NOVEL – Aulario B)*

*“La verdad que tener coordinación con mi compañero paralelo del aulario A es una gran ayuda: él ya va un poquito por delante y me marca el ritmo, por así decirlo. Pero los dos creo que nos ayudamos, hemos creado un drive compartido, en el que los dos modificamos, subimos y creamos contenidos. Somos, por así decirlo, un maestro con dos personas”. (PROF. VET – Aulario B)*

Gracias a las NTIC se evidencia una misma línea metodológica en ambos aularios y una mayor coordinación. Esta situación comunicativa favorece la superación de factores excluyentes de la dimensión social como las reticencias de las familias del aulario B a formar parte de un CRA conjuntamente con el aulario A.

*Las nuevas tecnologías en las comunidades de aprendizaje.  
Un estudio de caso en el entorno rural.*

Por otra parte, resulta significativo en el análisis del ámbito formativo la, cada vez mejor, capacidad de adaptación del profesorado novel al proyecto NTIC. La edad del profesorado nuevo es más próxima a la de los *nativos digitales*. Hay docentes que ya han nacido en la década de los 90, por lo que es menos complicado explicarles cómo desenvolverse en una enseñanza basada en la inmersión digital ya que en su historia de vida las NTIC han tenido una gran influencia. En este caso, las necesidades de formación del profesorado nuevo en este ámbito cada vez son menores y su adaptación es más rápida

*“La verdad que lo de hacer uso de las NTIC te viene un poco cuesta arriba al principio porque no llevas libros, pero enseguida te adaptas. Yo creo que hoy en día todos los profes sabemos usar el ordenador, el correo, Internet... Lo único es que tienes que planteártelo como materiales de enseñanza”. (PROF. NOVEL – Aulario B)*

*“Ahora entre ambos aularios llevamos muy buena coordinación... Lo compartimos todo gracias a la Plataforma, te facilita el trabajo mucho. Con el correo garantizamos una comunicación más puntual de cosas nuestras. Tener comunicación a través de estas dos herramientas es básico”. (PROF. NOVEL – Aulario A)*

*“Ahora te das cuenta que últimamente los jóvenes les cuesta menos asimilar lo del uso de las TIC para casi todo... Puede que, por ser jóvenes, por estar mejor formados en Magisterio... la verdad es que con el tema TIC no hemos encontrado las reticencias y dificultades que nos encontrábamos antes...”. (DTRA. CRA)*

El profesorado novel se adapta cada vez con mayor facilidad al uso de las NTIC para llevar a cabo el proyecto NTIC. Profesorado veterano y directora así lo corroboran, lo que ayuda a dinamizar el proyecto y aprovechar la potencialidad educativa de las herramientas y soportes digitales. El profesorado novel, aunque comienza con cierto nerviosismo en la escuela al no disponer de libros de texto, transmite la sensación de dominio de los recursos digitales básicos para desempeñar su labor; incluso son capaces de aportar mejoras al proyecto NTIC gracias a los diferentes bagajes personales y profesionales.

*“Al principio te desborda un poco si no has tenido experiencia en trabajar sin libros de texto, pero te das cuenta que es casi más fácil porque te puedes adaptar mejor al grupo que tienes, más aún en un colegio agrupado donde llevarían libros distintos. Por lo demás, el uso de internet, el correo, colgar contenidos no es una cosa difícil, por lo menos para mí”.* (PROF. NOVEL – Aulario B)

### *La cultura colaborativa en la formación del profesorado*

Una de las mayores dificultades observada por la dirección del centro y el profesorado veterano es tener que explicar qué es y cómo funciona el centro por ser CA y llevar a cabo el proyecto TIC. Se argumenta que es difícil mantener la misma ilusión y la fuerza necesaria para transmitir la esencia del proyecto educativo año tras año. Además, generalmente se dispone de escaso tiempo para realizar una formación con la profundidad necesaria. Esta dificultad hace que en muchas ocasiones dependa de la implicación del profesorado nuevo la capacidad educativa real y transformadora de algunas de las prácticas en el centro.

El contenido tratado en los procesos formativos se centra en conceptos como aprendizaje dialógico, inclusión educativa y fundamentos de las actuaciones de éxito.

Por otra parte, la formación relativa al proyecto TIC tiene un cariz más técnico y se centra en cómo utilizar las diferentes herramientas digitales básicas como el correo electrónico y los entornos virtuales de aprendizaje, el blog o la radio escolar.

Todo el proceso formativo transcurre de manera paralela a la aplicación en la práctica, lo que produce una situación de reciprocidad teoría-práctica que ayuda a comprender contenidos e ir mejorando poco a poco la metodología tan especial que se lleva a cabo.

En este apartado, en el diálogo del grupo de discusión son protagonistas las maestras recién llegadas y las veteranas que en su día también fueron noveles. Reconocen que la llegada a la CA les supone una situación de cierta ansiedad, un cambio radical en la manera de enseñar, de entender la escuela.

Argumentan que el modelo de formación inicial puede llegar a ser insuficiente. Se dedica poco tiempo y se incorpora demasiado contenido. A pesar de que la fase inicial de formación es muy intensa, ésta tiene continuidad con el modelo de formación colaborativa que desarrollan dónde se relacionan pedagógicamente profesorado veterano y profesorado novel. También se procura, siempre que la organización horaria lo permita, la presencia de dos maestros/as por aula, donde el antiguo/a gestiona el aula/actividad y el nuevo/a ejerce funciones de apoyo. Esta experiencia permite conocer al profesorado novel la manera de gestionar las actividades y el aula según los principios pedagógicos del centro. Este sistema de formación genera vínculos profesionales y personales entre el profesorado, lo que fomenta un mejor clima laboral, principalmente en lo que respecta a la confianza que necesita el profesorado nuevo para el desempeño de su labor.

En el grupo de discusión se llega a una conclusión positiva: este modelo de formación y trabajo en equipo facilita el desarrollo profesional docente porque permite la incorporación de nuevas ideas al profesorado definitivo (que se siente un tanto “aislado”), así como una mayor interacción social en un entorno reducido como las localidades y escuelas investigadas. Este factor tiene un marcado carácter transformador porque permite a la escuela incorporar nuevas ideas y procedimientos, lo que supone también una transformación educativa.

“Hombre, ni mi compañero ni yo tenemos unas funciones explícitas como veteranos, es algo natural... todos contamos unos con otros, ellos (profesorado nuevo) saben que estamos ahí para lo que haga falta. Yo intento hacer lo que hicieron conmigo: situar un poco a la gente, explicar el funcionamiento de la CA en situaciones concretas, en el desarrollo de los grupos (interactivos)...”. (PROF. VET – Aulario B)

“Yo, cuando llegué nuevo, estuve algunas semanas en la clase del antiguo director. Eso me ayudó mucho, aprendí a captar mejor la intención del uso de las NTIC, estuve colaborando en los grupos interactivos de su aula... Me daba seguridad, era como un referente en el que basaba lo que yo hacía”. (PROF. VET – Aulario A)

“Lo de hacer la ponencia con el maestro definitivo está muy bien. Yo me he encargado de diseñar la presentación y él, que tiene más idea, el contenido. Aunque los dos hacemos las ponencias, claro”. (PROF. NOVEL – Aulario A)

En el grupo de discusión se observa que este factor inclusor se reduce al agente educativo profesorado pero repercute de manera directa en toda la CA, tanto a nivel pedagógico como organizativo y participativo. El profesorado participante del grupo de discusión concluye que el modelo de “tutorización” inicial de los y las docentes noveles se torna en un modelo de formación recíproca muy enriquecedor.

*“Yo digo con claridad que la gente nueva y la gente que está de paso nos enriquece mucho, porque si no, ¿cómo puedo mejorar yo como maestra en un pueblo como éste?”. (PROF. VET – Aulario A)*

*“Es cierto que la gente joven aporta muchas ideas nuevas, mejora cosas que llevamos haciendo años o las hace más fáciles. Puede que aquí les enseñemos qué es una CA y el proyecto TIC, pero ellos dejan mucho también”. (DTRA. CRA)*

*“Al principio no haces más que escuchar y preguntar. Luego, poco a poco, cuando te haces a la clase sí que te permiten proponer cosas, delegan en ti para llevar las comisiones, presentaciones en otros centros, organizar actividades... Te sientes que participas del proyecto aunque sólo sea por un año”. (PROF. NOVEL – Aulario B)*

*“El modelo de formación entre profesorado definitivo y el que llegamos es muy interesante porque es como un segundo periodo de prácticas, como una tutorización”. (PROF. NOVEL – Aulario A)*

*“A ver, yo pienso que la gente nueva que llega tiene mucha ilusión y al principio hay que apoyarles pero, en el fondo, saben más que yo porque están más preparados. Por ejemplo David sabe mucho más de ordenadores que yo aunque yo lleve 10 años enseñando con ellos. Yo pienso que la gente joven aporta mucho, sabe mucho más de tecnología. En CA puede ser que necesiten más orientación, pero cuando se sienten apoyados, seguros... van como un tiro, te dan muchas ideas. Hay veces que piensas: ¿realmente le estoy ayudando yo o son ellos los que me ayudan a mí?”. (PROF. VET – Aulario A)*

El factor inclusor exclusivo del aulario A observado se refiere a la adaptación de la formación a las familias.

#### *Adecuación de la formación a familias al curso escolar de sus hijos/as*

La detección de necesidades formativas en las familias ha aproximado a esta escuela a la convicción de la relevancia de profundizar en conocimientos adaptados al currículum del curso escolar de sus hijos/as. Dos argumentos llevan a valorar este criterio que determina el programa de su formación como transformador: (1) se consigue establecer una implicación especial de las familias, ampliar su motivación hacia la formación; y (2) se ofrece a las familias la formación básica necesaria para acompañar y participar del proceso de enseñanza-aprendizaje de sus hijos/as. Además, en este factor transformador, se puede apreciar cómo las NTIC favorecen también un nuevo proceso formativo en la comunidad educativa.

Se considera un grupo de especial interés en el ámbito formativo las familias del alumnado de 3 años, por ser las que se incorporan nuevas al centro. Con este grupo de familias generalmente se realizan dos sesiones formativas intensivas. La primera la lleva a término la directora, que explica en una sesión la filosofía y principios básicos de la CA, los motivos por los que se constituye y cómo funciona. La segunda se realiza aprovechando la reunión de aula y es el profesorado que tutoriza el grupo el que contextualiza los principios básicos de la CA a la realidad del curso, recuerda qué son las actuaciones de éxito, cuáles se llevan a cabo en el centro e intenta conseguir familiares voluntarios.

A partir de 3º de Primaria también se realizan acciones formativas debido a la incorporación del ordenador portátil como material curricular de referencia entre el alumnado. En este caso, las NTIC favorecen la creación de nuevos espacios de formación en la CA y de aprendizaje cooperativo entre familias, ya que actualmente muchas de ellas dominan el uso de las herramientas básicas del proyecto TIC y se ofrecen para enseñar a otros padres y madres.



*“Se crearon cursos de formación para las familias, para que conocieran Internet y para que comprendieran cómo se iba a trabajar en clase”. (DTRA. CRA)*

*“Todos los años hacemos una reunión de principio de curso. Allí se les explica todo: qué son CA, cómo pueden participar, qué son las comisiones, cómo trabajamos con las TIC... luego es tarea del tutor en las reuniones de clases de principios de octubre, repasamos lo que se ha dicho, se apuntan los primeros voluntarios a las comisiones... También se apuntan tíos, abuelos u otras personas del pueblo que les interesan los temas...”. (DTRA. CRA)*

*“Los voluntarios tienen cierto respeto porque al principio piensan que no van a ser capaces pero también es algo normal a principio de curso, se les explica que no han de dar clase, que únicamente han de garantizar que interactúen, que el que acaba antes ayude al que le cuesta más...”. (DTRA. CRA)*

*“Recuerdo cuando mi hijo mayor empezó 3º y nos explicaron lo de los ordenadores. Puede ser que ahora no haga tanta falta, pero entonces éramos unas cuantas familias que no sabíamos nada de informática, pero las clases que dimos en el colegio nos sirvieron para dominar lo necesario. También había algunas mamás que se ofrecieron para ir a las casas y explicarlo con más calma, vamos, para ayudarse entre todas. A pesar de que era difícil para nosotras en aquel momento, pienso que aquello fue bueno, fue un motivo para tener más relación”. (FAM. VOLT – Aulario A)*

En este apartado las familias participantes sí que recuerdan y valoran las primeras sesiones formativas al incorporarse sus hijos/as a la CA. Consideran de gran valor la información recibida y el tiempo que dedica el profesorado (principalmente la directora) a transmitir la filosofía del proyecto CA, principalmente. En lo relativo al proyecto TIC las familias también consideran que la información es significativa e importante. Se reafirma a través del diálogo y puesta en común la importancia de los procesos formativos, la especial sensibilidad que ha de tener el profesorado para transmitir el significado de la propuesta educativa, porque de esta manera se consigue que el proyecto avance.

*Las nuevas tecnologías en las comunidades de aprendizaje.  
Un estudio de caso en el entorno rural.*

*“El primer contacto que tienes con el colegio es una reunión de dos horas donde Isabel te lo explica todo, pero cuando digo todo es que es todo. Luego, en el aula te vuelven a recordar las ideas básicas y insisten mucho en conseguir voluntarios”. (FAM. NO VOLT – Aulario A)*

*“De la reunión que me acuerdo yo también es la de 3º, donde se explica lo de las tablets. Hay gente que en seguida dice que no sabe, pero los maestros saben explicarlo de manera simple y también entre las madres nos enseñamos unas a otras. Yo, por ejemplo, que ya tuve al mayor antes, puedo ayudar a algunas madres que no se manejan muy bien con esto”. (FAM. VOLT – Aulario A)*

Debido a la escasez de procesos formativos, en el aulario B no se aprecian factores transformadores exclusivos acerca de los procesos formativos.

En la Tabla 6 se recogen las citas obtenidas por cada agente para la dimensión epistemológica.

Las nuevas tecnologías en las comunidades de aprendizaje.  
Un estudio de caso en el entorno rural.

Tabla 6. Registro cuantitativo de dimensión epistemológica\*

	FACTORES		NÚMERO DE CITAS DE LOS AGENTES ENTREVISTADOS																	
			PROF. VETERAN.		PROF. NUEVO		VOLUNTARIADO		FAMILIAS		ALUM. ACTUAL		ALUM. ANTIGUO		INSPEC.		EXPERTOS		TOTAL	
			A	B	A	B	A	B	A	B	A	B	A	B	A	B	A	B	A	B
<b>PRINCIPIOS TEÓRICOS</b>	EXCLU S.	Ausencia de raíces epistemológicas	0	1	2	3	3	1	2	1	0	0	0	0	0	0	0	0	7	6
		Identidad como CA no generalizada		3		4		3		4		0		0		1		0		15
	INCLUSOR.	NTIC como favorecedoras de la construcción de CA	3	2	2	2	0	0	2	1	2	2	2	0	0	0	2	0	13	7
		Orientación y asesoramiento	3		0		1		0		0		2		0		1		7	
		Renovación del proceso de transformación CA	6		1		4		1		4		1		0		2		19	
		Presencia de todas las actuaciones de éxito	3		2		2		1		3		1		0		0		12	
		Diálogo igualitario y participación de los agentes	4		0		1		1		0		0		0		1		7	
Fundamentación de las actuaciones de éxito		2		2		1		1		2		2		0		2		12		
<b>PROCESOS FORMATIVOS</b>	EXCLU S.	Debilitamiento teórico de los procesos formativos	3		0		1		1		0		2		0		1		8	
		Ausencia de procesos de sensibilización		2		0		2		2		0		0		0		0		6
	INCLUSOR.	Las NTIC como precursoras de los procesos formativos	7	6	2	5	0	0	0	0	2	1	0	0	1	1	2	1	14	14
		La formación como elemento de mejora permanente	5	3	7	3	0	0	0	0	0	0	1	0	1	1	3	2	17	9
		Adecuación de la formación de familias al curso escolar de sus hijos/as	4		2		2		2		0		1		0		1		11	

\* Las cifras indican el número de citas por aula. Los factores que tienen cifras en cada columna de agentes son factores comunes en ambos aulas.

#### 4.4. DIMENSIÓN PRÁCTICA

El análisis de la dimensión práctica del caso estudiado permite obtener información sobre el desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje y evaluador, y de cómo diferentes factores y/o situaciones didácticas propician procesos exclusores o transformadores en la práctica. Sus procesos pedagógicos, quedan mediatizados por un contexto social y escolar específico, condicionados por procesos reguladores, ejercidos por quienes tienen el poder de la toma de decisiones sobre las cuestiones educativas, fortalecidos o debilitados por el contínuum conocimiento-desconocimiento del modelo teórico que fundamenta epistemológicamente el proyecto. Y sin embargo son fundamentales para tomar plena conciencia sobre la existencia o no de una transformación educativa real que promueva el éxito educativo.

Se establece, por tanto, esta dimensión de análisis para apreciar de qué manera la CA influye en el proceso educativo, en lo que ocurre en el aula y con el alumnado. En la Tabla 7 se pueden observar los factores inclusores y exclusores que se han detectado en el proceso de enseñanza-aprendizaje de ambos aularios.

TIPO	SUBDIMENSIÓN	FACTORES	AULARIOS
Exclusores	Proceso de enseñanza-aprendizaje	Inmersión digital con escasa preparación	B
	Proceso evaluador	Controversia sobre el rendimiento académico en la transición a la ESO	A
		Disonancias entre metodología y evaluación	B
Inclusores	Proceso de enseñanza-aprendizaje	Renovación anual de proyectos	A y B
		Incorporación de las actuaciones de éxito al proceso enseñanza-aprendizaje	
		NTIC como instrumento natural del proceso enseñanza-aprendizaje	
		NTIC como recurso de coordinación docente	
		Heterogeneidad e inclusividad en aulas	
		Aprendizaje centrado en actividades significativas	
	A	Sentido colectivo del proceso E-A	
		Influencia metodológica en el instituto	

		Adquisición de nuevas competencias por el uso de las NTIC	B
	<b>Proceso evaluador</b>	NTIC como instrumento facilitador de feedback al alumnado	A y B
		Coherencia y consciencia de la evaluación	A
		Evaluación por competencias para la vida	

*Tabla 7. Factores excluyentes e incluyentes de la dimensión práctica*

#### **4.4.1. Factores excluyentes del proceso de enseñanza-aprendizaje**

El planteamiento pedagógico en ambos centros es similar y su ejecución es cada vez más semejante a medida que la CA del aula B está desarrollando los principios del proyecto TIC y CA.

No se observan factores excluyentes del proceso de enseñanza-aprendizaje en ambos aulas al mismo tiempo. Sólo se observa un factor excluyente en el aula B relativo al desarrollo de un proceso de inmersión digital.

##### *Inmersión digital sin preparación específica para ello*

La incorporación de la propuesta de inmersión digital en el aula B se ha llevado a cabo en una programación, encargándose de ello una maestra que no se ha formado convenientemente para ello.

A pesar de que la formación basada en la práctica y en el aprendizaje recíproco entre el profesorado es una característica del CRA, la falta de experiencia en la puesta en práctica de este tipo de enseñanza hace que, en ocasiones, esta metodología no llegue al nivel tecnológico, que según Rodríguez y Pozuelos (2009) es adecuado para propiciar un mejor aprendizaje entre el alumnado.

Tampoco se lleva a cabo una enseñanza dirigida e intencional de habilidades de uso de las TIC en el alumnado (ordenografía, funcionamiento de la red, uso de herramientas básicas como navegadores, marcadores, carpetas, uso didáctico de NTIC...).

Es necesario un apoyo organizado para la adquisición de conocimientos y destrezas propios del uso de las NTIC que faciliten un uso apropiado también

*Las nuevas tecnologías en las comunidades de aprendizaje.  
Un estudio de caso en el entorno rural.*

del alumnado.

Las intervenciones que se transcriben a continuación reivindican el aprender haciendo, desde la práctica, conscientes de que la formación que se está llevando a término no permite una transferencia idónea del conocimiento, trasladándose al espacio de la práctica educativa.

*“Desde mi punto de vista es algo que como discurso lo tiene muy claro el profesorado estable, pero en la práctica hay un pequeño gap, no se llega a hacer una transferencia total del conocimiento y los métodos a las aulas. Yo creo que las dificultades son tanto en el rasgo CA como en el NTIC”. (INVS.)*

*“Creo que se define más en su práctica. De hecho el trabajo en parejas con el profesorado nuevo evidencia bastante que es a través de la práctica como se incorporan las TIC. Son conscientes de que no pueden imponer una forma de uso estricta pero sí enmarcar el uso dentro de una lógica general, de un sistema de funcionamiento que le da sentido al uso de la tecnología. De manera implícita existen criterios... yo intenté extraer algunas claves para entender cómo funciona el uso de la tecnología de Ariño y sus resultados... Te diría que explícitamente no están pero sí de manera implícita, está inherente en la práctica educativa, a ver... cuando llega gente nueva sí que explican cómo funcionan, qué hacen... pero en la práctica diaria la gente nueva es como aprende de verdad, más que a priori en documentos”. (INVS.)*

*“La verdad que al principio te piensas que esto es la NASA. Te hablan del CRA como algo extraordinario y da un poco de miedo... La verdad es que es algo extraordinario, llegas y no has tenido una preparación para ello y tienes que ir aprendiendo sobre la marcha. A las pocas semanas ya te vas aclarando pero es verdad que es un poco difícil al principio”. (PROF. NOVEL – Aulario B)*

#### **4.4.2. Factores inclusores del proceso de enseñanza-aprendizaje**

En este apartado se aprecian factores con un marcado cariz inclusor en el proceso educativo como la capacidad de gestionar la heterogeneidad de los grupos-clase o los proyectos y centros de interés que vertebran el proceso educativo a lo largo del curso,

La clave transformadora del CRA en ambos aularios reside en su programación basada en sus proyectos de interés, las actuaciones de éxito y la metodología NTIC. La estructura pedagógica de la organización está muy bien definida, lo que permite encauzar la actuación docente. Complementariamente, el principio de inclusión de la diversidad en grupos-clase heterogéneos convierte todas las aulas en espacios de aprendizaje transformador.

### *Renovación anual de proyectos y centros de interés*

Cada curso escolar se hace una nueva programación a través de nuevos proyectos y centros de interés que contextualizan y enriquecen el proceso de enseñanza-aprendizaje. Estos proyectos son de periodicidad trimestral, propuestos por el claustro a principio de curso y orientan la organización y temporalización de los contenidos a trabajar. Dotan de significatividad al proceso de aprendizaje del alumnado ya que se plantean abiertos, pendientes de construir por parte del grupo. Es un proceso de descubrimiento progresivo y conjunto, que favorece la adquisición de la competencia de aprender a aprender, el desarrollo de estrategias en los procesos de búsqueda y selección de información, la capacidad de trabajo en equipo y estimula la motivación y la responsabilidad hacia el propio aprendizaje. La totalidad de los agentes entrevistados hacen referencia a este factor de una manera positiva, reconociendo la riqueza pedagógica que contiene.

*“Lo de los proyectos trimestrales me parece bien... sí todo se enfoca ahí va bien la cosa, focalizan un poco el temario, lo dan por partes...”*. (FAM. NO VOLT – Aulario B)

*“El temario del 3r ciclo lo organizo alrededor de los proyectos: en qué trimestre puedo meter un tema u otro, buscar que vengan las familias...”*. (PROF. NOVEL – Aulario A)

*“Este año, como tocaba el tema de Teruel, hemos aprendido mucho de Teruel y del arte mudéjar. Otros años hicimos el tema de los animales nocturnos, a mí me tocó la lechuza y les preparé una presentación a los más pequeños con dos compañeros”*. (ALM. ACTUAL – Aulario A)

*Las nuevas tecnologías en las comunidades de aprendizaje.  
Un estudio de caso en el entorno rural.*

*“En junio decidimos los proyectos para el año que viene. Al principio es una locura para organizar los temas en los tres proyectos. Lleva mucho trabajo y sin libros... Pero es muy significativo para ellos, muy motivador”. (PROF. VET – Aulario B)*

*“Nuestro método de trabajo por proyectos te impide trabajar de una manera tradicional, pero al mismo tiempo da a las personas que vienen nuevas cierta seguridad porque es un tema transversal durante cada trimestre que le guía...”. (DTRA. CRA)*

*“Que mi hija de 5 años se preocupe por buscar cosas para llevar al museo que han organizado para este trimestre es muy importante: supone que tiene conocimiento de lo que está haciendo y motivación, porque también luego, como sale en el Ariniños, lo ve y ella misma le gusta”. (PROF. NO VOLT – Aulario A)*

Este aspecto entusiasma a todos los miembros del grupo de discusión. Los proyectos trimestrales revitalizan la ilusión por conocer y descubrir en el alumnado, obliga al profesorado a reflexionar sobre su práctica de manera permanente y despierta el interés en las familias por las novedades que surgen trimestre tras trimestre y año tras año. En este sentido se aprecia la influencia de las NTIC en la potenciación de este factor transformador: el hecho educativo de descubrir todo lo que les interesa en torno a un tema, por investigar, se ve favorecido por el acceso a Internet, la flexibilidad de no tener que seguir un libro de texto y el dominio del lenguaje hipertextual, desarrollado desde las primeras edades. Así lo expresa el grupo de discusión en las citas escogidas:

*“Cada año le dan la vuelta a la escuela y a lo que enseñan. A los niños les motiva mucho organizar todo en torno a un tema. En casa buscamos información por Internet, de libros o cosas que tengamos en relación con ese tema...”. (FAM. NO VOLT – Aulario A)*

*“El empezar desde cero cada año supone un esfuerzo, pero un reto apasionante. Te obliga a actualizarte, a repensar lo que estás haciendo en el aula año tras año. Afortunadamente a través de la web puedes encontrar casi de todo, diseñar tu propio tema, incluso recoger las propuestas de los alumnos que también encuentran cosas en las que una no había caído”. (PROF. VET – Aulario A)*



*Incorporación de las actuaciones de éxito al proceso de enseñanza-aprendizaje*

A pesar de que los agentes educativos no tienen una formación de calado sobre los procesos dialógicos de aprendizaje, las actuaciones de éxito están integradas de manera natural en el conjunto del proceso de enseñanza-aprendizaje, principalmente por llevar a cabo una programación basada en actividades. Aún teniendo en cuenta las diferencias entre ambos aularios por su estadio en la evolución como CA, en ambas destacan los grupos interactivos y las tertulias dialógicas como actuaciones fundamentales de aprendizaje.

Los grupos interactivos forman parte del aprendizaje de las áreas instrumentales (lengua y matemáticas) y se realizan de manera sistemática todas las semanas, lo que dota de continuidad y sentido de aprendizaje. Van más allá de una actividad complementaria, pues son actividades preparadas por el profesorado para afianzar los aprendizajes desarrollados durante la semana (por eso, generalmente se llevan a cabo jueves o viernes). No siempre el voluntariado es dinamizador de las interacciones producidas entre el alumnado, convirtiéndose en ocasiones en la figura que ofrece respuestas a las preguntas del alumnado, limitando de ese modo el poder del aprendizaje dialógico entre iguales.

Por otra parte, las tertulias literarias y pedagógicas crean otro escenario de aprendizaje continuo y de sentimiento de formación conjunta para el alumnado y las familias, respectivamente. Las tertulias literarias del alumnado desarrollan la capacidad de razonamiento, de estructuración del conocimiento y de desarrollo del lenguaje.

Las tertulias realizadas con las familias tienen otro cariz altamente transformador para ellas y, por consiguiente para sus hijos/as y la misma escuela: favorecen la interrelación entre personas de diferentes edades y culturas y, al mismo tiempo, generan un espacio de formación como padres/madres (principalmente ellas) que les permite el desarrollo de una educación no formal pero muy significativa. Además, como se ha señalado, la práctica totalidad de adultos que participan de las tertulias son madres que se encargan de las tareas domésticas, desempleadas. En este tipo de actividades

*Las nuevas tecnologías en las comunidades de aprendizaje.  
Un estudio de caso en el entorno rural.*

se las empodera al reconocerles la importancia del saber práctico que poseen y al ofrecerles la oportunidad de acceder a otro conocimiento más teórico o formal. Estas tertulias, generalmente, se centran en asuntos de interés educativo integral y sirve de refuerzo a lo que se trabaja en las aulas, porque ayuda a dar sentido a lo que se hace en ellas. Si bien es cierto que obvia en ocasiones uno de sus fundamentos: su desarrollo en base a las mejores creaciones de la humanidad en distintos campos: desde la literatura hasta el arte o la música.

Otras comisiones, como la de la biblioteca o la de actividades especiales también se incardinan en la programación del aula. Aunque de una manera más complementaria, ayudan a enmarcar el proceso de enseñanza-aprendizaje en el contexto integral de los proyectos trimestrales. Éste es el factor con mayor número de referencias por parte de la totalidad de los agentes (20).

*“Hombre, lo de los grupos interactivos lo veo bien siempre que sea algo complementario... Todo esto puede que ayude, no digo que no... a mi hija le encanta lo de los grupos y parece que aprende bastante... el otro día hacían un recetario y para ser de Infantil yo creo que escribieron bastante...”. (FAM. NO VOLT – Aulario B)*

*“Con las comisiones se ayuda al día a día de clase: la de la biblioteca fomenta el hábito lector, la de actividades especiales crea ilusión por la escuela, las tertulias favorecen la relación familia-escuela... creo que todas van encaminadas a la mejora del aprendizaje de los niños”. (PROF. VET – Aulario A)*

*“Hacemos grupos interactivos todas las semanas. Vienen madres y el antiguo director para hacerlos. Son como si fueran también maestros, pero no nos explican casi nada, las actividades que tocan las tenemos que hacer entre nosotros o si uno del grupo acaba el ejercicio le tiene que ayudar al otro. Ellos están por si te hace falta algo, para avisarte del tiempo y esas cosas”. (ALM. ACTUAL – Aulario A)*

*“En el colegio, según la edad que tenemos, hacemos actividades con los padres: el huerto, la biblioteca, el día especial de comedor, los grupos interactivos... es algo que nos gusta, nos hace que aprendamos de una manera más divertida”. (ALM. ACTUAL –*

Aulario B)

*“Las comisiones trabajan a lo largo del curso. Está la de actividades escolares, la de biblioteca, la de huerto, la de inglés, la de tertulias y la de grupos interactivos. Cada comisión trabaja de forma independiente, hay comisiones que trabajan de forma puntual al trimestre como la de actividades y otras que son semanales como las tertulias, la de clases de inglés y español o los grupos interactivos”.* (DTRA. CRA)

*“Los grupos interactivos se llevan a cabo en todos los grupos. Son de periodicidad semanal y en ellos se busca trabajar de manera más práctica aprendizajes de la semana”.* (DTRA. CRA)

*“La concepción de educación basada en el "aprender a aprender", la igualdad de diferencias, el diálogo igualitario, la creación de sentido de la enseñanza, la participación del alumnado, las familias y la comunidad, la creación de una organización y ambiente de aprendizaje, el incremento de la motivación por aprender, el trabajo cooperativo, la coeducación... creo que en las clases se seguía esos principios. Ahora estoy en la universidad, lo veo en perspectiva y me parece que sí que lo cumplían».* (ALM. ANT1 – Aulario A)

Familias y profesorado coinciden en el grupo de discusión en que las actuaciones de éxito propias de la CA son inherentes al proceso de aprendizaje del alumno. Reconocen el valor pedagógico de las mismas, además del valor que tienen en la creación de una cultura e identidad de centro. A lo largo del diálogo se va elaborando un discurso que demuestra que las actuaciones de éxito están incardinadas en el proceso de enseñanza-aprendizaje a lo largo de todo el curso.

*«Las actividades especiales proporcionan un motivo de trabajo en equipo, de sentido de escuela, los grupos interactivos ayudan mucho al aprendizaje de matemáticas o de lengua, las tertulias literarias mejoran la comprensión lectora de los niños y propician la acción tutorial además del pensamiento abstracto o la expresión oral»* (Conclusiones elaboradas y consensuadas de las aportaciones de los miembros del grupo de discusión de la CA del aulario A)

*Las nuevas tecnologías en las comunidades de aprendizaje.  
Un estudio de caso en el entorno rural.*

### *Las NTIC como instrumento natural en el proceso de enseñanza-aprendizaje*

El elemento TIC ha sido incluido entre los factores de las diferentes dimensiones evidenciando que ejerce una influencia positiva en la potenciación de los mismos. No obstante, en la dimensión práctica es necesario considerarlo como un factor en sí mismo, ya que la tecnología está presente en la práctica educativa de las aulas de manera transversal a todos los procesos de enseñanza-aprendizaje.

El ordenador, Internet, la pizarra digital, la radio, el correo electrónico o los entornos virtuales se convierten en un elemento natural a la hora de enseñar y de aprender. El hecho de que el conocimiento esté en construcción permanente hace necesarias herramientas flexibles como la propia red de Internet, los softwares de procesamiento de textos y de tratamiento audiovisual, las nuevas vías de comunicación o redes sociales de diversa tipología. Sobre esta filosofía de aprendizaje se crearon las *Aulas Autosuficientes* ya que ponen a disposición del grupo-clase de manera cotidiana todos los recursos que permite un aula de informática. A partir de las Aulas Autosuficientes y de la continuidad del uso de las NTIC en casa, el alumnado aprende en un entorno digital-real, interconectado con el mundo globalizado y, al mismo tiempo, con mayor densidad de relaciones con sus iguales y el profesorado. Las NTIC transforman el entorno de aprendizaje reducido del alumnado en un nuevo entorno que refuerza las interacciones con el contexto y, al mismo tiempo, permite el acceso al mundo globalizado y a un número de estímulos educativos, culturales y sociales ilimitado a partir del desarrollo de la competencia digital en el alumnado. Aunque se observa que en la CA del aulario A la implementación de la tecnología se encuentra en un estadio más avanzado, en la CA del aulario B se ha transformado de manera considerable la metodología del proceso de enseñanza-aprendizaje a través de la tecnología. Es, por tanto, un factor transformador en ambos aularios.

*“Las posibilidades de la pizarra digital interactiva son infinitas. Yo llevo trabajando con ellas ocho años y todavía voy descubriendo cosas... Como no llevamos libros buscamos información en webs. Hacemos dos tipos de libro: uno interactivo y otro en*

*papel, el típico dossier de fichas que se llevan a final de trimestre. El libro interactivo es lo que ellos se preguntan y van descubriendo y encontrando en la web, donde marcan los links favoritos, elaboran pequeños power-point u otros archivos de sonido o imagen. Además esto no queda en la clase, se sube al Ariniños y lo ven las familias, ponen comentarios... eso es importante, también muy educativo porque se dan cuenta de que lo que hacen ha de estar bien hecho porque lo va a ver más gente. Además es un trabajo de todos juntos y se han de esforzar en que quede bien porque es un trabajo de toda la clase". (DTRA. CRA)*

*"Se puede hacer sin la pizarra digital un trabajo colectivo, claro, pero las NTIC te permiten hacer cosas que con materiales tradicionales no puedes. Por ejemplo, el típico "libro viajero" que va cada fin de semana a una casa diferente, con el blog va a todas las casas todos los fines de semana. Los niños pueden estar creando, aportando continuamente". (PROF. VET – Aulario A)*

*"El trabajo de lectoescritura manual y digital está bien distribuido: hay una progresión en Infantil y 1r ciclo de Primaria en la grafomotricidad y a partir de 3º de Primaria ya se introduce la mecanografía una vez por semana. Yo creo que tiene su lógica, primero la escritura a mano y luego con la máquina". (PROF. NOVEL – Aulario A)*

*"Te das cuenta que todas las editoriales van igual, lo único es que al ir sin libros tienes más flexibilidad para adaptarte al ritmo y las características del grupo. Yo, por ejemplo, he organizado el curso en 6 temas en vez de 15 como la mayoría de libros de texto en Matemáticas". (PROF. NOVEL – Aulario A)*

*"Con la radio trabajas muchas cosas: el tiempo, la expresión escrita para preparar el guión, las palabras típicas de la zona y frases y refranes... También las matemáticas o el conocimiento del medio para distribuir los tiempos, preparar temas...". (PROF. VET – Aulario A)*

*"Los ordenadores se utilizaban durante todo el día en el aula. Luego, en casa, para los deberes, buscar información, etc., lo usábamos como si fuera nuestro cuaderno". (ALM. ANT2 – Aulario A)*

*"Hacen muchas cosas... lo del blog me gusta porque te metes en el Ariniños y te enteras de todo... además los niños están muy motivados, Además lo pueden ver los abuelos, los tíos, lo puedes colgar en tu FB para que vean tus amigos lo que hace tu*

*Las nuevas tecnologías en las comunidades de aprendizaje.  
Un estudio de caso en el entorno rural.*

*hija... no conozco ningún cole de por aquí que haga estas cosas, sabes". (FAM. NO VOLT – Aulario A)*

*"Y los trabajos que tienen un reflejo en el blog, el hecho de que escriban con un receptor, con un motivo, eso también es importante. El blog es una herramienta importante en el proceso educativo y de conexión con las familias, dos elementos muy potentes en el proceso educativo de los niños. Es un recurso que dota de instrumentalidad al aprendizaje, algo muy conectado con las CA". (INVS.)*

En el grupo de discusión no se plantea la disyuntiva de libros de texto-ordenador. Es una fase de profundización pedagógica que ya tienen superada. Consideran todos los miembros participantes que el uso de Internet y el ordenador es algo natural al proceso de enseñanza-aprendizaje.

*"Al vivir cómo se usan las NTIC en esta escuela, cuando vaya a un colegio normal no voy a saber adaptarme, a hacer las cosas de otra manera... porque la cantidad de mejora en la enseñanza haciendo uso de Internet, del correo, es impresionante, las imágenes, los vídeos, la comunicación durante los 7 días de la semana...". (PROF. NOVEL – Aulario B)*

*"Yo entiendo que, al no llevar el libro en el que hay un índice, un listado de lo que se va a trabajar, las familias puede que no vean exactamente lo que se está haciendo en clase, pero sí que hay un guión, una lógica en el qué se hace y por qué se hace". (DTRA. CRA)*

*"Lo que también es importante es que los niños son muy conscientes del proceso de aprendizaje, saben por dónde van en el temario aunque no lleven un libro porque en la nube todo tiene su orden, su sentido". (PROF. NOVEL – Aulario A)*

### *Las NTIC como recurso de coordinación docente entre aularios*

Aunque no es un factor con un número muy alto de registros, se considera que, siendo la dimensión práctica, las aportaciones del profesorado respecto de la coordinación docente son muy significativas: La tecnología está favoreciendo el acercamiento y la colaboración entre el profesorado de ambos aularios: se realizan reuniones semanales a través de videoconferencia (Skype), la

comunicación a través del correo electrónico es prácticamente cotidiana y se comparten contenidos y recursos a través de la Plataforma Anticípate y otros entornos virtuales comunes. En este caso, las NTIC tienen potencialidad transformadora de una dificultad evidente en este estudio: la distancia entre aularios.

*“Con el Skype nos apañamos muy bien para estar en contacto. A mediodía nos conectamos y acordamos los detalles de algunas actividades, la programación semanal la hacemos en persona, pero las cosillas que salen cuando lo vas a poner en práctica lo comentamos por Skype” (PROF. VET. - Aulario A)*

*“Prácticamente todos los documentos y actividades las tenemos compartidas en la plataforma o en el OneDrive” (PROF. NOVEL – Aulario B)*

En el grupo de discusión del aulario B se enfatiza en la novedad de la incorporación de la tecnología para la coordinación docente. El profesorado participante reconoce que son herramientas que mejoran el desarrollo profesional docente.

*“El contacto que tenemos entre profes paralelos (de un mismo grupo-clase) de cada aulario es muy bueno, sobre todo para mí, porque soy nueva pero David y yo hacemos lo mismo en nuestras aulas. Además de la reunión semanal que tenemos en persona, por correo electrónico, por la plataforma e incluso por Skype nos comunicamos todos los días”. (PROF. NOVEL – Aulario B)*

### *Heterogeneidad e inclusividad en las aulas*

La necesidad de organización heterogénea de las aulas con agrupación de edades, propia de la escuela rural, se convierte en una virtud transformadora o, como mínimo, preventiva de determinadas situaciones excluyentes del sistema educativo general. La diferencia de edad, de culturas y de capacidades son tres rasgos idiosincrásicos en cada grupo-clase, lo que promueve un planteamiento del proceso de enseñanza-aprendizaje abierto, con posibilidad de adaptación a la individualidad de cada niño y niña.

No obstante, la inclusión en un mismo espacio físico no es suficiente, los

*Las nuevas tecnologías en las comunidades de aprendizaje.  
Un estudio de caso en el entorno rural.*

proyectos trimestrales abiertos permiten el desarrollo diferenciado de aprendizaje en función de cada alumno/a y, al mismo tiempo, crean un proceso de enseñanza-aprendizaje colectivo, donde todos los agentes educativos, incluido el alumnado, aportan creando un proyecto compartido. El aprendizaje recíproco es algo natural en el proceso previsto por el profesorado y también espontáneo, produciéndose de manera cotidiana y frecuente. Son numerosas las citas recogidas en ambas CA en relación a este factor y, además proporcionadas por la totalidad de los agentes:

*“Pues mira, yo cuando se lo explico a mis amigas de Andorra casi les da envidia. Que haya un profesor para 6 u 8 alumnos es una ventaja, es de envidiar. Incluso si son de edades distintas, porque también los pequeños tienen oportunidad de aprender de los mayores, porque siempre se aprende de los mayores, y los mayores se hacen como más responsables... Es como en las familias, vamos”. (FAM. VOLT – Aulario A)*

*“También ayuda una compañera que les da mecanografía y alguno de 4º también se quedaba porque no sabía usar todos los dedos... También en la radio los mayores enseñan a los pequeños. Los de 6º enseñan a los de 5º a llevar la radio. A nosotros nos enseñaron el año pasado y este año nosotros enseñamos a los de 5º”. (ALM. ACT1 – Aulario A)*

*“Yo, cuando llegué nuevo, me recibieron muy bien: en clase los compañeros de mi grupo me ayudaron mucho, en el patio en seguida pude jugar con todos. Ahora ha venido otro compañero nuevo y creo que hacemos lo mismo con él como hicieron conmigo. Este colegio ayuda mucho a los que vienen nuevos” (ALM. AC1 – Aulario B)*

*“Tenemos que ayudarnos entre todos. Cuando ayudas, además de hacerlo bien con alguien que lo necesita, estás aprendiendo tú mismo, porque cuando explicas algo es cuando lo sabes de verdad”. (ALM. ACT2 – Aulario A)*

*“Los niños inevitablemente se relacionan sin problemas, no les importa si son de aquí, marroquíes o de donde sea. Casi todo lo hacen en grupos. Mi hija dice que le gusta estar en grupos. Están de 4 en 4 y todo lo hacen así. Yo creo que está en una época que le gusta estar con sus amigos. Y también es bueno que sean de distintas culturas, eso le hace conocer cosas distintas a las suyas, aprenden a tolerar la diferencia...”*



*porque tal y como está la cosa, que no vea diferencias entre su amiga marroquí o su amiga rumana creo que es una cosa buena". (FAM. NO VOLT – Aulario B)*

*"En lo que respecta a la actividad diaria en las aulas las medidas más acertadas son el trabajo simultáneo de más de un profesor en el aula con un grupo de alumnos, que supone una buena manera de tener en cuenta las diferencias de los alumnos". (INSP.)*

El clima inclusivo de los procesos educativos se comparte en el grupo de discusión. Enfatizan la importancia de la relación entre alumnado de diferentes edades tanto a nivel personal como pedagógico.

*"Creo que es importante que en el aula mi hija esté con otros niños de otras culturas y otras edades. Eso es bueno porque es la vida real y se acostumbra a estar en ella". (FAM. NO VOLT – Aulario B)*

*"Cuando mi hijo me cuenta que ha ido a enseñar algo a la clase de los pequeños o lo veo preparando algo para explicar cosas a los pequeños me emociono porque lo veo que se hace más responsable, más mayor, además de ver que se preocupa porque le salga bien". (FAM. VOLT – Aulario A)*

*"Entre ellos se enseñan y aprenden mejor que con nosotros los maestros. Hay veces que estás de espectador o de ayudante del aprendizaje porque entre ellos se bastan. Sí que es cierto que de vez en cuando necesitan explicaciones de contenidos nuevos, cada uno según su edad y capacidades, pero durante el curso el aprendizaje cooperativo o recíproco se produce continuamente". (DTRA. CRA)*

En la CA del aulario A se evidencian más fácilmente los factores transformadores en su práctica educativa y, además, se observan factores propios como la significatividad de las actividades de aprendizaje y el sentido colectivo del proceso de enseñanza-aprendizaje.

#### *Aprendizaje centrado en actividades significativas*

El profesorado considera fundamental que exista una conexión de los temas con el entorno físico y social del alumnado para despertar el interés y dotar de

*Las nuevas tecnologías en las comunidades de aprendizaje.  
Un estudio de caso en el entorno rural.*

mayor significatividad a los aprendizajes. La inteligencia cultural de la vida propia del entorno donde se encuentran, la dialogicidad en la aportación de materiales, experiencias e información por parte de todo el alumnado, aportan sentido e instrumentalidad a los aprendizajes que se llevan a cabo. En este sentido, Internet es un elemento complementario clave para garantizar un conocimiento suficiente, completo: donde no llega el saber compartido del alumnado y su entorno, la red garantiza la posibilidad de construir los conocimientos a partir de fuentes de información variadas. De esta forma, Internet se convierte en una fuente de conocimiento añadido al proceso dialógico que generan desde la práctica educativa.

Además del planteamiento general de las actividades en el periodo de cada trimestre, llevan a cabo otras acciones que fomentan el aprendizaje integrado e instrumental: la radio escolar, el huerto, el blog Ariniños y, entre el alumnado de 5º y 6º, la preparación de clases para los grupos de alumnos/as más pequeños. Estas actividades ponen al alumnado en contextos naturales de aprendizaje, donde tienen que desenvolverse de manera competente, con un objetivo definido y con la necesidad de obtener un producto final (la emisión del programa de radio, la cosecha en el huerto o la explicación de contenidos a sus compañeros/as). La metacognición respecto a la tarea a desempeñar, la competencia comunicativa y lingüística o la capacidad de trabajo en equipo son elementos que transforman la manera de aprender de los niños y niñas de la CA.

Éste es un elemento realmente transformador del aprendizaje y del currículum en sí mismo, puesto que este planteamiento pedagógico permite desarrollar el mismo de una manera significativa en la línea que transmite Vigotsky para el alumnado, cargada de sentido y, por tanto, con una mayor capacidad de generar en ellos/as un aprendizaje útil, real y válido.

*“El proyecto trimestral guía el trabajo de la clase, el proceso de aprendizaje. Por ejemplo, si es al inicio del proyecto, se apuntan todas las preguntas y cada día o cada semana vamos dando respuestas a las mismas a través de las webs donde entramos. A medida que vamos dando respuesta vamos tachando las preguntas. Luego viene lo*

*que es el trabajo de mesa, donde cada uno hace también su típica ficha o vienen conmigo a la pizarra digital para trabajar aspectos de lectoescritura, lógico-matemática... todo intentando relacionarlo con el proyecto. Cada semana trabajamos una letra, si consigo encontrar palabras que tengan que ver con el proyecto perfecto, si no las encuentro pues las intentamos relacionar con sus nombres, con su familia...".* (DTRA. CRA)

*"Los proyectos trimestrales te condicionan bastante a la hora de hacer tu trabajo porque te tienes que olvidar del libro de texto, pensar en cómo incluir el currículum en el contexto de los proyectos. Es un esfuerzo, pero merece la pena porque ves que todo cobra más sentido, los alumnos parecen estar más motivados. La verdad es que si voy el año que viene a otro colegio me va a costar dejar esta forma de trabajo".* (PROF. NOVEL – Aulario A)

*"Recuerdo un proyecto en el que debían ayudarnos para crear nuestra propia página web para colgar ahí ejercicios y tareas... fue un reto para todos, padres y alumnos. Sólo en esa actividad trabajamos muchas cosas: investigación, competencia escrita, dominio de las NTIC, colaboración con los padres...".* (ALM. ANT2 – Aulario A)

*"Acudía al colegio con más ganas de trabajar, pues sabías que no ibas a estar corrigiendo los ejercicios de los libros sin parar, sino que tendría que buscar información para un trabajo, para exponerlo en clase. En cuanto a la responsabilidad, me considero una persona responsable sobre mi propio aprendizaje, independientemente de las TIC".* (ALM. ANT2 – Aulario A)

La significatividad de las actividades para toda la comunidad educativa también se corrobora en el grupo de discusión. El grupo de familias (voluntarias y no voluntarias) habla de las actividades que se llevan a cabo en el centro en primera persona, lo que indica que se sienten partícipes de parte del proceso de enseñanza-aprendizaje. Este rasgo de significatividad contribuye a crear una identidad común en la CA, a desarrollar un proyecto educativo compartido, tal y como se describe en el siguiente factor.

#### *Sentido colectivo del proceso de enseñanza-aprendizaje*

El aprendizaje se presenta al alumnado como un objetivo común, como un reto

que se plantea al grupo de manera conjunta. En este contexto, se accede al conocimiento independientemente de la edad de cada persona. El planteamiento de la construcción de un proyecto compartido transmite la idea de un aprendizaje en el que todos los que acceden a él contribuyen en la elaboración del conocimiento que se propone como objetivo así como en los procesos de enseñanza. La clave del proceso de enseñanza-aprendizaje está en su planteamiento dialógico, en el cuestionamiento de qué es lo que quiere saber cada uno y cómo se puede llegar a aprender a partir del grupo. El inicio de cada proceso de aprendizaje es clave, pues la puesta en común de las ideas iniciales de todo el grupo y la planificación del camino a seguir en la creación de un conocimiento ampliado se interioriza desde la etapa de Infantil. Se reconoce en cada niño y niña la capacidad de contribuir al aprendizaje colectivo, cada uno/a dentro de sus posibilidades en función de la edad, capacidades y conocimientos previos. En este planteamiento educativo se producen numerosas situaciones de aprendizaje recíproco a lo largo del proceso, que se ve favorecido no sólo por el tipo de actividades que se plantean, sino por la disposición del aula, la organización de las salidas y festividades e incluso por el sentido que se le da al patio del recreo.

*“Se plantean las mismas actividades para todos, aunque hay que elegir un poco lo que ha de hacer cada uno: los niños de 3 años intervienen en frases más cortas, en palabras más sencillas, los niños de 5 son mucho más autónomos en la escritura y el dominio de las TIC, pero sí, todos participan en las mismas actividades de grupo”.*  
(DTRA. CRA)

*“Recuerdo que algún profesor nuevo no sabía cómo usar algunas cosas del ordenador y se lo explicábamos. Era una enseñanza bidireccional, nosotros aprendíamos de ellos y ellos, en cuestiones puntuales, de nosotros”.* (ALM. ANT1 – Aulario A)

*“En el aula se trabajaba de una forma dinámica, de manera que nosotros tomábamos el papel de protagonista de nuestro aprendizaje. El maestro nos guiaba. Creo que en la metodología utilizada influye el uso de las TIC, ya que con ellas se abre el abanico de posibilidades metodológicas diferentes. Luego había muchas diferencias con el instituto*

*u otros colegios de la zona porque te lo explicaban los compañeros, no sabían hacer cosas que nosotros sí...". (ALM. ANT2 – Aulario A)*

*"El niño no suele tener ningún problema y si tiene alguno lo suele resolver entre los compañeros: se envían un correo, se pasan información o el enlace de alguna página y poco más... También si no son capaces le envían el correo a la profesora, aunque sea fin de semana". (FAM. VOLT – Aulario A)*

*"En la clase somos de 4º, 5º y 6º. Nos resolvemos bastantes cosas entre nosotros porque solemos estar en grupos de edades mezcladas. También hay clases que nos ponemos por edades, pero es más normal estar en edades diferentes. No sé, va bien estar mezclados, yo creo que los pequeños aprenden más y nosotros demostramos mejor que sabemos las cosas". (ALM. ACTUAL1))*

*"Se trabaja mucho el aprendizaje cooperativo. Están creados los equipos cooperativos, que ellos se denominan "la familia". Todos tienen su rol, su responsabilidad en la gestión del equipo pero también del aprendizaje, porque para conseguir el premio, el refuerzo positivo, todos sin exclusión deben aprender algo. Es una maravilla, dan más de sí, están más contentos, más motivados". (PROF. VET – Aulario A)*

En el grupo de discusión se percibe que existe un clima de aprendizaje en el centro muy favorecedor. Las numerosas actividades grupales, enfocadas hacia los más pequeños o hacia el exterior (blog, radio) y la situación cotidiana de aprendizaje recíproco, así lo muestran. En este caso, la directora aprovecha la oportunidad para enfatizar que esta propuesta pedagógica va en consonancia con las teorías educativas más actuales:

*"Se trabaja mucho el aprendizaje cooperativo. Están creados los equipos cooperativos, que ellos se denominan "la familia". Todos tienen su rol, su responsabilidad en la gestión del equipo pero también del aprendizaje, porque para conseguir el premio, el refuerzo positivo, todos sin exclusión deben aprender algo. Es una maravilla, dan más de sí, están más contentos, más motivados". (PROF. VET – Aulario A)*

*"Además cuando desde Europa te vienen las nuevas recomendaciones pedagógicas y te dicen: aprendizaje activo y cooperativo, basado en las TIC, que fomente la participación de las familias, trabajo competencial, por proyectos y actividades con*

*Las nuevas tecnologías en las comunidades de aprendizaje.  
Un estudio de caso en el entorno rural.*

*sentido..., será porque estamos haciendo algo bien, ¿no?” (DTRA. CRA)*

#### *Influencia metodológica en el instituto de formación secundaria de referencia*

El instituto de formación secundaria de referencia representaba un salto cualitativo para el alumnado del CRA, especialmente para el alumnado del aula A. Las diferencias metodológicas ponían de relieve algunas lagunas en el proyecto del CRA, pero también del proyecto educativo del instituto. Tras haber diagnosticado desde la escuela el problema evidenciado por la diferencia en la metodología con el instituto, se han hecho esfuerzos de coordinación de los procesos de enseñanza-aprendizaje entre ambos centros, y se ha reflexionado sobre la idoneidad de la adquisición de determinados aprendizajes en el CRA con la finalidad de facilitar la transición de Primaria a Secundaria y de mejorar la preparación del alumnado.

Se reconocen fortalezas y debilidades del proyecto CA y NTIC, algo muy positivo para poder mejorar en la escuela y también para ayudar a incorporar propuestas innovadoras y válidas en otros centros educativos. A lo largo de este proceso de aproximación pedagógica, se observa que en el aula A se han corregido algunos elementos metodológicos propios del proyecto educativo que suponían una dificultad al alumnado para su continuidad en el sistema educativo como la escasa escritura manuscrita, la ausencia de realización de pruebas escritas o el reducido cálculo mental.

Se ha dado a conocer el proyecto CA y el proyecto TIC al instituto de formación secundaria de referencia y se ha participado en la incorporación progresiva de actuaciones de éxito y el uso avanzado de las NTIC en este centro. La aproximación entre centros educativos ha supuesto que la CA tenga una repercusión en el instituto, consiguiendo así uno de los principios básicos de una CA: la transformación de su entorno.

*“En el instituto, además, con el plan de transición, están incorporando actividades nuestras, de la CA, como los grupos interactivos, las tertulias también lo han intentado pero este año no lo han conseguido... pero los grupos interactivos sí que parece que van calando en el instituto y eso también es importante”. (DTRA. CRA)*

*“Cosas que tenemos que mejorar nosotros: escritura manuscrita por culpa de la inmersión digital, saber hacer un examen porque trabajamos por proyectos y trabajos. Cosas que tienen que mejorar ellos: metodología diferentes, coordinación entre departamentos y sobrecarga de trabajos, inmediatez de entrevistas o reuniones con padres, mayor sensibilidad por conocerlos porque siguen siendo niños, no son ni adultos ni números... que se evalúe más por competencias y no sólo por un examen... parece ser que vamos avanzando pasico a pasico”.* (DTRA. CRA)

*“Nos han comentado que en algunos departamentos ya se trabaja únicamente con ordenador y que los grupos interactivos ya se llevan a cabo en muchas asignaturas. Pienso que es importante, porque así se demuestra que el problema no éramos sólo nosotros, sino que también teníamos cosas buenas”.* (PROF. VET – Aulario A)

En la CA del aulario B se ha observado la presencia de un factor transformador propio relativo a las nuevas competencias que está adquiriendo el alumnado gracias a la inmersión TIC y el valor pedagógico de los agrupamientos heterogéneos.

#### *Adquisición de nuevas competencias en el alumnado a través de la metodología TIC*

El elemento NTIC en el aulario B está proporcionando nuevas competencias al alumnado que hasta ahora no tenía la oportunidad de desarrollar.

Desde la etapa de Infantil hasta el grupo de 5º-6º se está creando una estructura de aprendizaje a través de las NTIC donde ya se evidencia la capacidad del alumnado más pequeño en los procesos básicos del manejo del ordenador, la iniciación en el grupo 3º-4º en el uso del mismo como herramienta de aprendizaje (incluyendo la habilidad de la mecanografía) o la normalización de su uso en el grupo 5º-6º como material de referencia básico donde acceder a todos los contenidos curriculares en su proceso de aprendizaje.

La totalidad de los miembros de la CA de Alloza entrevistados aportan numerosas opiniones (18 citas registradas) donde coinciden en considerar que a través de la incorporación de las NTIC de manera cotidiana en las aulas el

*Las nuevas tecnologías en las comunidades de aprendizaje.  
Un estudio de caso en el entorno rural.*

alumnado está adquiriendo un nivel de competencia digital mayor y, además, una mejor capacidad de aprender a aprender, desarrollando autonomía en el proceso de aprendizaje.

*“La incorporación de la tecnología ha sido más progresiva, creo que más lenta que en Ariño. Me parece fenomenal, me alegro mucho que mi hijo lleve la tablet porque lo dice la palabra, nuevas tecnologías, quiere decir que en el futuro o ya mismo es sí o sí. Me parece muy bien...”. (FAM. VOLT – Aulario B)*

*“He visto a mi hija manejarse con la pizarra digital de clase y lo hace muy bien, con el ordenador de casa también lo abre, lo cierra, hasta guarda documentos. Yo creo que ese aspecto es necesario para los niños de hoy en día, porque las TIC e Internet son el futuro...”. (FAM. NO VOLT. - Aulario B)*

*“La verdad es que dominan como si nada las tecnologías. Me parece muy bien, porque es básico para la vida de hoy en día. Mis amigas de Andorra también me dicen que en los colegios normales sólo tienen ordenadores los niños como mucho una vez por semana y esa diferencia en el uso creo que se tendrá que notar, ¿no?”. (FAM. VOLT – Aulario B)*

*“Con el ordenador se van manejando bien... hay que tener en cuenta que empezamos el año pasado. Unos lo llevan mejor que otros, sobre todo se nota quién tiene más acceso en casa y quién no. En general han adquirido una gran habilidad en poco tiempo y lo de la mecanografía les ha ido muy bien”. (PROF. VET – Aulario B)*

El grupo de discusión centra parte del diálogo de la dimensión práctica en este factor. Considera que la incorporación de la tecnología abre más oportunidades de aprendizaje al alumnado. Aunque se reconoce que está en una fase inicial, a través de las NTIC se están desarrollando en el alumnado nuevas destrezas específicas de uso y se está incorporando este aprendizaje instrumental en beneficio de aprendizajes curriculares.

*“Las NTIC, junto con el aprendizaje cooperativo y la participación familiar son los principios de la enseñanza del siglo XXI. No lo digo yo, lo dicen en la Unión Europea.*



*Aquí en Alloza ya tenemos el aprendizaje cooperativo, hemos empezado con las NTIC de manera general... puede que sólo nos falte un poquito más de participación familiar y tendremos un proyecto muy válido para nuestros niños y nuestras niñas". (DTRA. CRA)*

*"En el instituto también nos han dicho que los niños de Ariño se les nota que llegan con destrezas que no tienen otros: buscar información, elaborar trabajos de manera completa en contenido y en forma. Esto es debido al uso de las NTIC en el aprendizaje". (PROF. VET – Aulario B)*

#### **4.4.3. Factores exclusores del proceso evaluador**

Se observa un único factor exclusor en cada aulario en esta categoría: la controversia en los resultados académicos y la falta de coherencia entre la metodología y la evaluación. Si bien no es un número de factores exclusores numeroso, sí que son importantes, puesto que afectan al clima de centro y a la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Tras la fase de investigación no se encuentran factores exclusores comunes en ambas CA. Esta circunstancia es debida a que cada una de las CA está en una fase diferente en el desarrollo de su proyecto educativo a nivel pedagógico y metodológico. Por tanto, los factores exclusores analizados son únicos en cada centro y se detallan a continuación.

En el aulario A se observa un elemento potencialmente exclusor en el proceso evaluador: el descenso en los resultados académicos en el paso a la etapa de Educación Secundaria.

Aunque la influencia metodológica en el instituto de referencia se ha considerado un factor transformador porque se están incorporando prácticas propias de la CA y de la metodología NTIC, todavía no se ha evaluado el posible avance en este sentido. Además, esta situación evidencia lo exclusor que puede llegar a ser el sistema educativo, ya que considerar a alumnos/as con competencias esenciales ya desarrolladas, de interés para su futuro social

*Las nuevas tecnologías en las comunidades de aprendizaje.  
Un estudio de caso en el entorno rural.*

y profesional, en alumnos/as con fracaso escolar.

### *Controversia sobre rendimiento académico en la transición a la ESO*

Se evidencia que el alumnado de esta CA ve mermados sus resultados académicos en 1º ESO. Las diferencias metodológicas y entre los instrumentos de evaluación utilizados en ambos centros han permitido detectar algunas lagunas en los procesos de enseñanza-aprendizaje del CRA, pero también reflexionar sobre las limitaciones de la propuesta metodológica del instituto o sobre la idoneidad de los instrumentos que emplea para medir los resultados de aprendizaje. En el instituto los instrumentos de evaluación tienen un marcado carácter final, sumativo y calificador. Este tipo de evaluación, de mantenerse, precisa de destrezas diferentes a las adquiridas a lo largo de la etapa de Educación Primaria.

No obstante, a pesar de que ésta es una evidencia en la experiencia real del alumnado que pasa al instituto, los resultados del alumnado del aula A no son peores que los de otros niños y niñas procedentes de otras localidades. Agentes como la inspección, el experto o el alumnado antiguo reconocen que este factor excluyente es transitorio, se trata de un proceso de adaptación que se produce en toda transición. Lo que es realmente excluyente es la controversia y las opiniones sesgadas que se generalizan con facilidad en la población, incorporando en el imaginario colectivo la creencia de que el alumnado fracasará en el instituto por no adoptar su metodología de enseñanza-aprendizaje.

*“Nos hemos dado cuenta que tenían un problema, porque no hay nada perfecto. Vimos que habían olvidado un poco la escritura manuscrita, llegaban al instituto y no se les entendía... “. (DTRA. CRA)*

*“Sabes lo que pasa, que cuando terminan el cole y van al instituto y muchas madres se quejan de que allí esta labor no sigue... no saben tomar apuntes, las faltas de ortografía porque no tienen corrector ortográfico... Eso es lo que me da recelo...”. (FAM.*

NO VOLT – Aulario A)

*“Salí especialmente capacitada para el uso de las TIC. En general hemos tenido buenos resultados. Particularmente he continuado estudiando hasta la Universidad, aunque en eso no creo que haya influido las TIC porque en Secundaria ya no las usábamos. (...) al pasar a la ESO el proyecto TIC no continua y tuvimos que volver al lápiz y al cuaderno después de 3 años seguidos sin usarlo”.* (ALM. ANT2 – Aulario A)

*“Tengo una niña de 5 años y es una pasada, salen de infantil y ya saben leer y escribir. Mi hermana es maestra de Infantil y dicen que no en todos los colegios saben”.* (FAM. NO VOLT – Aulario A)

*“A mí no me gusta porque en el instituto no se trabaja así y nos va a costar mucho, vamos a suspender seguro. Ya, pero tenemos amigos que sí. Nos están dando muy malas noticias, hay que estudiar mucho... Mi hermano aquí sacaba dieces y en el instituto empezó a bajar la nota”.* (ALM. ACTUAL1 – Aulario A)

*“La primera promoción que salió que había utilizado las tablets PC demostraban que la gran mayoría había hecho estudios universitarios o FP de grado superior. Creo que de 8-9 sólo 1 no había continuado estudios postobligatorios. Lo que observaba es que a nivel de resultados académicos iban bien, según sus capacidades, claro. En el instituto buscaban a la gente de Ariño para hacer trabajos por su capacidad en buscar información, desenvolverse con los ordenadores, hacer Power-Points. El hecho de usar los ordenadores, perjudicar no perjudica, en todo caso ayuda y proporciona más competencias”.* (INVS.)

*“En las reuniones de Transición (entre la escuela y el instituto) dicen que en la asignatura Tecnología se nota que ellos tienen mucha soltura, también en buscar información para hacer trabajos o presentaciones y exposiciones de trabajos. También en el funcionamiento normal de las asignaturas, en los institutos funcionan mucho con el Moodle, con lo de presentar trabajos o deberes a través del correo, descargarse “pdf” que cuelgan los profesores... todo eso los niños de otros coles les cuesta un poco adaptarse, pero los de Ariño dicen que no tienen ningún problema, que se lo ven hecho”.* (PROF. NOVEL – Aulario A)

El grupo de discusión permite desmontar algunos clichés y estereotipos

*Las nuevas tecnologías en las comunidades de aprendizaje.  
Un estudio de caso en el entorno rural.*

asociados al proyecto NTIC de la CA. Además, se reconoce de manera común que los niños y niñas de Ariño desarrollan unas destrezas específicas respecto al manejo de la tecnología, los procedimientos de búsqueda de información y la elaboración de conocimiento que destacan en el instituto. Aunque las familias participantes sí que verbalizan cierta preocupación por los resultados académicos, sí que coinciden con el profesorado en que el alumnado tiene una mayor competencia digital y de aprender a aprender.

*“Cosas que tenemos que mejorar nosotros: escritura manuscrita por culpa de la inmersión digital, saber hacer un examen porque trabajamos por proyectos y trabajos. Cosas que tienen que mejorar ellos: metodología diferentes, coordinación entre departamentos y sobrecarga de trabajos, inmediatez de entrevistas o reuniones con padres, mayor sensibilidad por conocerlos porque siguen siendo niños, no son ni adultos ni números... que se evalúe más por competencias y no sólo por un examen... ”. (DTRA. CRA)*

Debido a que el aulario B está en una fase de implementación del proyecto educativo, se aprecia cierta confusión entre calificación y evaluación, por lo que existen ciertos desajustes en el proceso.

#### *Disonancias entre la metodología y la evaluación*

A pesar de que se verbaliza la importancia de aspectos como el trabajo en equipo, el aprendizaje entre iguales o la capacidad de investigación autónoma, la manera de evaluar, los instrumentos utilizados o los criterios de evaluación no responden a los saberes competenciales que se pretenden transmitir. La puesta en práctica de un nuevo enfoque metodológico basado en los proyectos trimestrales requiere del uso de instrumentos de evaluación sensibles a nuevos objetivos de aprendizaje. De manera velada, todavía se valora más en el alumnado la capacidad de reproducir el aprendizaje dado por el profesorado y el libro de texto que la competencia de producir un nuevo contenido, de crear un conocimiento propio, contextualizado, a pesar de que se enfatice la importancia de las nuevas líneas metodológicas y actividades de manera

constante.

Esta CA se encuentra en un proceso de transformación pedagógica que todavía no ha llegado a reflexionar sobre qué, cómo y para qué evaluar; por ello no se recogen apenas citas significativas acerca de este factor, el cual se ha detectado a partir de la observación directa y de los registros e instrumentos de evaluación del profesorado que, principalmente, son las notas académicas y exámenes realizados. Aunque se aprecia que se le concede cierto valor en la evaluación a los trabajos, éstos suelen ser ejercicios y tareas específicas en soporte digital, más que trabajos globales que impliquen un proceso de aprendizaje más complejo y competencial. Tampoco se observa un interés específico en la evaluación del uso de las NTIC o los procesos realizados a través de éstas; en este sentido, únicamente se valora la realización de la actividad de la radio escolar como un aspecto evaluable.

*“Aquí, en vista de los problemas de algunos niños del otro aula al pasar al instituto hemos mantenido las libretas, el hábito de estudiar y memorizar cosas... porque hay cosas que te las tienes que saber sí o sí. Además, han de estar acostumbrados a los exámenes nos gusten o no, porque en esta vida se van a encontrar de todo, y los exámenes es la prueba más normal que van a tener que hacer a lo largo de sus estudios”. (PROF. VET – Aulario B)*

*“La actitud, la forma de organizarse, la capacidad de buscar información, de encontrar soluciones de forma distinta, el trabajo en equipo... todo eso lo tenemos en cuenta, aunque es verdad que los exámenes es lo que más peso tiene en la nota”. (PROF. NOVEL – Aulario B)*

En el grupo de discusión se evidencia que todavía no se produce una reflexión en torno a este elemento del proceso educativo. Se confunden los conceptos de evaluación y calificación, considerándose sinónimos.

#### **4.4.4. Factores inclusores del proceso evaluador**

*Las nuevas tecnologías en las comunidades de aprendizaje.  
Un estudio de caso en el entorno rural.*

La presencia en ambos centros de las NTIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje ofrece una nueva vía de evaluación del alumnado muy significativa.

#### *Las NTIC como instrumento facilitador de feed-back al alumnado*

El uso de la tecnología en sus diferentes soportes y software puede ofrecer al alumnado una evaluación que no requiere sistemáticamente de la mediación docente, lo que les dota de mayor autonomía sobre el ritmo de su propio proceso de aprendizaje. Tradicionalmente, la evaluación es un elemento curricular que no siempre el profesorado pone a disposición del alumnado durante los procesos de aprendizaje; en cambio, con las NTIC, el alumnado tiene oportunidad de disponer de sus propias producciones (presentaciones en power-point, programas de radio...) y, además, accede a programas destinados a obtener un feedback inmediato de sus respuestas y su avance. En muchos casos la visibilidad de sus producciones conlleva también valoraciones externas al aula.

Las NTIC, por tanto, permiten abrir el abanico de posibilidades evaluadoras y, además, ayudan a orientar este proceso hacia la autoevaluación por la naturaleza comunicativa de las mismas: producciones como el blog, la radio escolar, presentaciones o documentos de texto ofrecen información muy relevante sobre lo que ha aprendido el alumnado, dotando paralelamente de instrumentalidad y significado al mismo. La gran mayoría de los productos de aprendizaje propuestos tienen una finalidad comunicativa que, al mismo tiempo, sirven de heteroevaluación y autoevaluación: desarrollan en el alumnado criterios para valorar la calidad de lo producido, tanto en forma como en contenido. Este proceso de aprendizaje de la evaluación de las producciones se lleva a cabo en el aula, el profesorado deja claro cuáles son los aspectos a tener en cuenta para valorar lo leído, lo escuchado o lo visto. Resulta curioso ver cómo niños y niñas de 10-12 años son capaces de valorar si un programa de radio ha tenido algún fallo en el montaje, si los textos leídos no tenían cohesión o si en el blog las diapositivas no estaban en orden. Éste es un factor observado y puesto de relieve por los agentes entrevistados, ya que se

registran hasta 17 citas acerca de ello.

*“Pues con los ordenadores hemos aprendido a usar Internet, donde encontrar las cosas y nos sirve para saber si estamos en lo correcto o no. También tenemos correo electrónico y hemos aprendido a gastar el Word, Excel, Power y otros programas más como con la radio, el Audacity. Los profes nos explican un poco y nosotros al gastarlo aprendemos más”.* (ALM. ACT1 – Aulario A)

*“Todo el aprendizaje se vuelve más instantáneo, porque no se demora el feedback, ven antes sus errores y no tienen que depender siempre del profesor e incluso a las explicaciones. Además, la cantidad de recursos que hay en la red, de actividades de refuerzo y ampliación ayuda mucho a que cada niño pueda progresar según su ritmo”.* (PROF. NOVEL – Aulario A)

*“La radio y el Ariniños me encanta. Que puedas ver y oír lo que hacen en clase me encanta. Lo veo con ellos o lo comento y eso les gusta. Y la radio también, la oigo siempre, además creo que con todo eso se habitúan a hablar en público, es algo muy importante hoy en día. Yo me acuerdo que lo pasaba fatal cuando era pequeña. Aquí, se habitúan a ser escuchados o ser vistos y eso es importante... Ellos también se dan cuenta cuando lo han hecho mejor o peor, les da visión crítica de las cosas”.* (FAM. NO VOLT – Aulario A)

*“Me acuerdo que fuimos una vez a Zaragoza, hicieron una exposición con power-point, videos y entre profesores y niños de diferentes niveles. Me quedé alucinada, se expresaron a la perfección, nos dejaron boquiabiertos... ahí ves que todo lo que pasa aquí son extras, vivencias que son importantes además de aprender lo básico”.* (FAM. VOLT – Aulario A)

*“La radio mejora mucho la expresión oral, pierden el miedo a hablar en público, se acostumbran a contar cosas con sentido a una audiencia. La semana que les toca radio ya saben que les toca hablar o leer... Y los de 5º y 6º son los técnicos que ayudan a la grabación de Infantil. Les da conocimientos de uso del programa del Audacity, jugar con la música y los archivos de audio... Y además de trabajar con niños más pequeños, que es muy importante”.* (PROF. NOVEL – Aulario A)

Cada producto durante el proceso de enseñanza-aprendizaje es evaluado, el

*Las nuevas tecnologías en las comunidades de aprendizaje.  
Un estudio de caso en el entorno rural.*

alumnado sabe que lo realizado durante el trimestre se tiene en cuenta para valorar su aprendizaje a modo de portfolio. Se reconoce por parte de todos los participantes del grupo de discusión, destacando los aprendizajes que se desprenden de actividades globales y significativas como la radio, las exposiciones o las creaciones digitales. De estos productos se desarrollan procesos de autoevaluación y heteroevaluación importantes que ayudan en la mejora del proceso de aprendizaje del alumnado.

En la CA del aula A los factores transformadores son muy visibles y mejor reconocidos por sus agentes educativos. El alumnado antiguo facilita la identificación de estos factores desde un punto de vista longitudinal, lo que reafirma la potencialidad de los mismos por el impacto que producen al finalizar su escolarización en el CRA. Se identifica la coherencia y consciencia de la evaluación y la evaluación por competencias para la vida.

#### *Coherencia y consciencia de la evaluación*

En los criterios de evaluación se destaca la importancia del aprendizaje dialógico, poniendo el foco de atención en el proceso: la actitud hacia el aprendizaje, la manera de desenvolverse en el grupo y la participación son criterios de evaluación básicos. El aprendizaje en grupo, el fomento de la participación en éste y las interacciones que se producen son elementos sustanciales en el proceso de enseñanza-aprendizaje y, por tanto, en el evaluador. Todo el alumnado es conocedor de la importancia que se le confiere por parte del profesorado. Éste se desarrolla de manera grupal, a partir de una actitud activa e interactiva en la elaboración del conocimiento. Además, las personas implicadas en el proceso de enseñanza-aprendizaje (profesorado, voluntariado y alumnado) tienen muy claros los instrumentos y criterios de evaluación desde el inicio, lo que indica que hay una consciencia del proceso y de la finalidad del mismo. Los objetivos y el planteamiento de la enseñanza son coherentes con lo que es evaluado. Tanto los aprendizajes dialógicos como los aprendizajes tecnológicos se incluyen en la evaluación. El dominio de las NTIC



también es evaluado de manera específica (como parte de la nota final) y global (en productos realizados como el blog o la radio). Los productos de aprendizaje en los que se usa la tecnología son representativos de los principios pedagógicos que sustentan la CA: dialogicidad, transformación del conocimiento y creación de sentido. Estos productos de evaluación son, por tanto, amplificadores de la proyección de la escuela hacia el exterior.

*“La nota se divide en: comportamiento, actitud, participación, trabajos, exámenes y deberes. En la participación entra también el funcionamiento en los grupos interactivos, en la radio y en otras actividades de ese tipo. También hay un indicador de uso de TIC...porque ya que son tan necesarias las TIC en este colegio deben reflejarse en la nota”. (PROF. NOVEL – Aulario A)*

*“Era evaluación continua. Se tenía en cuenta el uso y dominio de las TIC y participábamos en la evaluación también los alumnos. Principalmente era diferente porque no había exámenes”. (ALM. ANT1 – Aulario A)*

*“Es una programación que remarca la identidad del centro como CA y como centro que hace un gran uso de las NTIC”. (INSP.)*

*“El uso del ordenador e Internet les aporta la capacidad de buscar, seleccionar información... el tema de la mecanografía, es muy importante. En 3º tienen un curso de mecanografía y luego ya se van soltando. Se valora todo: tanto lo que aprenden de contenidos académicos, del proceso que llevan a cabo y del dominio de la tecnología”. (PROF. VET – Aulario A)*

En el grupo de discusión se advierte que todos los agentes educativos son conscientes de qué, cómo y por qué se evalúa. Existe acuerdo en los elementos importantes para llevar a cabo este proceso, por lo que la evaluación conforma un elemento más en la identidad educativa de la CA. Cuando se refieren a la evaluación van más allá de las calificaciones, sin apenas nombrarlas, hablan de habilidades que se desarrollan y marcan diferencias entre la evaluación formativa y la final, entre el valor de lo que ocurre durante el proceso educativo y el producto que al final de éste se

*Las nuevas tecnologías en las comunidades de aprendizaje.  
Un estudio de caso en el entorno rural.*

desprende.

*“Sí, lo explican muy claro: lo que cuenta la libreta, lo que cuentan los trabajos, por qué se hacen éstos y no otros... Ellos también saben cómo les evalúan, que no sólo es la nota del examen, que los trabajos son importantes... Además, lo del blog, lo de la radio es muy importante para ellos y para nosotros. Se valora mucho por nuestra parte, porque pasan de no salirles ni una palabra a estar muy sueltos, o de cómo van escribiendo mejor, con más lógica.” (FAM. NO VOLT – Aulario A)*

*“Con esta metodología se ve mucho la evolución de principio de curso al final”. (PROF. NOVEL – Aulario A)*

El conocimiento práctico acerca de la evaluación por parte de los agentes entrevistados en el aulario A muestra un proceso evaluador: (1) coherente con la metodología, (2) está vinculado al nivel de los contenidos de trabajo, (3) está planificado, (4) es continuado, (5) tiene criterios relevantes y transparentes, (6) es viable y sostenible, (7) centrado en la evaluación del proceso de aprendizaje, no en la valía de una persona, (8) participada por los y las estudiantes, (9) diseñado en relación a los resultados de aprendizaje buscados y (10) acompañado por feedback.

#### *Evaluación de competencias y de la dimensión instrumental del aprendizaje*

A los niños y niñas del aulario A se les evalúa unas competencias y capacidades de aprendizaje que en niveles de estudios superiores y en el mundo laboral actual son útiles y demandadas (creatividad, aprender a aprender, trabajo en equipo, integración de los aprendizajes, evaluación por competencias). Esta afirmación viene corroborada por el grupo *alumnado antiguo* que, al llegar a la universidad y al mercado laboral han observado cómo las capacidades desarrolladas en su etapa de Primaria les han sido muy útiles para desenvolverse en el mundo actual: la *actitud* hacia el aprendizaje y hacia el resto de personas que participan en él, el concepto de *participación* entendido como la capacidad de formar parte de un grupo en el proceso colectivo de aprendizaje o la valoración de las *producciones* (la mayor parte de

ellas digitales) son competencias fundamentales en el mundo laboral actual. No obstante, el proceso evaluador también contempla de manera explícita el aprendizaje instrumental que plantea el currículum normativo. La adquisición de contenidos académicos para cada curso escolar también tiene referentes claros en cada grupo-clase, aunque con el margen de flexibilidad necesario al estar incluidos alumnos/as de edades diferentes. Durante las entrevistas se aprecia la importancia en cada grupo clase de diferentes adquisiciones de destrezas y contenidos académicos: en Infantil la iniciación a la lectoescritura, en 1r ciclo la consolidación de ésta y de los algoritmos de la suma y la resta, en 2º ciclo la multiplicación y la división, así como la elaboración de los primeros textos o en 3r ciclo la resolución de problemas y la profundización en el conocimiento del medio social y natural.

*“Que vayan a ver lo que hacen fuera de clase es un aliciente para que ellos se esfuercen, se motiven, tengan ganas, se ilusionen...También, cuando ellos luego se escuchan se dan cuenta de si lo hacen bien o no, en lo que han de mejorar y la verdad que se esfuerzan porque se dan cuenta de lo que hacen bien o mal (autorregulación, feedback). También pasa lo mismo con la radio: prepararse para lo que van a decir, que sus padres, sus tíos, abuelos les escuchen, los que están aquí, los de Zaragoza o si están en Madrid... saben que les van a escuchar y eso es importante para ellos. Es como cuando haces una obra de teatro pero todas las semanas”. (DTRA. CRA)*

*“El aprendizaje que he tenido ha sido muy significativo. Me ha capacitado para trabajar en equipo. También he tenido éxito educativo sobre todo por la concepción de la educación y las habilidades que he adquirido”. (ALM. ANT1 – Aulario A)*

*“Te das cuenta que los niños aprenden a solucionarse entre ellos los problemas, parece como si no les hiciéramos falta”. (FAM. VOLT – Aulario A)*

*“El manejo del ordenador es una pasada, mi hija tiene 5 años y ya maneja Word, se mete en Youtube y te pide que le teclee esto... Eso es un avance, una pasada, no sé... Quizás los proyectos de cada trimestre también potencian el aprendizaje, pero sobre todo el ordenador, acceder a la información... yo al principio no se lo dejaba pero lo maneja mejor que nosotros, incluso a mi madre le enseña diciéndole cómo tiene que abrir o cerrar ventanas”. (FAM. NO VOLT – Aulario A)*

*Las nuevas tecnologías en las comunidades de aprendizaje.  
Un estudio de caso en el entorno rural.*

*“Lo que hace la tecnología es echarle una mano cuando no sabes algo. A nivel educativo esa conceptualización me parece muy importante. También desarrolla todas las competencias digitales en todo el alumnado, esto no tiene mucho misterio, pero es muy interesante sobre todo en un contexto como en Ariño”. (INVS.)*

En la CA del aulario B se observa que los factores transformadores comunes están en una fase inicial, incipiente, pero permite vislumbrar que la conexión pedagógica objetivos-contenidos-actividades-evaluación está en un proceso de evolución como consecuencia de la transformación metodológica. Todavía no están tan desarrollados, pero son clave en el inicio de la transformación global del centro.

En la Tabla 8 se muestra de manera cuantitativa los datos analizados en estos apartados de la dimensión práctica.

Las nuevas tecnologías en las comunidades de aprendizaje.  
Un estudio de caso en el entorno rural.

Tabla 8. Registro cuantitativo de dimensión práctica\*

PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE	FACTORES		NÚMERO DE CITAS DE LOS AGENTES ENTREVISTADOS																			
			PROF. VETERANO		PROF. NUEVO		VOLUNTARIO		FAMILIAS		ALUM. ACTUAL		ALUM. ANTI GUO		INSPECCIÓN		EXPER TOS		TOTAL			
			A	B	A	B	A	B	A	B	A	B	A	B	A	B	A	B	A	B		
<b>EXCLUSORES</b>	Inmersión digital con escasa preparación			2		6		1		1		0		0		0		0		10		
	Renovación anual de proyectos trimestrales		3	2	3	3	2	1	2	1	1	1	1	0	0	1	0			13	8	
	Incorporación de las actuaciones de éxito al proceso enseñanza-aprendizaje		4	2	3	3	3	4	1	2	2	2	3	0	1	0	3	0			20	13
	NTIC como instrumento natural del proceso enseñanza-aprendizaje		2	1	2	3	1	1	3	2	2	2	3	0	1	1	2	0			16	10
	NTIC como recurso de coordinación docente		1	1	1	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0			2	3
	Heterogeneidad en las aulas		2	2	2	2	2	1	2	2	1	2	1	1	1	1	1	1			12	13
	Aprendizaje centrado en actividades significativas		3		2		2		2		3		2		0		1				15	
	Sentido colectivo del proceso enseñanza-aprendizaje		3		3		2		1		1		0		0		0				10	
	Influencia metodológica en el instituto		2		2		0		2		4		1		1		1				13	
Adquisición de nuevas competencias por uso NTIC			4		2		1		1		2		4		1		3			18		
<b>PROC. EVALUADOR</b>	<b>EXCLUSORES</b>	Controversia sobre el rendimiento académico en la transición a la ESO	2		2		1		2		3		1		0		0			11		
		Disonancias entre metodología y evaluación		1		1		0		0		0		0		0		1			3	
	<b>INCLUSORES</b>	NTIC como instrumento facilitador de feedback al alumnado	3	3	4	4	2	2	2	2	2	2	1	0	0	0	3	0			17	13
		Coherencia y consciencia de la evaluación	3		4		1		1		5		2		0		3				19	
		Evaluación por competencias para la vida	3		1		0		0		1		3		1		2				11	

\* Las cifras indican el número de citas por aula. Los factores que tienen cifras en cada columna de agentes son factores comunes en ambos aulas.

## **5. CONCLUSIONES FINALES**

A lo largo de esta tesis se ha mostrado el interés educativo de la propuesta CA en el contexto de la sociedad informacional. A partir del marco teórico expuesto, en la investigación planteada se ha pretendido contrastar cómo influye el uso avanzado de la tecnología propia de la sociedad informacional en las CA.

A continuación, se argumentan las conclusiones extraídas del proceso de investigación llevado a cabo en torno a estos tres ámbitos: CA, NTIC y escuela rural. La presentación de las conclusiones se concreta a partir de las preguntas de investigación iniciales.

### **5.1. ¿Responden las CA a las necesidades educativas de la sociedad informacional?**

La respuesta a esta pregunta se ha ido construyendo a partir del análisis documental y del trabajo de campo desarrollado en la investigación. Efectivamente se encuentran indicios y evidencias de incorporación en el seno del proyecto CA de principios y actuaciones dirigidos a aportar respuestas a las necesidades de la sociedad informacional.

Las CA son organizaciones que pretenden, a través del diálogo, abrirse a su entorno y transformarlo. Por tanto, para llevar su objetivo a cabo en la sociedad informacional, deben aprovechar todos los recursos a su alcance para promover un aprendizaje útil, significativo e instrumental. Las CA, tienen unas estructuras organizativas lo suficientemente permeables y flexibles para incorporar las nuevas formas de comunicación, de interacción que aportan las tecnologías. Se

trata de instituciones sensibilizadas, siguiendo su principio de solidaridad, con la compensación de las nuevas desigualdades que produce la sociedad informacional, como la brecha digital<sup>67</sup>.

Por tanto, se considera que los siete principios fundamentales de las CA son congruentes con los rasgos más representativos de la sociedad informacional: (1) la comunicación horizontal entre las personas; (2) la organización en redes asimétricas, no jerárquicas, donde todos sus miembros tienen algo que aportar; (3) la interrelación entre las culturas y la creación de una nueva cultura común a todos y todas, popular por el uso que se hace de ella y digitalizada por la mediación de la tecnología en todos los procesos interpersonales; (4) el respeto a la diversidad de formas de vivir y de expresión; (5) la capacidad de transformación del entorno y la participación activa en la sociedad; (6) la significatividad e instrumentalidad de los nuevos procesos mediatizados por las NTIC; (7) la aceptación de que el conocimiento es dinámico, flexible y es creado a partir de las aportaciones de validez de cualquier persona, indistintamente de su posición social.

En un entorno rural, contexto en el que se lleva a cabo la investigación, la propuesta CA se torna, opción ajustada a las necesidades educativas. La escasez del profesorado y la heterogeneidad del alumnado en un mismo grupo-clase son rasgos en los que el proyecto CA da una respuesta adaptada al ampliar la red de agentes educativos (voluntariado), reconocer la diversidad como un elemento natural del proceso educativo (inclusión) y desarrollar el aprendizaje dialógico y entre iguales. Una CA en una escuela rural promueve de manera evidente la transformación del entorno donde se ubica (objetivo básico

---

67 Las bibliotecas tutorizadas eran una de las actuaciones de las CA que, actualmente, se han visto ampliadas en las “aulas de informática tutorizadas” o “aulas de Internet” donde hacen uso de ellas el alumnado, las familias e incluso ambas figuras de forma conjunta (Flecha y Puigvert, 2002). Existen experiencias en CA dirigidas a superar las desigualdades de la brecha digital como la del CP Apóstol Santiago (Cifuentes y Fernández, 2010). Otras experiencias similares que aproximan a la comunidad a la nueva realidad digital son las “tertulias literarias on-line” donde participaron, en el marco del Programa Arce (2011) la Escuela Mare de Déu de Monserrat de Terrassa (Cataluña), el Instituto Gregorio Salvador de Cullar (Granada), el CRA la Encina de Valdetorres, Manchita y Cristina (Badajoz) y la Escuela de Lekeitio (Bizkaia).

de las CA). Estas afirmaciones se sustentan en citas recogidas a lo largo de la investigación que evidencian como: (1) la totalidad de los agentes entrevistados reconoce el papel del voluntariado como un agente educativo de valor, disponible en el análisis de resultados de las dimensiones entorno escolar y organizativa de esta tesis; (2) el planteamiento metodológico inclusivo, de trabajo colaborativo, dirigido a maximizar el aprovechamiento de las posibilidades de la totalidad del alumnado, es explícito en las entrevistas y en el grupo de discusión; (3) las actuaciones de éxito que se llevan a cabo y las interacciones producidas entre adultos y niños/as y entre diferentes culturas propician nuevas relaciones humanas dentro y fuera de la escuela , tal y como se pone de relieve en la dimensión entorno del análisis de resultados de esta investigación.

## **5.2. ¿Se desarrollan de la misma manera las CA independientemente del uso de las NTIC?**

En el estudio de caso estudiado, por su carácter bífido, se puede afirmar que no, ya que en el aula donde hacen un uso avanzado de las NTIC la CA tiene un mayor desarrollo como organización y llevan a cabo un proceso de enseñanza-aprendizaje con un marcado carácter dialógico. Como se ha explicado anteriormente, las diferencias son plausibles principalmente en: mayor apertura al exterior, mayor número de interacciones entre agentes educativos y mejor dotación de sentido e instrumentalidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Estos rasgos diferenciadores se ven potenciados por la instantaneidad, la interconexión, la interactividad y la innovación que propician las NTIC, que entran en relación positiva con las nuevas generaciones de estudiantes, nativos/as digitales seducidos por la tecnología.

El principio de apertura al exterior como CA se produce al incorporar las NNTT porque abre nuevas posibilidades de acceso a entornos físicamente distantes y en momentos diferentes al horario lectivo, ampliando el hecho educativo más allá del aula y de la escuela. Se ensancha la escuela rural al introducir la



realidad virtual como espacio de interacción y aprendizaje. La atemporalidad y ubicuidad permite un aumento de las interacciones, tanto con personas diferentes a las que participan en el aula como con las mismas personas del aula, pero en momentos y contextos distintos.

Al proceso de enseñanza-aprendizaje se le proporciona mayor sentido, puesto que a través de las NTIC se propician actividades significativas, instrumentales y transformadoras del entorno y de la propia enseñanza (p. ej. blog, radio escolar, presentaciones de trabajos). Se ofrecen nuevas respuestas al *para qué* de la escuela, que calan en la motivación del alumnado ampliando su compromiso y vinculación con el proyecto, del que se apropian.

Estas evidencias se basan en la observación directa del trabajo en el aula y en las citas recogidas a los sujetos entrevistados, donde enfatizan el valor de determinadas actividades y/o situaciones de enseñanza entre iguales motivada por el uso de las NTIC.

Se aprecia que las NTIC favorecen la aproximación de la familia a la CA de manera real y virtual, despiertan el interés por lo que ocurre en ella, y promueven situaciones de aprendizaje recíproco y de decisión consensuada... Por consiguiente, transforma la CA, desarrollándose sus principios y actuaciones de éxito con mayor intensidad y solidez.

### **5.3. ¿Está sobredimensionado y sobrevalorado el factor tecnológico en el proceso de enseñanza-aprendizaje?**

La potencialidad educativa de las NTIC y su capacidad de penetración en todos los ámbitos del mundo informacional sitúa al colectivo docente ante la urgencia de llevar a cabo cambios sustanciales en su profesión ante la nueva sociedad y ante el nuevo tipo de alumnado que plantea retos educativos de naturaleza significativamente diferente a los que se planteaban no hace mucho tiempo.

Las NTIC están presentes en la realidad escolar, pero la presencia de éstas en las aulas puede estar sobrevalorada si no ejercen una influencia transformadora

en el proceso de enseñanza-aprendizaje. El grado de influencia del factor tecnológico en el proceso educativo depende, como cualquier otro recurso, del tipo de uso que dé el profesorado. En este sentido, siguiendo a Rodríguez y Pozuelos (2005) se reconocen dos tipos de docentes en cada aula. En la CA del aula A se identifican maestros/as con un perfil innovador, donde la tecnología se integra a través de una metodología de inmersión. Las NTIC se consideran un instrumento común en el proceso de enseñanza-aprendizaje llegando a sustituir totalmente al libro de texto y, de manera transitoria, incluso al lápiz y al papel. En este aula no todo el profesorado muestra este estilo docente en relación con las NTIC; no obstante, lo que es sustancialmente transformador, es que el profesorado que sí que domina esta metodología de inmersión tecnológica crea espacios de colaboración con el otro tipo de profesorado para garantizar que este uso avanzado de la tecnología en las aulas se lleve a cabo. En este caso, el perfil docente *minoritario innovador* consigue que el factor tecnológico propicie el desarrollo profesional docente.

En la CA del aula B se aprecia un perfil docente generalizado: el *minoritario tecnológico*. El profesorado de este aula está todavía centrado en la formación en el manejo de las herramientas digitales y está en el proceso de integración de las NTIC. Esta integración de la tecnología está influenciada por la metodología del aula A y se han establecido canales de colaboración para facilitar la integración de las NTIC y aproximarse a la inmersión digital en el aula B.

Es el estilo docente y la metodología empleada con las NTIC el que las convierte en Tecnologías del Aprendizaje y Comunicación (TAC) y, por consiguiente, transforma el hecho educativo. En este sentido se puede afirmar que el profesorado del aula A ha llegado a un estadio de apropiación de la tecnología en el que posibilita la reflexión sobre la práctica educativa que se lleva a cabo a través de las NTIC y la identificación de sus potencialidades educativas. A través del uso de las NTIC se han acercado a un estilo de enseñanza más colaborativo, abierto a nuevas y diversas fuentes de conocimiento, más creativo y adaptado a

la diversidad del alumnado. Además, esta práctica docente con las NTIC se proyecta hacia el exterior, siendo una influencia directa de cambio metodológico en el aula B. El profesorado del aula B se encuentra en una fase inicial de apropiación de la tecnología, donde ya conoce el manejo de la misma pero a nivel metodológico todavía está realizando las primeras incursiones curriculares con las NTIC. En este aula se van incorporando las primeras actividades curriculares de calado con las NTIC, aunque éstas son más simbólicas que significativas, ya que todavía no suponen una actividad compleja en el alumnado, ni tampoco han llegado a propiciar una reflexión sobre la práctica y de la sustancialidad del cambio favorecido por la incorporación de las NTIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Por tanto, se concluye que en el aula A se aprecia que el valor de las NTIC no está sobredimensionado, ya que ha propiciado un estilo de enseñanza colaborativo, ajustado a las diferentes edades y capacidades del alumnado y tipos de agrupamientos. Existe una reflexión consciente sobre la práctica educativa y un uso intencional de diferente hardware y software en función de los objetivos educativos que se pretenden conseguir.

La conclusión final de la tesis conjuga las respuestas a estas preguntas de investigación y el marco contextual desde el que se enfoca el análisis. Se puede afirmar que las NTIC únicamente pueden ampliar y consolidar los principios y actuaciones de éxito de las CA si se hace uso de éstas de una manera avanzada, colaborativa y accesible. Es clave sin duda enraizar epistemológicamente estas propuestas llevadas a la práctica quizás con demasiada premura, adoleciendo del sentido teórico que las dota de mayor profundidad.

El reconocimiento de las NTIC como una oportunidad de transformación de la organización escolar en sus diferentes ámbitos potencia en las CA sus carácter comunicativo y participativo, además de aportar un nuevo espacio dialógico y de transformación de la enseñanza. Las CA, como organizaciones escolares ajustadas a las necesidades educativas de la sociedad informacional, deben

*Las nuevas tecnologías en las comunidades de aprendizaje.  
Un estudio de caso en el entorno rural.*

reconocer las NTIC como una herramienta educativa natural y además imprescindible.

Las NTIC catalizan una parte muy importante de la sociedad actual y de la cultura popular, un espacio de flujos de interacción continua que las CA deben incorporar en su práctica educativa. En los espacios generados por las NTIC se encuentra gran parte de la cultura y saber popular, un saber eminentemente práctico porque se crea a partir de la interacción, de la expresión social. Por ello, si una de las finalidades de las CA es la transformación de su entorno y la formación de individuos críticos y con capacidad de acción en su sociedad, las NTIC deben estar presentes en los procesos reguladores de las CA. No obstante, para que las NTIC favorezcan el desarrollo de los principios de las CA es imprescindible que el uso de las mismas se desarrolle en un nivel avanzado, el deliberativo. El uso de las NTIC en este nivel está en línea con el principio de dialogicidad, puesto que mediante el uso de las NTIC se pretende problematizar el mundo real-virtual, accediendo a los nuevos espacios de relación e interacción en la sociedad aumentada.

Pero, para conseguir hacer un uso deliberativo y avanzado de las NTIC es sustancial la profesionalización del profesorado tanto en el dominio de la tecnología como en el sentido que se le confiera dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje. El profesorado de la CA a través de las NTIC accede al nuevo contexto social y se aproxima a la naturaleza del alumnado actual.

Así, el profesorado inmerso en NTIC, desarrolla un perfil profesional técnico para el dominio de la tecnología, pero a la vez pedagógico y sociológico para vehicular la misma en un proceso educativo adaptado a las necesidades de las nuevas generaciones de infantes y jóvenes. De esta manera las NTIC se convierten en TAC y las CA ven aumentadas sus posibilidades de desarrollo integral, empoderamiento y capacidad de transformación del entorno; esto es, dando valor personal y social a la apropiación de la tecnología por parte de los más jóvenes.

En la investigación presentada se han podido apreciar evidencias acerca de

estas conclusiones en el aula A, inmerso en la tecnología: (1) existe una proyección aumentada hacia su entorno gracias a las NTIC, tanto en el ámbito social como en el educativo; (2) el desarrollo profesional docente ha sido clave en el éxito de la integración de las NTIC en la CA y además, destaca el carácter colaborativo favorecido por las NTIC; (3) el alumnado está inmerso de manera natural en la cultura digital-popular, tiene desarrolladas destrezas básicas para el contexto social informacional, las cuales facilitan la autonomía en el acceso a la información y la creación de *su* conocimiento; (4) gracias a las NTIC, en el aula A se consigue llevar a cabo con mayor claridad el objetivo básico de las CA: transformar el proceso de aprendizaje, la escuela y su entorno.

Por todo ello, vemos como las tecnologías pueden convertirse en vehículo del aprendizaje dialógico, ampliando las interacciones y consolidando las CA como proyecto de transformación social en las escuelas.

#### **5.4. ¿Mejoran las NTIC los procesos organizativos, pedagógicos y de participación de las CA al potenciar sus principios comunicativos, dialógicos y de apertura al exterior?**

Ésta es la pregunta de investigación principal, ya que aborda la relación e influencia de las NTIC en la idiosincrasia de las CA. A continuación se detalla la conclusión final: las NTIC mejoran los procesos organizativos, pedagógicos y de participación de la CA.

Los procesos organizativos, analizados en la dimensión reguladora de esta tesis, se ven beneficiados por el uso avanzado de las NTIC al ampliar los recursos para facilitar la organización del trabajo en equipo entre el profesorado del CRA y su relación con otros agentes como el voluntariado, las familias o el alumnado. El correo electrónico y, sobre todo, los entornos virtuales compartidos han creado una estructura de trabajo colaborativa que ha transformado las relaciones entre la totalidad de los agentes educativos del CRA. Las NTIC han aproximado a los docentes de los aularios, han propiciado una mayor coordinación que

favorece los procesos organizativos del CRA. Esta circunstancia vuelve a mostrar que la acción educativa de la CA del aula A se proyecta al exterior gracias a las NTIC, transformando su entorno, esta vez ejerciendo una influencia en el aula B que propicia mejores y nuevos procesos organizativos.

Los procesos pedagógicos analizados en esta tesis desde la dimensión práctica, evidencian como las NTIC potencian uno de los principios pedagógicos más importantes de la CA en el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado: la creación de sentido. El uso avanzado de la tecnología en la CA del aula A ha desarrollado un tipo de actividades con un sentido en sí mismo, una finalidad y una repercusión pública que fomenta el esfuerzo por aprender, el interés por mejorar y el descubrimiento del valor del trabajo colectivo. Actividades como la emisión de radio, las publicaciones en el blog de la escuela o la creación propia de nuevos contenidos redimensionan el aprendizaje dialógico, ya que ponen esta situación de aprendizaje en diferentes contextos: la elaboración de contenidos a través de la tecnología, la creación de un conocimiento compartido de los diferentes proyectos llevados a cabo o la transformación del entorno a través de las producciones creadas en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Por otra parte, el uso de las NTIC favorece la formación integral del alumnado para formar parte activa en la sociedad. A través del uso cotidiano de las NTIC el alumnado va desarrollando la alfabetización digital, dimensión indispensable en la sociedad informacional para conseguir ciudadanos y ciudadanas con espíritu crítico y con capacidad de problematizar el mundo. Para ser capaz de comprender y participar de la sociedad actual es imprescindible tener en cuenta la dimensión virtual de la misma, por ello el uso avanzado de las NTIC en esta CA mejora de manera sustancial los procesos pedagógicos.

No obstante, se ha podido observar que la clave en esta cuestión es el uso que se da a las NTIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje: si estos instrumentos consiguen favorecer la interacción con el entorno y las personas que lo habitan, proporcionan un aumento cuantitativo y cualitativo en interacciones y acceso al conocimiento. En este caso, las NTIC, además de proporcionar nuevos soportes

desde los que llevar a cabo el proceso educativo, conceden al alumnado un mayor grado de libertad y experimentación. Para ello es preciso un perfil de docente facilitador y conocedor de las opciones pedagógicas que aporta la tecnología: un/a maestro/a que ofrezca recursos y actuaciones mediadas por las NTIC, dirigidas a desarrollar el aprendizaje por descubrimiento, la investigación y el trabajo autónomo.

El uso de las NTIC ha favorecido la participación de la población, la apertura al exterior, ha promovido la incorporación de la conexión a Internet en las casas de la población, posibilitando el acceso a más contenidos y servicios en un núcleo rural que otras localidades de la zona, evidenciándose una diferencia sustancial entre el aulario A, en el que la tecnología se ha consolidado como un recurso en la escuela y la población, y el aulario B, todavía en proceso de inmersión tecnológica. El uso generalizado de Internet en la población del aulario A ha impulsado una mejor conexión, favorecida en sus inicios por la administración local y la empresa minera de la zona y, actualmente, por la compañía de comunicaciones correspondiente. Es evidente que el principio de apertura al exterior y de transformación del entorno se ha impulsado, entre otros factores, gracias al uso de las NTIC, siendo éstas elemento de transformación. Se evidencia en las entrevistas, la influencia de la incorporación de las NTIC en las casas, en los comercios y asociaciones en beneficio de la consolidación de la CA. El establecimiento de relaciones de aprendizaje dialógico entre las personas se ve reforzado al crear situaciones y espacios de aprendizaje en torno a las NTIC basados en un saber práctico, generado a partir del uso y de la experiencia con la tecnología.

## **5.5. Limitaciones y Prospectiva**

La investigación realizada en esta tesis ha permitido extraer conclusiones significativas en torno a la influencia de las NTIC en las CA. El estudio de caso planteado, adjetivado como “bífido”, ha permitido aislar la variable de las NTIC como elemento diferenciador entre ambas CA, ya que son semejantes en todas

sus características: localidades donde se ubican, tipo de población y situación socioeconómica, número de alumnado y tipología de éste, profesorado compartido, estado y dimensiones de las instalaciones, proyecto educativo y actividades a realizar.

La selección del caso ha sido clave en el desarrollo de la investigación. No obstante, en el planteamiento de la misma se evidencian algunas limitaciones. Entre ellas, el hecho de no disponer de un Consejo Asesor propio de la Metodología Comunicativa Crítica. Este órgano consultivo fue sustituido, en esta tesis, por los grupos de discusión generados. En este sentido, los grupos de discusión tuvieron una importante incidencia en la fase de análisis de resultados y conclusiones de la tesis. Sin embargo, al constituirse con posterioridad al trabajo de campo, no tuvieron la oportunidad de acompañar desde el inicio al proceso investigador.

La clasificación que propone la metodología comunicativa crítica permite diferenciar los resultados en inclusores o exclusores, lo cual, *a priori*, podría parecer altamente clarificador. Sin embargo, conlleva en ocasiones dudas e incertidumbre debido a que factores profundamente exclusores comienzan a transformarse en la CA objeto de estudio. Por esta razón, resulta difícil valorar cuál sería el espacio más idóneo para su incorporación. Es decir, en ocasiones se mantenían rasgos exclusores y al mismo tiempo se incorporaban elementos transformadores en el factor. El criterio seguido para resolver estas situaciones que generaban duda ha sido considerar el peso específico de cada uno de los elementos exclusores y/o inclusores que definían el factor.

Por otra parte, toda investigación abre nuevas vías para el estudio y el desarrollo del conocimiento. Por esta razón, la tesis que aquí se presenta propone nuevas líneas de trabajo sobre las que se podría profundizar en el futuro. Sería apropiado desarrollar un estudio longitudinal del alumnado en CA en el entorno rural a lo largo de su escolaridad obligatoria y postobligatoria: grado de éxito educativo, tipo de estudios escogidos, salidas laborales relacionadas con el uso de la tecnología. También sería de interés investigar la relevancia de la formación



del profesorado en las escuelas rurales, especialmente cuando se trata de CA dadas las enormes dificultades para mantener vivo un proyecto educativo con bases teóricas y epistemológicas tan profundas.

Por otra parte, del planteamiento general de la investigación, contextualizado en la influencia de las NTIC en las CA, también se podría abrir una tercera línea de investigación: la comparación del factor NTIC en una CA y en otros modelos de escuela. En estos centros se debería hacer uso de las NTIC a un nivel avanzado, puesto que de esta manera se podría analizar la influencia de las NTIC en atención al tipo de proyecto organizativo y pedagógico propuesto en cada centro. Las líneas de investigación expuestas permitirían avanzar en la discusión académica entorno a las CA como modelo de transformación social y las NTIC como herramienta facilitadora de esta transformación.

## **6. BIBLIOGRAFÍA**

- ADCARA (2006). *Convivencia en los centros educativos: convivencia e interculturalidad*. Zaragoza:Consejería de Educación de Aragón.
- ADELL, J. (1997). Tendencias en educación en la sociedad de la información. *Revista electrónica de tecnología educativa*, 7, 1-21.
- (1998). Redes y Educación. En J. De Pablos y J. Jiménez (Eds.). *Nuevas tecnologías, comunicación audiovisual y educación*. Barcelona: Cedecs. 177-211.
- AGUADO, A.L. y ALCEDO, M.A. (2001). *Necesidades educativas especiales derivadas de la discapacidad física*. III Congreso de “La Atención a la Diversidad en el Sistema Educativo”. Universidad de Salamanca. 6-9 de febrero.
- AGUADO, T., JAURENA, I. y MATA, P. (2005). *Educación intercultural: una propuesta para la transformación de la escuela*. Madrid: Catarata.
- AGUILERA, M. (2003). Tomar la cultura popular en serio. *Comunicación*, 2-1, 147-157.
- AINSCOW, M., HOPKINS, D., SOUTHWORTH, G. y WEST. M. (1994) *Creating the Conditions for School Improvement*. London: Fulton.
- ALFAGEME, M.B. (2003). *Modelo colaborativo de enseñanza-aprendizaje en situaciones no presenciales. Un estudio de caso*. Tesis doctoral. Universidad de Murcia, Murcia.
- ALIAGA, F., ORELLANA, N. y SUÁREZ, J. (2004). Implantación y utilización de las Tecnologías de la Información y la Comunicación en la escuela. *Bordón*, 56 – 3, 443- 468.

- ALMERICH, G., SUÁREZ, J. M., ORELLANA, N., BELLOCH, C., y GASTALDO, I. (2005). Diferencias en los conocimientos de los recursos tecnológicos en profesores a partir del género, edad y tipo de centro. *Relieve*, 11-2, 127-146. Recuperado de: [http://www.uv.es/RELIEVE/v11n2/RELIEVEv11n2\\_3.htm](http://www.uv.es/RELIEVE/v11n2/RELIEVEv11n2_3.htm)
- ALTHUSSER, L. (1975). *Escritos*. Barcelona: Laia
- ALTOPIEDI, J., LÓPEZ, M. y SÁNCHEZ, M. (2011). Comunidades profesionales de práctica que logran sostener procesos de mejora institucional en las escuelas. *Revista de Educación*, 356 (Septiembre-Diciembre), 109-131
- ÁLVAREZ, C. y SAN FABIÁN, J.L. (2012). La elección del estudio de caso en investigación educativa. *Gaceta de antropología*, 28-1, artículo 14. Recuperado de: [http://www.ugr.es/~pwlac/G28\\_14Carmen\\_Alvarez-JoseLuis\\_SanFabian.html](http://www.ugr.es/~pwlac/G28_14Carmen_Alvarez-JoseLuis_SanFabian.html)
- ÁLVAREZ-GAYOU, J. L. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. México DF: Paidós Mexicana.
- ALZINA, R. B. (2004). *Metodología de la investigación educativa* (Vol. 1). Madrid: La Muralla.
- APARICI, R. (2011). Principios pedagógicos y comunicacionales de la educación 2.0. *Revista Digital La Educación*, 145. Recuperado de: [https://www.educoas.org/portal/La\\_Educacion\\_Digital/laeducacion\\_145/articles/Roberto\\_Aparici.pdf](https://www.educoas.org/portal/La_Educacion_Digital/laeducacion_145/articles/Roberto_Aparici.pdf)
- ÁREA, M. (2001). Revisión de las líneas de investigación de las TIC en el sistema educativo. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa (Relieve)*, 11-1, 3-25.
- ÁREA, M. y PESSOA, T. (2012). De lo sólido a lo líquido: nuevas alfabetizaciones ante los cambios culturales de la Web 2.0. *Comunicar*, 38, 13-20
- ARENAS, N. (2003). La condición global: el Estado-Nación en la encrucijada. *Revista Politeia*, 31, 79-95.
- ARFUCH, L. (1995). *La entrevista, una invención dialógica*. Barcelona: Paidós.
- ARREDONDO, M.A. (2005). Conclusiones del estudio de la introducción de las TIC en las escuelas rurales. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 6, artículo 6

- ARROYO, M.J. (2012). Aulas de inmersión lingüística para el alumnado inmigrante. *Revista Tendencias Pedagógicas*, 19, 24-42.
- ARZALUZ, S. (2005). Utilización del estudio de casos en el análisis local. *Región y sociedad*, XVII, 32, 107-143.
- AUBERT, A., ELBOJ, C., CARRIÓN, R. G., y LÓPEZ, J. G. (2010). Contrato de Inclusión Dialógica. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24, 1, 101-111.
- ÁVILA, M. G. (2002). Aspectos éticos de la investigación cualitativa. *Revista Iberoamericana de educación*, 29, 85-104.
- AYUSTE, A. (2006). *Educación, ciudadanía y democracia*. Madrid: Octaedro.
- BAIRRAL, M. A. (2005). Debate virtual y desarrollo profesional. Una metodología para el análisis del discurso docente. *Revista Educación*, 336, 439-465.
- BARBA, J.J. (2010). Diferencias entre el aprendizaje cooperativo y la asignación de tareas en la escuela rural. *Revista Retos*, 18, 14-18.
- BARDISA, T. (1997). Teoría y práctica de la micropolítica en las organizaciones escolares. *Revista Iberoamericana de educación*, 15, 13-52.
- BARRIOS, R. (1997). *La formación permanente y los grupos de trabajo en el desarrollo profesional docente en secundaria*. Barcelona: Universitat Rovira i Virgili.
- BARROSO, M. y CASTRO, N.J. (2012). *Estado del Bienestar y crisis económica: una revisión bibliográfica*. XXII Reunión de Economía Mundial. Santiago de Compostela, 26-28 de febrero
- BAUDELLOT, Ch. y ESTABLET, R. (1976) (2a ed.): *La escuela capitalista en Francia*. Madrid: Siglo XXI.
- BAUMAN, Z. (2003). *Comunidad: en busca de seguridad en un mundo hostil*. Madrid: Siglo XXI.
- (2005). *Modernidad y ambivalencia*. Barcelona: Anthropos.
- (2007). *Miedo Líquido*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- (2010). Qué es la soberanía. *Claves de Razón Práctica*, 206, 32-38.
- BAYLINA, M. y SALAMAÑA, I. (2006) El lugar del género en la geografía rural. *Boletín de la Asociación de Geógrafos Españoles*, 41, 99 - 112.

- BEANE, J. A. y APPLE, M. (2002). *Escuelas democráticas*. Madrid: Morata.
- BECK, U. (1998). *El normal caos del amor*. Barcelona: El Roure.
- (1999). Reflexive Modernisierung. *Archplus*, 146, 18-19. Traducción abreviada del «Das Zeitalter der Nebenfolgen und die Politisierung der Moderne» en U. Beck, A. Giddens y S. Lash (eds.), *Reflexive Modernisierung. Eine Kontroverse*, Frankfurt am Main 1996. Disponible <http://www.criterios.es/pdf/archplusbeckmoder.pdf>
- (2002). *La sociedad del riesgo*. Barcelona: Paidós.
- (2008). *¿Qué es la globalización?: falacias del globalismo, respuestas a la globalización*. Barcelona: Paidós
- BECK, U. y BECK-GERNSHEIM, E. (2001). *Institutionalized and individualism and its social and political consequences*. Thousand Oaks: SAGE
- BECKER, G. (1983). *El capital humano: un análisis teórico y empírico referido fundamentalmente a la educación*. Madrid: Alianza
- BEL, P, FERNÁNDEZ, J. y MIRANDA, M. (2005). La creación de puestos de trabajo en el ámbito rural para su desarrollo: las organizaciones de participación agrarias". *CIRICEC-España, Revista de Economía pública, social y cooperativa*, 52, 335-360.
- BEL, S. L., MERINO, M., y RUIZ, A. P. (2012). Otros tiempos y espacios escolares: la apuesta por la diversificación curricular. *Aula de innovación educativa*, 217, 29-33.
- BELL, D. (2001). *El advenimiento de la sociedad postindustrial*. Madrid: Alianza.
- BERSTEIN, B. (1997). *La influencia del discurso pedagógico*. Madrid: Morata.
- BLASE, J. (2002). Las micropolíticas del cambio educativo. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 6, 1-2, 1-15.
- BLESA, J. A. (2002). *Aulas Autosuficientes: primeros procesos de seguimiento y evaluación*. Madrid: Ciss Praxis.
- (2004). Aulas autosuficientes y pupitres digitales en una comunidad de aprendizaje. En R. BOIX (coord.) *La escuela rural: Funcionamiento y necesidades*, 121-154. Madrid: Ciss Praxis.
- BOGDAN, R. y TAYLOR, S.J. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos*.

Barcelona: Paidós Ibérica.

- BOIX, R. (2004). *La escuela rural: funcionamiento y necesidades*. Madrid Praxis.
- (2011). ¿Qué queda de la escuela rural? *Revista Curriculum y Formación del Profesorado*, 15, 2, 13-23.
- BOLAM, R., McMAHON, A., STOLL, L., THOMAS, S. y WALLACE, M. (2005). *Creating and Sustaining Effective Professional Learning Communities*. Research Report RR637. Bristol: University of Bristol.
- BOLÍVAR, A. (1997). Liderazgo, mejora y centros educativos. En A. MEDINA (coord.) *El liderazgo en educación*, 25-46. Madrid: UNED.
- (2002). "¿De nobis ipsis silemus?": Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista electrónica de investigación educativa*, 4, 1, 1-26.
- (2005). ¿Dónde situar los esfuerzos de mejora? Política educativa, escuela y aula. *Educación y Sociedad Campinas*, 26-92 (Especial), 859-888.
- (2006). Familia y escuela: dos mundos a trabajar en común. *Revista de Educación*, 339, 119-146.
- BOLÍVAR, A., DOMINGO, J. y ESCUDERO, J.M.(2007). *El centro como contexto de innovación*. Madrid: MEC.
- BOLUDA, P. (2011). *Creación de conocimiento en las aulas mediante el uso de las TIC*. Tesis Doctoral. Universitat Rovira i Virgili. Barcelona.
- BONETE, R. y MUÑOZ, R. (2002). *Introducción a la Unión Europea*. Madrid: Alianza.
- BOOTH, T. y AINSCOW, M. (1998). *From them to us. An international study of inclusion in education*. Londres: Routledge.
- (2002). *Index for inclusion: developing learning and participation in schools*. Bristol:University of Bristol.
- BOURDIEU, P. y PASSERON, P. (1977). *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona: Laia.
- BRITO, Z. (2008). Educación popular, cultura e identidad desde la perspectiva de Paulo Freire. En M. GODOTTI et al. (compil.) *Paulo Freire: contribuciones para la pedagogía*. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales,

- Buenos Aires. Enero 2008. ISBN 978-987-1183-81-4. Recuperado de:  
<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/campus/freire/06Brito.pdf>
- BUTTI, F. (2010). De las teorías pedagógicas, a las prácticas y condiciones socio-institucionales del trabajo docente. *Kairos: Revista de temas sociales*, 25, 1, 1-10.
- CABALLERO, A. (2010). Propuestas de solución para los problemas educativos de hoy. *Revista Electrónica Universitaria de Formación del Profesorado*, 13, 4, 53-63.
- CABERO, J. (1996a). Nuevas tecnologías, comunicación y educación. EDUTEC. *Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 1, 3-16. Recuperado de:  
<http://www.uib.es/depart/gte/revelec1.html>
- (1996b). Las posibilidades de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación para los desafíos de la educación para las personas adultas. *Agenda académica*, 3, 2, 21-40.
- (1998). Impacto de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación en las organizaciones educativas. En LORENZO, M., ORTEGA, J.A. y SOLA, T(Coords): *Enfoques en la organización y dirección de instituciones educativas formales y no formales*. Granada: Grupo Editorial Universitario, 197-206.
- CALERO, J., CHOIS, A. y WAISGRAIS, S. (2010). Determinantes del riesgo del fracaso escolar en España. *Revista de Educación*, número extraordinario 2010, 225-256.
- CAMPS, V. (2009). La educación en medios, más allá de la escuela. *Comunicar*, 32, 139-145.
- CARBONELL, J.L. (2001). *La aventura de innovar*. Madrid: Morata.
- CARRANZA, A. (2005). Escuela y gestión educativa. *Página y Escuela de Ciencias de Educación*, 5, 87-104.
- CASANOVA, M. A. (2011). *Educación inclusiva: un modelo de futuro*. Madrid: Wolters Kluwer.
- CASELLAS, M. (2011). *Ús de les noves tecnologies en l'aprenentatge amb alumnes amb necessitats educatives específiques en les àrees de llengua i matemàtiques amb alumnes de cinquè de primària. Estudi de cas*. Tesis

*Las nuevas tecnologías en las comunidades de aprendizaje.  
Un estudio de caso en el entorno rural.*

doctoral. Universitat Rovira i Virgili. Barcelona.

CASTAÑEDA, L. y CAMACHO, M. (2012). Desvelando nuestra identidad digital.

*El profesional de la información*, 21, 4, 354-360.

CASTEJÓN, J.L. y NAVAS, L. (2009). *Bases psicológicas de la educación especial*. Madrid: UNED.

CASTEL, R. (1997). *La metamorfosis de la cuestión social*. Barcelona: Paidós.

- (2004). *Las trampas de la exclusión*. Buenos Aires: Topía.

CASTELLS, M. (1994). European cities, the informational society and the global economy. *New Left Review*, 1, 204 March-April.

- (1996). *La era de la información (I): economía, sociedad y cultura*. México D.F: Siglo XXI.

- (1997). *La era de la información (II): el poder de la identidad*. México D.F: Siglo XXI.

- (1999). *La era de la información (III): fin de milenio*. México D.F: Siglo XXI.

- (2000). *Internet, libertad y sociedad*. Lección inaugural del curso 2001/02 de la Universitat Oberta de Catalunya. Octubre.

- (2001). Internet y la Sociedad Red. *La Factoría*, 14, 1-12.

- (2002). *El estado del bienestar y la sociedad de la información: el modelo finlandés*. Madrid: Alianza.

- (2009). *Comunicación y poder*. Madrid: Alianza.

- (2011). Democracy in the age of Internet. *Transfer: journal of contemporary culture*, 6, 96-103.

CHISVERT, M. J., ROS, A. y HORCAS, V. (2013). *A propósito de la inclusión educativa: una mirada ampliada de lo escolar*. Octaedro Editorial.

CIFUENTES, A. y FERNÁNDEZ, M. (2010). Proceso de transformación de un centro educativo en Comunidad de Aprendizaje: el Colegio " Apóstol San Pablo" de Burgos (España). *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 67, 57-73.

CMSI (2003) *Construir la sociedad de la información: un desafío para el nuevo milenio*. Cumbre mundial sobre la sociedad de la información. Ginebra. 10-12



- de diciembre. Recuperado de: <http://www.itu.int/net/wsis/documents/index1-es.html>
- (2005) *Construir la sociedad de la información: un desafío para el nuevo milenio*. Cumbre mundial sobre la sociedad de la información. Túnez. 16-18 de noviembre. Recuperado de: <http://www.itu.int/net/wsis/documents/index2-es.html>
- COLL, C., MAURI, M.T. y ONRUBIA, J. (2008). Análisis de los usos reales de las TIC en contextos educativos formales: una aproximación sociocultural. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 10, 1-18. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/155/15510101.pdf>
- COLLINS, R. (1989). *La sociedad credencialista: sociología histórica de la educación y la estratificación*. Madrid:Akal.
- COLOM, J. y SUREDA, I. (2003). Globalización, identidad y educación. *Revista Educació i Cultura*, 16, 19-26.
- COMER, J. (1968). *Comer School Development Programme*. Yale: Yale University.
- COMTE, C. (2013). *La contribución de las comunidades de aprendizaje al desarrollo de la competencia social y ciudadana*. Tesis doctoral. Universitat de Barcelona. Barcelona.
- CONSEJO EUROPEO (2003). *Marco estratégico de educación y formación (ET2020)*. Barcelona. Recuperado de: <http://www.mecd.gob.es/educacion-mecd/mc/redie-eurydice/prioridades-europeas/et2020.html>
- (2011). *Includ-ED Report: Strategies for inclusion and social cohesion in Europe from education (2006-2011)*. FP6, Priority 7 (Social Sciences and Humanities), European Commission. Recuperado de: [www.ub.edu/includ-ed](http://www.ub.edu/includ-ed)
- CORPAS NOGALES, J. M. (2011). Profesorado y alumnado ante la diversidad cultural. *Revista Iberoamericana de Educación*, 57, 1, 1-9.
- CORREA, A., ESCARBAJAL, A. e IZQUIERDO, T. (2012). La formación del profesorado desde una perspectiva interdisciplinar. *REIFOP*, 14(1), 27-42. Recuperado de: <http://www.aufop.com>
- DÁVILA, A., VARGAS, J. Y FLECHA, R. (2004). Metodología comunicativa crítica en la investigación en las ciencias sociales: la investigación workaló. *Laan*

*Las nuevas tecnologías en las comunidades de aprendizaje.  
Un estudio de caso en el entorno rural.*

- Harremanak – Revista de Relaciones Laborales*, 11, 21-33. Recuperado de:  
[http://www.ehu.eus/ojs/index.php/Lan\\_Harremanak](http://www.ehu.eus/ojs/index.php/Lan_Harremanak)
- DARLING-HAMMOND, L. y MACLAUGHIN, M.W. (2004). Políticas que apoyan el desarrollo profesional docente. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado* 8, 2, 1-16.
- DE VICENTE, J.L. (2005). *Inteligencia colectiva en la web 2.0*. Ponencia en el VII Festival Zemos98 “Creación e inteligencia colectiva”. Recuperado de:  
<http://www.zemos98.org/festivales/zemos987/pack/creacioneinteligencia colectiva.pdf>
- DEL MORAL, M.E. y VILLALUSTRE, L. (2010). Formación del profesor 2.0: desarrollo de competencias tecnológicas para la escuela 2.0. *Magister, Revista Miscelánea de Investigación*, 23, 59-70.
- (2011). La digitalización de las escuelas rurales asturianas. *Revista Curriculum y Formación del Profesorado*, 15-2, 109-123.
- DEL OLMO, M. (2012). Buenas prácticas, ¿desde el punto de vista de quién? *Revista de Educación*, 358, 111-128.
- DEL RÍO, M. C. N., LÓPEZ, C. B., MOLINA, E. C., y GARCÍA, M. G. (2014). Enfoques de atención a la diversidad, estrategias de aprendizaje y motivación en educación secundaria. *Perfiles educativos*, 36, 145, 65-80.
- DELGADO, J. M. (2012). *Implicaciones presentadas por el uso de alternativas tecnológicas y organizativas para un desarrollo autogestionario del sujeto educable en contextos de ruralidad*. Tesis doctoral. Universidad Católica de Manizales. Manizales.
- DELORS, J. (Coord.) (1994). *La educación encierra un tesoro*. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre educación para el siglo XXI. Madrid: Santillana, Ediciones Unesco.
- DEWEY, J. (2004). *Democracia y educación*. Madrid: Morata.
- DEZZUANI, M. y MONROY, A. (2012). Prosumidores interculturales: creación de medios digitales globales entre jóvenes, *Comunicar*, 38, 59-66.

- DÍAZ, A. L. (2003). Factores personales, familiares y académicos que afectan al fracaso escolar en la Educación Secundaria. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 1, 1, 43-66.
- DÍAZ, M. y MORFÍN, J. (2003). *Comunidades de aprendizaje: los grupos de personas que están aprendiendo y fortaleciéndose juntas*. Iniciativa Mexicana de Aprendizaje para la Conservación: Intercambiando Experiencias para un Futuro Sustentable.
- DÍAZ-BARRIGA, F. (2012). TIC y competencias docentes del siglo XXI. En R. Carneiro, J.C. Toscano y T. Díaz (coords.) *Los desafíos de las TIC para el cambio educativo*, 139-157. Madrid: OEI-Fundación Santillana.
- DÍEZ-PALOMAR, M. y FLECHA, R. (2010). CA: Un proyecto de transformación social y educativa. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 67, 19-30.
- DENZIN, N. y LINCOLN, Y. (2005). *The SAGE handbook of qualitative research*. Thousand Oaks: SAGE.
- DOMÍNGUEZ, G. (2001). Redes holónicas y desarrollo institucional. *Revista Curriculum y Formación del Profesorado*, 5-1, 15-22
- DURCKER, P. (1993). *La sociedad postcapitalista*. Bogotá: Norma.
- DUSSEL, E. (2000). *Europa, modernidad y eurocentrismo*. En E. Lander, *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales*. Buenos Aires: Clasco-Unesco.
- ECHEITA, G., SIMÓN, C., VERDUGO, M. A., SANDOVAL, M., LÓPEZ, M., CALVO, I., y GONZÁLEZ-GIL, F. (2002). Paradojas y dilemas del proceso de inclusión educativa en España. *Revista Educación*, 349, 153-178
- ELBOJ, C. (2005). *Comunidades de aprendizaje: educar desde la igualdad de la diferencia*. Zaragoza: DGA.
- (2010). Crisis económica y educación. *Revista de la Asociación de Sociología de*

*Las nuevas tecnologías en las comunidades de aprendizaje.  
Un estudio de caso en el entorno rural.*

*la Educación*, 3-1, 8-19.

ELBOJ, C. y NIEMELA, R. (2010). Subcomunidades de aprendices mutuos en el aula: el caso de grupos interactivos. *Revista de Psicodidáctica*, 15- 2, 177-189.

ELBOJ, C. y OLIVER, E. (2003). Las comunidades de aprendizaje: un modelo de educación dialógica en la sociedad del conocimiento, *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17, 91-103.

ELBOJ, C., PUIGDELLÍVOL, I., SOLER, M. y VALLS, R. (2002). *Comunidades de aprendizaje: transformar la educación*. Barcelona: Graó.

ELMORE, R. (1990). *Restructuring Schools*. San Francisco: Jossey Bass.

- (2010). *Mejorando la escuela en la sala de clases*. Santiago de Chile: Salesianos Impresores.

ESCALANTE, D. O. D. D. (2013). Las tecnologías del empoderamiento y la participación (TEP) en la educación superior y el docente como agente educativo; una experiencia académica con las redes sociales (facebook). Tesis doctoral. Universidad Autónoma de San Luis Potosí. San Luis.

ESCRIBANO, J. (2011). *El papel de los servicios públicos en las áreas rurales*. Tesis doctoral. Universitat de València. Valencia.

ESCUADERO, J.M. y BOLÍVAR, A. (2008). Alumnos en riesgo de exclusión educativa y buenas prácticas: dos conceptos borrosos para comprender fenómenos educativos complejos. En J. Gairín y S. Antúnez (Eds.), *Organizaciones educativas al servicio de la sociedad*. Actas del X Congreso Interuniversitario de Organización de Instituciones Educativas, 287-288. Madrid: Wolters Kluwer.

ESCUADERO, J.M., GONZÁLEZ, M.T. y MARTÍNEZ, B. (2009). El fracaso escolar como exclusión educativa: comprensión, políticas y prácticas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 50, 41-64.

ESPING-ANDERSEN, G. (1990). *The three worlds of welfare capitalism*. Cambridge: Polity Press.

ESPIÑOZA DÍAZ, O. (2008). El enfoque del paradigma funcionalista en torno a la naturaleza, alcances, metas y proyecciones del proceso de reforma

- educacional. *Revista Iberoamericana de Educación*, 47-2, 2-10.
- ETXEBERRÍA, F. y ELOSEGUI, K. (2010). Integración del alumnado inmigrante: obstáculos y propuestas. *Revista Española de Educación Comparada*, 16, 235-264.
- EUMC (2004). *Migrants, Minorities and Education*. Luxembourg: European Communities.
- FEITO, R. y GARCIA, R. J. (Coords.) (2007). *El proyecto Atlántida. Las escuelas democráticas*. Madrid: MEC.
- FELIPE, M.J. (2004). *Análisis del sistema de protección social de la Comunidad Valenciana*. Tesis doctoral. Universitat de València. Valencia.
- FERNÁNDEZ, E. (2009). Aprendizaje experiencial, investigación-acción y creación organizacional de saber: la formación concebida como una zona de innovación profesional. *REIFOP*, 12, 3, 39-57.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1998). *La escuela a examen: un análisis sociológico para educadores y otras personas interesadas*. Madrid: Pirámide.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M., MENA, L., y RIVIERE, J. (2010). El abandono y fracaso escolar en España. *Colección estudios sociales*, 29, 9-219.
- FERNÁNDEZ GARCÍA, J.R. (2006). La plataforma educativa Moodle: el presente y el futuro. *Didáctica, Innovación y Multimedia*, 15, 80-81.
- FERRER, G. (2005). Hacia la excelencia educativa en las comunidades de aprendizaje. *Educar*, 35, 61-70.
- FERRERES, C. (2011). *La integración de las tecnologías de la información y de la comunicación en el área de la educación física de secundaria: análisis sobre el uso, nivel de conocimientos y actitudes hacia las TIC y de sus posibles aplicaciones educativas*. Tesis doctoral. Universitat Rovira i Virgili. Barcelona.
- FEU, J. (2004). La escuela rural en España. *Revista E-Rural*, 3-2.
- FISHER, D., ROACH, V. y FREY, N. (2002). Examining the general programmatic benefits of inclusive schools. *International Journal of Inclusive Education*, 6, 1, 63-78.
- FITCH, F. (2003). Inclusion, exclusion, and ideology: Special education students' changing sense of self, *Urban Review*, 35, 3, 233-52.

- FLECHA, R. (1997). *Compartiendo palabras. El aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo*. Barcelona: Paidós.
- (2003). ¿Por qué hay necesidad de una escuela diferente? *Revista Aula*, 121, 5.
- FLECHA, R. y FERRADA, D. (2008). El modelo dialogico de la pedagogia: un aporte desde las experiencias de comunidades de aprendizaje. *Estudios Pedagógicos*, XXXIV, 1, 41-61.
- FLECHA, A.; MELGAR, P.; OLIVER, E. y PULIDO, C. (2010). Socialización preventiva en las Comunidades de Aprendizaje. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 67, 89-100.
- FLECHA, R., PADRÓS, M. y PUIGDELLÍVOL, I. (2002). Comunidades de aprendizaje: Transformar la organización escolar al servicio de la comunidad. *Organización y Gestión Educativa*, 5, 4-8.
- FLECHA, R. y PALOMAR, J. (2010). Comunidades de Aprendizaje: un proyecto de transformación social y educativa. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 67, 24-1, 19-30.
- FLECHA, R. y PUIGVERT, L. (2002). Las comunidades de aprendizaje: Una apuesta por la igualdad educativa. *REXE: Revista de estudios y experiencias en educación*, 1, 1, 11-20.
- FLECHA, R. y TORTAJADA, I. (1999). Retos y salidas educativas en la entrada de siglo. *La educación en el siglo XXI. Los retos del futuro inmediato*, 13-27.
- FLICK, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- FLORES, J. (2009). Nuevos modelos de comunicación: perfiles y tendencias en las redes sociales. *Comunicar*, 38, 73-82.
- FREIRE, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Nueva York: Herder y Herder.
- (1973a). *La educación como práctica de libertad*. Montevideo: Tierra Nueva.
- (1973b). *La concientización en el medio rural*. México D.F: Siglo XXI.
- FULLAN, M. (1992). *Successful school improvement. The implementation perspective and beyond*. New York: Open University Press.
- (2002). El significado del cambio educativo: un cuarto de siglo de aprendizaje. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 6, 1-2, 1-13.
- (2003). The schools we need. En J. ZAJDA, *International handbook of*

- globalisation, education and policy research*. Netherlands: Springer.
- FULLAN, M. y HARGREAVES, A. (1997). *¿Hay algo por lo que merezca la pena luchar?* Morón: MCEP.
- GABASSA, V. (2009). *Comunidades de aprendizagem: uma construção da dialogicidade em la sala de aula*. Tesis doctoral. Universidade Federal de Sao Carlos. Sao Carlos.
- GAIRÍN, J. (2006). Las comunidades virtuales de aprendizaje. *Educar*, 37, 41-64.
- GAMBOA NAVARRO, J.P. (2013). La empleabilidad de los jóvenes como facilitadora de la obtención de empleos de calidad. Tesis doctoral. Universitat de València. Valencia.
- GARCÍA ARETIO, L. (2007). Los docentes, entre tecnófilos y tecnófobos. *Boletín Electrónico de Noticias de la Universidad de Educación a Distancia (BENED)*. Abril.
- GARCÍA FERRANDO, M. (2004). *Globalización y choque de civilizaciones: pensando en nuestra sociedad global*. Valencia: Universitat de València. Lección magistral leída en el solemne acto de apertura del curso 2004/2005.
- GARCÍA, E., GIL, J. y RODRÍGUEZ, G. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Granada: Aljibe.
- GARCÍA, A., NAVARRO, E. y OROZCO, G. (2012). Desafíos educativos en tiempos de auto-comunicación masiva: la interlocución de las audiencias. *Comunicar*, 38, 67-74.
- GARCÍA PAZ, F. (2012). La web 2.0 irrumpe en la escuela. *Cuadernos de Pedagogía*, 418, 58-62.
- GARCÍA, J. y VILLAR, C. (2011). La aportación del proyecto de comunidades de aprendizaje a la transformación social y educativa de un barrio. *Tendencias pedagógicas*, 18, 206-232.
- GARCIA YESTE, C. (2004). *Comunidades de Aprendizaje. De la segregación a la inclusión*. Tesis doctoral. Universitat de Barcelona. Barcelona.
- GARTHER THURLER, M. (2004). *Innovar en el seno de la institución escolar*. Barcelona: Graó.

- GERVER, R. (2010). *Crear hoy las escuelas del mañana*. Madrid: SM.
- (2012). *Es absurdo llenar las aulas de ordenadores*. Entrevista en el periódico El País (30/04/2012).
- GIDDENS, A. (1984). *Constitución de la modernidad*. EE.UU: California University Press.
- (1994). *Consecuencias de la modernidad*. Madrid: Alianza.
- (1995). *La constitución de la sociedad. Bases para la teoría de la estructuración*. Buenos Aires: Amorrortu.
- (2008). *La agenda de Hampton Court. Un modelo social para Europa*. Valencia: Universitat de València.
- (2011). *The politics of climate change*. Cambridge: Polity Press.
- GIL FLORES, J. (1992). *La metodología de investigación mediante grupos de discusión*. Salamanca: Universidad de Salamanca.
- GILSTER, P. (1997). *Digital literacy*. Nueva York: Wiley.
- GINER, S. y SARASA, S. (Eds.) (1998): *Buen gobierno y política social*. Barcelona: Ariel.
- GIONES-VALLS, A. y BRUSTENGA, M. S. (2010). La gestión de la identidad digital: una nueva habilidad informacional y digital. *BiD: textos universitaris de biblioteconomia i documentació*, (24), 4.
- GIRBÉS PECO, S. (2014). *El Contrato de Inclusión Dialógica: una actuación de éxito en la superación de la pobreza y la exclusión social en contextos urbanos*. Tesis doctoral. Universitat de Barcelona. Barcelona.
- GOETZ, J.P. y LECOMPTE, M.P. (1986). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- GÓMEZ, A. (2006). *Metodología comunicativa-crítica*. Barcelona: Roure.
- GÓMEZ, A., RACIONERO, S., y SORDÉ, T. (2010). Ten years of critical communicative methodology. *International Review of Qualitative Research*, 3, 1, 17-43.
- GONZÁLEZ, F. y VILLEGAS, M.M. (2011). Investigación cualitativa de la vida cotidiana: construcción de conocimiento de lo social a partir de lo individual. *Psicoperspectivas*, 10, 2, 35-59.



- GRAIZER, O. y NAVAS, A. (2011). El uso de la teoría de Basil Bernstein como metodología de investigación en Didáctica y Organización Escolar. *Educación*, 356, 133-158.
- GRANADOS ROMERO, J.M. (2005). *Los recursos informáticos en el alumnado gitano. Un estudio de caso*. Tesis doctoral. Universidad de Almería. Almería.
- GUBA, E. y LINCOLN, Y. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Thousand Oaks, California: Sage.
- (1989). *Fourth generation evaluation*. Thousand Oaks, California: Sage.
- (1994). Paradigmas en pugna en la investigación cualitativa. *Handbook of Qualitative Research, Cap, 6*, 105-117.
- (1998). *The landscape of qualitative research*. Thousand Oaks, California: Sage.
- GUTIÉRREZ, A. (2003). *Alfabetización digital: algo más que ratones y letras*. Madrid: Gedisa.
- GUTIÉRREZ, A. y TYNER, K. (2012). Educación para los medios, alfabetización mediática y competencia digital. *Comunicar*, 38, 31-39.
- HABERMAS, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa*. Madrid: Thaurus.
- (1994). *Conciencia moral y acción educativa*. Barcelona: Península.
- HARO, J.J. (2010). *Redes sociales para la educación*. Madrid: Anaya.
- HERNÁNDEZ, J.M. (2000). La escuela rural en la España del siglo XX. *Revista Educación*, número extraordinario, 113-137.
- HERNANN, A. (2014). El uso de ordenadores y tecnologías digitales en los procesos de aprendizaje en la era digital. *Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación*. Buenos Aires, Centro Singular e-learning.
- HERRERA, E. y CEREZO, F. (1997). *Bases psicológicas de la educación especial*. Murcia: Universidad de Murcia.
- HESS, R.S., MOLINA, A.M. y KOZLESKI, R.B. (2006). Until somebody hears me: parent voice and advocacy in special education decision making. *British Journal of Special Education*, 33, 3, 148-157.
- HIDALGO, V. (2005). Cultura, multiculturalidad, interculturalidad y transculturalidad. *Revista Ciències de l'Educatió*, 1, 75-85.
- HOWE, N., y STRAUSS, W. (2000). *Millennials rising: The next great generation*.

*Las nuevas tecnologías en las comunidades de aprendizaje.  
Un estudio de caso en el entorno rural.*

New York: Vintage Books.

- HUGUET, Á. y NAVARRO, J. L. (2006). Inmigración y resultados escolares: lo que dice la investigación. *Cultura y educación*, 18-2, 117-126.
- ILLICH, I. (1985). *La sociedad desescolarizada*. México D.F: Joaquín Moritz.
- INGLEHART R. (1997). *Modernization and postmodernization*. Princetown, New Jersey: Princetown University Press.
- (1999). Trust, well-being and democracy. En M. WARREN, *Democracy and trust*. Cambridge: Cambridge University Press.
- INGLEHART, R. y NORRIS, P. (2005). *Sacred and Secular*. New York: Cambridge University Press.
- INSTRELL, R. (2011). Breaking Barriers: Multimodal and Media Literacy in the Curriculum for Excellence. *Media Education Journal*, 49, 4-11.
- INTEF (2010). El centro como contexto de innovación. *Asesoría pedagógica*. Recuperado en:  
<http://www.ite.educacion.es/formacion/materiales/89/cd/m1/modulo1.pdf>
- JARES, X. R. (1997). El lugar del conflicto en la organización escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, 15, 53-74.
- JIMÉNEZ, M., LUENGO, J. y TABERNER, J. (2009). Exclusión social y exclusión educativa como fracasos. Conceptos y líneas para su concepción e investigación. *Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 13, 3, 11-49.
- JOAO, O. P. (2003). Pedagogía informacional: enseñar a aprender en la sociedad del conocimiento. *Contexto educativo: revista digital de investigación y nuevas tecnologías*, 27, 7.
- JOHNSON, D.W. y JOHNSON, R.T. (1994). *Learning Together and Alone. Cooperative, Competitive and Individualistic Learning*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall, Inc.
- JORNET, J. M., GONZÁLEZ, J., y SÁNCHEZ, P. (2014). Factores contextuales que influyen en el desempeño docente. *RIEE. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*. 7, 2, 175-185.
- KAGAN, S. (1994). *Cooperative learning*. San Clemente: Resources for Teachers.
- KENDALL, A. y MCDUGALL, J. (2012). Alfabetización mediática y crítica en la

- posmodernidad. *Comunicar*, 38, 21-29.
- KRAMIS, M. y KRASINA, L. (2010). Inteligencia cultural en la escuela. *Revista Psicodidáctica*, 15, 2, 239-252.
- KRICHESKY, M. y MURILLO, F.J. (2011). Comunidades Profesionales de Aprendizaje: una estrategia de mejora para una nueva concepción de la escuela. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9-1, 65-83.
- LANDER, E. (Ed.) (2000). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales*. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- LATORRE, M.; GÓMEZ, A. y ENGEL, L. (2010). Metodología comunicativa crítica, transformació i inclusió social. *Temps d'Educació*, 38, 153-165.
- LEDESMA, N. (2013). Una escuela inclusiva cada vez más necesaria, también en tiempos de crisis. En M. CHISVERT, A. ROS y V. HORCAS (coords.). *A propósito de la inclusión educativa: una mirada ampliada de lo escolar* (17-27). Barcelona:Octaedro.
- LEVIN, H. M. (1998). Accelerated schools: a decade of evolution. En A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan y D. Hopkins (eds). *International Handbook of Educational Change*, pp. 807—30. Dordrecht: Kluwer Academic.
- (2000). Las escuelas aceleradas: una década de evolución. *OPREAL* , 18, 4-27.
- LEY DE INSTRUCCIÓN PÚBLICA del 9 de septiembre de 1857. Boletín Oficial del Estado n.º A-1972, 186. España.
- LEY GENERAL DE EDUCACIÓN Y FINANCIAMIENTO DE LA REFORMA EDUCATIVA 14/1970 del 4 de Agosto. Boletín Oficial del Estado A-1970-852
- LEY ORGÁNICA DE CALIDAD DE LA EDUCACIÓN, 10/2002 del 23 de diciembre. Boletín Oficial del Estado A-2002-2503.
- LEY ORGÁNICA DE EDUCACIÓN 2/2006 del 3 de Mayo. Boletín Oficial del Estado n.º A- 2006, 7899. España.
- LEY ORGÁNICA DE MEJORA DE LA CALIDAD EDUCATIVA 8/2013 del 9 de Diciembre. Boletín Oficial del Estado n.º A-2013, 12886. España.
- LEY ORGÁNICA DE ORDENACIÓN DEL SISTEMA EDUCATIVO 3/1990 del 3

*Las nuevas tecnologías en las comunidades de aprendizaje.  
Un estudio de caso en el entorno rural.*

- de Octubre. Boletín Oficial del Estado nº A-2013, 24172. España.
- LEY ORGÁNICA REGULADORA DEL DERECHO A LA EDUCACIÓN 8/1985.  
Boletín Oficial del Estado, n.º A-1985, 12978 España.
- LINCOLN, Y. (1995). Emerging criteria for quality in qualitative and interpretative research. *Qualitative Inquiry*, September 1, 275-289.
- LÓPEZ, M. (2005). *Colaboración y desarrollo profesional del profesorado. Relaciones presentes en la estructura del puesto de trabajo*. Tesis doctoral. Universitat de València. Valencia.
- LÓPEZ DE MATURANA, S. (2004). *Construcción sociocultural de la profesinalidad docente: estudio de casos de profesores comprometidos con un proyecto educativo*. Tesis doctoral. Universitat de València. Valencia.  
Recuperado de <http://recyt.fecyt.es/index.php/ThinkEPI/article/view/30465>
- LÓPEZ PASTOR, V.M. (2005). La evaluación como sinónimo de calificación. Implicaciones y efectos en la Educación y en la Formación del Profesorado. *REIFOP* 8,44, 1-7.
- LÓPEZ PÉREZ, J. (1989). Estratificación social: fundamentos, teorías e indicadores. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 42-3 (385-393).
- LÓPEZ, J., SÁNCHEZ, M. y ALTOPIEDI, M. (2011). Comunidades profesionales de práctica que logran mantener procesos de mejora institucional en las escuelas. *Revista Educación*, 356, 109-133.
- LOZANO, R. (2011). Del TIC al TAC: de las tecnologías de la información y la comunicación a las del aprendizaje y del conocimiento. *Anuario Think-EPI*, 5, 45-47.
- LULL, J. (2000). *Media, communication and culture: a global approach*. London: Routledge.
- (2001). *Culture in the communication age*. London: Routledge.
- LYOTARD, J.F. (1979). *The postmodern condition*. Manchester: Manchester University Press.
- MAFFESOLI, M. (2005). *La transfiguración de lo político: la tribalización del mundo posmoderno*. Barcelona: Herder.
- MAJÓ, J. y MARQUÈS, P. (2002). *La revolución educativa en la era de Internet*.

Barcelona: Ciss Praxis.

- MARCHESI, A. (2003). *El fracaso escolar en España*. Madrid: Alternativas.
- MARINA, S. y HOLLAND, C. (2010). Educación especial e inclusión: aportes desde la investigación. *Revista Educación y Pedagogía*, 22, 56, 31-42.
- MARTÍN, E. (2000). Programas de diversificación curricular: uso, pero no abuso. *Cuadernos de pedagogía*, 293, 18-22.
- MARTÍN, E., y COPÉ, D. (2008). Atención a la diversidad. *Innovación y experiencias educativas*, 5. Recuperado de:  
[http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod\\_ense/revista](http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista)
- MARTÍN, M. T., FERREIRA, M. A., VELÁZQUEZ, E. D., ENRÍQUEZ, M. F. C., FERNÁNDEZ, N. V. y DE ESTEBAN, C. G. (2012). Sobre la educación inclusiva en España: políticas y prácticas. *Intersticios. Revista sociológica de pensamiento crítico*, 6,1, 267-295
- MARTÍNEZ, B. (2005). Las medidas de respuesta a la diversidad: posibilidades y límites para la inclusión escolar y social. *Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 9, 1, 1-31.
- (2011). Luces y sombras de las medidas de atención a la diversidad en el camino de la inclusión educativa. *Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado*, 70, 165-184.
- MARTÍNEZ, J.B. y BUSTOS, A. (2011). Globalización, nuevas ruralidades y escuelas. *Revista Curriculum y Formación del Profesorado*, 15 (2), 2-13.
- MARTÍNEZ CARAZO, P. C. (2006). El método de estudio de caso: estrategia metodológica de la investigación científica. *Pensamiento y gestión: Revista de la división de Ciencias Administrativas de la Universidad del Norte*, 20, 165-193.
- MARTÍNEZ, B. y NIEMALA, R. (2010). Formas de implicación de las familias y de la comunidad hacia el éxito educativo. *Revista Educación y Pedagogía*, 56, 69-77.
- MAXWELL, J. (1992). Understanding and validity in qualitative research. *Harvard Educational Review*, 62(3), 279-300.
- MAYOR, J. (coord.) (1988). *Manual de la Educación Especial*. Madrid: Quiroga.

- McCLOSKEY, E. (2012). Docentes globales: un modelo para el desarrollo de la competencia intercultural on-line. *Revista Comunicar*, 38, 41-49.
- McLAREN, P. (1999). *Pedagogía revolucionaria en tiempos posrevolucionarios: repensar la economía política de la educación crítica*. En F. IMBERNÓN, (coord.) *La educación en el siglo XXI: los retos de un futuro inmediato*. Barcelona: Graó (110-119).
- MEAD, G.H. (1973). *Espíritu, persona y sociedad desde el punto de vista del conductismo social*. En R. FLECHA, R. (2009). Cambio, inclusión y calidad en las comunidades de aprendizaje. *Cultura y Educación*, 21, 2, 157-169.
- MEAD, M. (2009). *Cultura y compromiso. Estudio sobre la ruptura generacional*. Buenos Aires: Granica.
- MEC, (2005). *Aplicaciones educativas de las tecnologías de la información y la comunicación*. Madrid: Secretaría General Técnica (MEC).
- (2013). *Objetivos educativos europeos y españoles. Estrategia Educación y Formación 2020. Informe español 2013*. Madrid: Secretaría General Técnica (MEC).
- (2016) *Datos y cifras curso 2016-17*. Madrid: Secretaría General Técnica.
- MELUCCI, A. (2001). *Vivencia y Convivencia: Teoría social para una era de la información*. Madrid: Trotta.
- MESSNER, D. (2007). La Unión Europea, ¿protagonista en un orden multilateral o poder periférico en el siglo de Asia-Pacífico? *Nueva Sociedad*. Recuperado de: [http://www.nuso.org/upload/fes\\_public/messner.pdf](http://www.nuso.org/upload/fes_public/messner.pdf)
- MOLEDO, M. D. M. L., y REGO, M. A. S. (2004). Buscando la mejora de la escuela rural a través de los nuevos entornos educativos. *Revista de Educación*, 335, 215-228.
- MOLINA, F. (2005). Nuevos conflictos sociales y su presencia educativa. Análisis sociológico y propuestas para su intervención. *Cultura y Educación*. 17-3, 213-223.
- MOLINA, S. (2007). *Los grupos interactivos: una práctica de las comunidades de aprendizaje para la inclusión del alumnado con discapacidad*. Tesis doctoral.

Universitat de Barcelona. Barcelona.

- MONTECINOS, C. (2003). Desarrollo profesional docente y aprendizaje colectivo en *Psicoperspectivas II*, 115-128. Valparaíso: Universidad Católica de Valparaíso.
- MONTERO, L. (2011). El trabajo colaborativo del profesorado como oportunidad educativa. *CEE Participación Educativa*, 16, 69-88.
- MONTERO, L. y GEWERC, A. (2010). De la innovación deseada a la innovación posible. Escuelas alteradas por las TIC. *Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 14, 1, 303-318.
- MORAL-JIMÉNEZ, M. D. L. V. (2007). Preparación para el trabajo de los jóvenes contemporáneos en una sociedad postindustrial: trabajo, educación y globalización. *Estudios sobre Educación*, 13, 171-194.
- MORALES, M. (2009). *Educación no formal: una oportunidad para aprender*. Montevideo:UNESCO
- MOYA, J. (2008). *De las competencias básicas al curriculum integrado*. Madrid: Proyecto Atlántida.
- MURILLO TORRECILLA, F.J. (2003). Movimiento teórico-práctico de mejora de la escuela. Algunas lecciones aprendidas para transformar los centros docentes. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1-2, 1-22. Recuperado de: <http://www.ice.deusto.es/RINACE/reice/vol1n2/Murillo.pdf>
- (2005). *La investigación sobre eficacia escolar*. Barcelona: Octaedro
- MURILLO SOSA, L. (2011). *Didáctica de la geografía y nuevas tecnologías. Tesis doctoral. Universitat Rovira i Virgili. Barcelona.*
- NADOROWSKI, M. (2011). No es fácil ser adulto. Asimetrías y equivalencias en las nuevas infancias y adolescencias. *Educación y Pedagogía*, 23, 60, 101-114.
- NEIMAN, G. y QUARANTA, G. (2006). Los estudios de caso en la investigación sociológica. En Vasilachis de Gialdino (comp.) 213-239. *Estrategias de investigación cualitativa*. Buenos Aires: Gedisa.
- OCDE (2001). Knowledge and skills for life. First results from PISA 2000. Paris: OCDE.

- (2002). *La definición y selección de competencias clave. Informe final* Neuchatel: DeSeCo. Recuperado de:  
<http://www.deseco.admin.ch/bfs/deseco/en/index/03/02.html>
- (2014) *Panorama de la Educación. Indicadores 2014*. Madrid: MEC
- O'REILLY, T. (2005). *What's web 2.0: design patterns and business model for the next generation of software*. O'Reilly Media Sebastopol (CA): O'Reilly Media Inc. Recuperado de: <http://www.oreilly.com/pub/a/web2/archive/what-is-web-20.html>
- ORTEGA, M.A. (1995). *La parienta pobre: significantes y significados de la escuela rural*. Madrid: Secretaría General Técnica (Ministerio de Educación y Ciencia)
- PÀMIES, J. (2013). El impacto de los agrupamientos escolares. Los espacios de aprendizaje y sociabilidad de los jóvenes de origen marroquí en Barcelona. *Revista de Educación*, 362, 133-158.
- PÀMIES, J. P., y CASTEJÓN, A. (2015). Distribuyendo oportunidades: El impacto de los agrupamientos escolares en la experiencia de los estudiantes. *RASE: Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 8, 3, 335-348.
- PALOS, J., y PUIG J. M. (2006). Rasgos pedagógicos del aprendizaje-servicio. *Cuadernos de Pedagogía*, 357, 60-63.
- PANIAGUA-MAZORRA, A. (2008). La individualización del mundo rural. Dimensiones analíticas para ¿un concepto generalizable? *Economía, sociedad y territorio*, VIII- 27, 639-659.
- PARRILLA, A. (2002). Acerca del sentido y origen de la educación inclusiva. *Revista de Educación*, 3-27, 11-29.
- PAVIE, A. (2012). La competencia profesional y el profesional competente: elementos para su estudio y desarrollo. *REDEC, Revista Electrónica de Desarrollo de Competencias*, 5,1, 1-19. Recuperado de:  
<http://redec.usalca.cl/index.php/redec/article/view/126/86>
- PEIRATS, J. (2007). *Variantes organizativas generadas por las tecnologías de la información y la comunicación. Un estudio en los centros de Primaria de la Comunidad Valenciana*. Tesis doctoral. Universitat de Valencia. Valencia.
- PEIRATS, J.; SAN MARTÍN, A. y SALES, C. (2006). Interacción organizativa y



- curricular de las tecnologías informáticas en los centros educativos. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 5, 2, 149-164.
- PÉREZ COSÍN, J.V. (2005). *El trabajo social. Sus imágenes y su público. La construcción de una identidad colectiva*. Tesis doctoral. Universitat de València. Valencia.
- PÉREZ GÓMEZ, A. (1995). La escuela, encrucijada de culturas. *Investigación en la escuela*, 26, 7-24.
- (2000). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata.
- (2010). Aprender a educar. Nuevos desafíos para la formación de docentes. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68 (24,2), 37-60.
- PÉREZ SERRANO, G. (1994). *Investigación cualitativa: métodos y técnicas*. Buenos Aires: Docencia.
- PERLA ARONSON, P. (2007). El retorno de la teoría del capital humano. *Fundamentos en Humanidades*, 8-2, 9-26.
- PETRIZZI, R., SÁNCHEZ, J.L. y GARCÍA, A. (2015). El desajuste educativo. Situación actual e implicaciones en sector hostelero del Noroeste argentino. *Estudios y Perspectivas en Turismo*, 24, 470-492.
- PICÓ, J. (1987). *Teorías sobre el estado del bienestar*. Madrid: Siglo XXI.
- PIPI, E. (2007). *Grupos interactivos: una propuesta educativa*. Tesis doctoral. Universidade Federal de Sao Carlos. Sao Carlos.
- (2010). *A proposta de comunidades de aprendizagem*. PBL, Congreso Internacional. Sao Paulo (8-12 de febrero).
- PISCITELLI, A. (2006). Nativos e inmigrantes digitales ¿Brecha generacional, brecha cognitiva o las dos juntas y más aún? *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 11-28, 179-185.
- (2009). *Nativos digitales. Dieta cognitiva, inteligencia colectiva y arquitectura de la participación*. Buenos Aires: Santillana.
- PONCE, A., BRAVO, E. y TORROBA, T. (2000). Los colegios rurales agrupados, primer paso al mundo docente. *Contextos Educativos*, 3, 315-347.
- POPKEWITZ, T. S. (1988). *Paradigma e ideología en investigación educativa. Las funciones sociales del intelectual*. Madrid: Mondadori.

- PORTA, L. y SILVA, M. (2010). *La investigación cualitativa: análisis de contenido en la investigación educativa*. Red Nacional Argentina de Evaluación Educativa. Recuperado de: <http://www.uccor.edu.ar/paginas/REDUC/porta.pdf>
- POY, R. (2010). Efectos del credencialismo y las expectativas sociales sobre el abandono escolar. *Revista Educación*, número extraordinario, 147-159.
- PRENSKY, M. (2001). Digital natives, digital immigrants. From the horizon. *MCB UniversityPress*, 9, 5, 1-6.
- PRIETO, O. y DUQUE, E. (2009). El aprendizaje dialógico y sus aportes a la teoría de la educación. *Revista Electrónica de la Teoría de la Educación. Educación y cultura en la sociedad de la información*. 10, 3, 7-30. Recuperado de [http://campus.usal.es/~teoriaeducacion/rev\\_numero\\_10\\_03/n10\\_03\\_duque\\_prieto](http://campus.usal.es/~teoriaeducacion/rev_numero_10_03/n10_03_duque_prieto)
- PUIG, J. M., BATLLE, R., BOSCH, C., y PALOS, J. (2009). Aprendizaje servicio. *Educación y compromiso cívico*. Barcelona:Graó.
- PUIGVERT, L., CHRISTOU, M., y HOLFORD, J. (2012). Critical communicative methodology: Including vulnerable voices in research through dialogue. *Cambridge Journal of Education*, 42-4, 513-526.
- PUJOLÀS, P. (2012). Aulas inclusivas y aprendizaje cooperativo. *Educatio Siglo XXI*, 30,1, 89-112.
- PULIDO, C. y TORTAJADA, I. (2008). Educar a través del diálogo. *Comunicar*, 31-16, 463-468.
- QUECEDO, R. y CASTAÑO, C. (2002). Introducción a la metodología de investigación cualitativa. *Revista Psicodidáctica*, 14, 5-39.
- RACIONERO, S. (2010). Egalitarian dialogic learning and instrumental dimension. Two principles of dialogic learning in the classroom. *Psychology, Society and Education*, 2-1, 71-82.
- RACIONERO, S., y SERRADELL, O. (2005). Antecedentes de las comunidades de aprendizaje. *Educar*, 35, 29-39.
- RAMIS, M. y KRASTINA, L. (2010). Inteligencia cultural en la escuela. *Revista Psicodidáctica*, 15, 2, 239-252.

- REAL, M. (2001). Cultural theory in popular culture in media spectacles” En J. LLUL, (Ed.), *Culture in Communication Age*. Londres: Routledge, 167-178.
- REAL DECRETO 1174/83 del 27 de abril sobre Educación Compensatoria. Boletín Oficial del Estado n.º A-1983-22094. España.
- REAL DECRETO 334/85 del 6 de marzo sobre la Ordenación de la Educación Especial. Boletín Oficial del Estado N.º A-1985-4305. España.
- REAL DECRETO-LEY 14/2012, de 20 de abril, de medidas urgentes de racionalización del gasto público en el ámbito educativo. Boletín Oficial del Estado N.º 96. España.
- REIG, D (2012). *Socionomía. ¿Vas a perderte la revolución social?* Madrid: Deusto.
- (2010). Disonancia cognitiva y apropiación de las TIC. *Telos. Cuadernos de comunicación e innovación*, 90, 9-10.
- RETAMOSO, G. (2007). Educación y sociedad. *Civilizar Ciencias Sociales y Humanas*, 7, 12, 171-186
- ROBERTSON, R. (1995). Glocalización: tiempo-espacio y homogeneidad-heterogeneidad. *Zona Abierta*, 92-93, 1-29.
- ROCA, E. (2010). Abandono temprano en educación y formación. *Revista Educación, número extraordinario*, 31-62.
- RODRÍGUEZ, F. P. y POZUELOS, F. J. (2005). Aportaciones sobre el desarrollo de la formación del profesorado en centros TIC. Estudio de caso. *Pixel-Bit, Revista de Medios y Educación*, 35, 33-43.
- (2009). Aportaciones sobre el desarrollo de la formación del profesorado en los centros TIC. Estudio de casos. *PIXEL BIT Revista de Medios y Educación*, 35, 33-43.
- RODRÍGUEZ, H., RÍOS, O. y RACIONERO, S. (2012). Reconfiguración de la educación compensatoria en base a las evidencias científicas. Actuaciones inclusivas para la igualdad de resultados. *Revista de Educación, número extraordinario 2012*, 67-87.
- ROMAÑACH, J. y LOBATO, M. (2005). Diversidad funcional, nuevo término por la lucha de la dignidad del ser humano.

*Las nuevas tecnologías en las comunidades de aprendizaje.  
Un estudio de caso en el entorno rural.*

<http://www.forovidaindependiente.org/node/45>. Consultado: 20/02/2017.

- ROMERO, L. M., HUERTAS, I. P. M., y JIMÉNEZ, M. D. M. S. (2014). Desajuste educativo y competencias cognitivas: efectos sobre los salarios. *Hacienda pública española*, 210, 85-110.
- RUIZ, J.V. (2008). *La Educación Física para la escuela rural: singularidades, implicaciones y alternativas para la práctica pedagógica*. Madrid: INDE.
- RUMAYOR, L. y DE LAS HERAS, A.M. (2012). La escuela rural en un proceso de transformación: de la ciudadanía local a la ciudadanía global. *Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 16, 1, 325-343.
- SÁEZ, R. (2001). Educación intercultural y convivencia desde la perspectiva del docente. *Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 14, 3, 251-274
- (2006). La educación intercultural. *Revista Educación*, 339, 859-881.
- SALES, C., GONZÁLEZ, D. y PEIRATS, J. (2002). La integración de las tecnologías de la información en el contexto metodológico de la educación secundaria. Trabajo presentado en la 2nd. European Conference on Information Technologies in Education and Citizenship: A Critical Insight (TIEC). Realizada en Barcelona los días 26-28 de junio de 2002.
- SALINAS, D. y SAN MARTÍN, A. (1997): Currículum, aprendizaje y tecnologías de la información. En A. SAN MARTÍN (ed.): *Del texto a la imagen. Paradojas en la educación de la mirada* (pp.87-104). Valencia: Nau Llibres.
- SAN MARTÍN, A. (1995). La escuela de las tecnologías. Valencia: Universitat de València.
- SAN MARTÍN, A., CHACÓN, J. y SALES, C. (2000). ¿Son innovadoras las tecnologías de la información en los centros escolares? Un mito a cuestionar. *Revista de Educación*, 2, 77-90.
- SANCHEZ AROCA, M. (1999). La Verneda-Sant Martí: a school where dare do dream, *Harvard Educational Review*, 69, 3, 320-335.
- SÁNCHEZ, J. y GRACIA, M. (2013). Desarrollando el éxito educativo para todos: reflexiones, propuestas y retos conceptuales en torno a la equidad educativa. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 12-2, 85-104.

- SANCHO, J.M. (1994). Hacia una tecnología crítica. *Cuadernos de Pedagogía*, 230, 8-12.
- (2001). Repensando el significado y metas de la educación en la sociedad de la información. El efecto fractal. En M. AREA (coord.), *Educación en la sociedad de la información* (37-79). Bilbao: Desclée.
  - (2008). Del TIC al TAC: el difícil tránsito de una vocal. *Investigación en la Escuela*, 64, 19-30.
- SANDÍN, M.P. (2000). Criterios de validez en la investigación cualitativa: de la objetividad a la solidaridad. *Revista de Investigación Cualitativa (RIE)*, 18,1, 223-242.
- (2003). Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones. Madrid: Mc Graw and Hill Interamericana de España.
- SANDÍN, M.P. y ANEAS, M.A. (2009). Investigación sobre comunicación intercultural: algunas reflexiones sobre cultura y metodología cualitativa. *Forum: Qualitative Social Research (FQS)*, 10-1, art. 51. Recuperado de: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1251/2712#gcit>
- SANTAMARÍA, S. O., y ARANEDA, J. C. G. (2008). Espacios interactivos de comunicación y aprendizaje. La construcción de identidades. *RUSC. Universities and Knowledge Society Journal*, 5(2), 17-25.
- SANTOS, A. (2005). Las políticas de empleo en tiempos de flexibilidad. *Revista Arxius*, 13, 169-178.
- SANTOS GÓMEZ, M. (2006). De la verticalidad a la horizontalidad: Reflexiones para una educación emancipadora. *Realidad: Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, 107, 39-64.
- (2008). Ideas filosóficas que fundamentan la pedagogía de Paulo Freire. *Revista Iberoamericana de educación*, 46, 155-174.
- SANTOS GUERRA, M.A. (2004). El valor de la convivencia y el reto de la interculturalidad. En M. CUEVAS. (2004). *Atención a la diversidad y calidad educativa*. 39-54. Madrid: Grupo Editorial Universitario.
- SEGARRA, E. (2008). “¿Quién le pone el cascabel al gato?”. *La Vanguardia*. Opinión. 26 de febrero, 26.

- SENGE, P.M. (1992). *La Quinta Disciplina. El arte y la práctica de la organización abierta al aprendizaje*. Buenos Aires: Granica.
- SEPÚLVEDA, M.P. y GALLARDO, M. (2011). La escuela rural en la sociedad globalizada: nuevos caminos de una sociedad silenciada. *Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 15, 2, 141-153.
- SIRVENT, T., TOUBES, A., SANTOS, H., LLOSA, S. LOMAGNO, C (2006). Revisión del concepto de educación no formal. Cuadernos de Cátedra de Educación No Formal OPFYL. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras (UBA).
- SLAVIN, R. (1996). *Cooperative learning*. Massachusetts: Allyn&Bacon.
- SOLER, M. (Coord.). (2004). Dialogic education. Schools in Spain Today. Special Issue. Networks. *An On-line Journal for Teacher Research*. 1(7) (on-line).
- SOLER, M. y FLECHA, R. (2010). Desde los actos de habla de Austin a los actos comunicativos. Perspectivas desde Searle, Habermas y CREA. *Signos*, 43-2, 363-375.
- SORDÉ, T. y HOJALA, M. (2010). Actos comunicativos dialógicos y actos comunicativos de poder en la investigación. *Revista Signos* 43, 2, 377-391.
- SORENSEN, A. y KALLEBERG, A. (1981). An outline for a Theory of the Matchin of persons to job. En Berg (coord.) *Sociological perspectives on labor markets* (49-74). New York:Academic Press.
- SOUTO-OTERO, J.M. (2012). Learning outcomes: good, irrelevant, bad or none of the above? *Journal of Education at Work*, 25- 3, 249-258.
- STAKE, R. (1995). *El método de estudio de casos*. Madrid: Morata.
- (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- STOLL, L. (2003). *It's about learning and it's about time. What is in it for schools?* London: Routledge.
- (2005). Creando y manteniendo comunidades profesionales de aprendizaje efectivas. Documento del *Congreso Internacional para la efectividad y mejora escolar*. Londres. Recuperado de: <http://www.fracasoescolar.com/conclusions2005/stoll.pdf>
- STOLL, L., BOLAM, R., McMAHON, A., WALLACE, M. y THOMAS, S. (2006).

- Professional Learning Communities: a review of literature. *Journal of Education Change*, 7, 221-258.
- STOLL, L. y FINK, D. (1992). Effecting school change: the Halton approach. *School Effectiveness and School Improvement*, 3(1), 19-41.
- STOLL, L. y SEASHORE, K. (2007). *Professional Learning Communities: divergence, depth and dilemmas*. Berkshire: McGraw-Hill.
- SULLIVAN, G. (2005). Paradigmas perdidos. En Graeme, S. (2005). *Art Practice As Research: Inquiry In The Visual Arts*. Thousand Oaks: SAGE.
- SUNKEL, G. (2006). *Las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en la educación en América Latina: una exploración de indicadores*. *United Nations Publications*, 25.
- SUSINOS, T. (2002). Un recorrido por la inclusión educativa en España. Investigaciones y experiencias más recientes. *Revista de Educación*, 327, 49-68.
- SUSINOS, T. y PARRILLA, Á. (2013). Investigación inclusiva en tiempos difíciles: certezas provisionales y debates pendientes. *REICE. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11-2, 87-78.
- TERRÉN, E. (2003). Educación democrática y ciudadanía multicultural: el reaprendizaje de la convivencia. *Revista Praxis*, 3, 5-28.
- TEZANOS, J.F. (1999). *Tendencias en desigualdad y exclusión social: tercer Foro sobre Tendencias Sociales*. Madrid: Sistema.
- (2001). *La sociedad dividida. Estructuras de clase y desigualdades en las sociedades tecnológicas*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- TIFFIN, J. y RAJASINGHAM, L. (1997). *En busca de la clase virtual. La educación en la sociedad de la información*. Barcelona: Paidós.
- TORÍO, S. (2004). Familia, escuela y sociedad. *Aula Abierta*, 83, 35-52.
- TORRES, R.M. (2001). Comunidad de aprendizaje. Repensando lo educativo desde el desarrollo local y desde el aprendizaje. Documento presentado en el "Simposio Internacional sobre Comunidades de Aprendizaje". Barcelona Fórum 2004.
- TPRIN, V. (2005). El desarrollo rural ante la nueva ruralidad. Aportes desde los

*Las nuevas tecnologías en las comunidades de aprendizaje.  
Un estudio de caso en el entorno rural.*

- métodos cualitativos. *AIBR, Revista de Antropología Iberoamericana*, 42, 1-15.
- TRAHAR, S. (2010). La atracción del relato: el uso de la investigación narrativa para estudios multiculturales en educación superior. *Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 14-3, 49-62.
- TRIGUEROS, F.J., SÁNCHEZ, R. y VERA, M.I. (2012). El profesorado de Primaria ante las tecnologías de la información y comunicación: realidades y retos. *REIFOP*, 15-1, 101-112.
- UNESCO (1990). *Declaración mundial de la educación para todos. Satisfacción de las necesidades de aprendizaje*. Nueva York: UNESCO.
- (1994). *Declaración de Salamanca y marco de acción para las necesidades educativas especiales*. Salamanca, España. Nueva York: UNESCO.
  - (2000). *Dakar framework for action. Education for all*. Dakar, Senegal. Nueva York: Unesco.
  - (2001). *Informe sobre el desarrollo humano. El adelanto tecnológico al servicio del desarrollo humano*. Madrid: Mundi-prensa.
  - (2002). *Informe sobre el desarrollo humano. Profundizar la democracia de un mundo fragmentado*. Madrid: Mundi-prensa.
- VALLES, M. S. (2014). *Entrevistas cualitativas* (Vol. 32). CIS-Centro de Investigaciones Sociológicas.
- VALLS, R. (1999). *Comunidades de aprendizaje: una práctica educativa en el aprendizaje dialógico para la sociedad del conocimiento*. Tesis doctoral. Universitat de Barcelona.
- (2000). *Comunidades de Aprendizaje: una práctica educativa de aprendizaje dialógico para la sociedad de la información*. Tesis Doctoral, Universitat de Barcelona.
- VALLS, R., PUIGVERT, L. y DUQUE, E. (2008). Gender violence among teenagers: Socialization and prevention. *Violence against women*, 14(7), 759-785.
- VÁZQUEZ, R. (2008). Las escuelas rurales: un lugar en ninguna parte. Las ciudades invisibles en el mundo educativo. *REIFOP*, 11-1, 53-58.



- VÁZQUEZ, Y. D. (2014). Escuelas Aceleradas: Sus Orígenes, objetivos, principios y pasos para su implementación. En A. Barraza (coord.) *Modelos organizacionales y/o pedagógicos para la escuela del siglo XXI* (81-91). México DF: Instituto Universitario Anglo-Español.
- VEGA MORENO, M.C. (2007). *Planes de acogida e integración escolar-social de alumnos de minorías étnicas*. Madrid: Calamar Ediciones.
- VELAZ DE MEDRANO, C. (2004). *Medidas para prevenir el rechazo y evitar la exclusión social*. Seminario sobre atención a la diversidad en la enseñanza obligatoria. Propuestas para el debate. Zaragoza.
- VELAZ, C. y DE PAZ, A.B. (2010). Investigar sobre el derecho, deseo y obligación de aprender en la sociedad del conocimiento. *Revista de Educación*, número extraordinario 2010, 17-30.
- VELEDA, C. (2009). Regulación estatal y segregación educativa en la provincia de Buenos Aires. *Revista de Política Educativa*, 1, 37-66.
- VERA, L. (2004). *Voluntariado en la escuela: un estudio de casos en el proyecto de comunidades de aprendizaje*. Tesis doctoral. Universitat de Barcelona. Barcelona.
- VIEIRA, L. (2010). *Voluntariado en la escuela. Un estudio de casos dentro del proyecto de comunidades de aprendizaje*. Tesis doctoral. Universitat de Barcelona. Barcelona.
- VILA, I. (2006). Lengua, escuela e inmigración. *Cultura y educación*, 18, 2, 127-142.
- VILA, E.S. (2006). El laberinto de la educación pública: globalización, participación, diferencia y exclusión social. *Revista de Educación*, 339, 903-920.
- VILLEGAS, E. (2001). *Espacios para el desarrollo local*. Barcelona: PPU.
- VIVANCOS, J. (2009). *Competencia digital i Pedagogía*. X Jornada Inforensino. Lugo. Noviembre.
- VYGOTSKY, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press.
- (1982). *El pensamiento y su desarrollo en la edad infantil*. Moscú: Editorial

*Las nuevas tecnologías en las comunidades de aprendizaje.  
Un estudio de caso en el entorno rural.*

Pedagógica.

- WARNOCK, M. (1978). Informe sobre necesidades educativas especiales. *Siglo Cero*, 130, 1224.
- WENGER, E. (2001). *Comunidades de práctica: aprendizaje, significado e identidad*. Barcelona: Paidós.
- WENGER, E., MCDERMOTT, R. y SNYDER, W. (2002). *Cultivating communities of practice: a guide to managing knowledge*. Boston, Massachussets: Harvard Business School Press.
- WENGER, E., WHITE, N. y SMITH, J. (2009). *Digital habitats: stewarding technology for communities*. Portland: CPSquare Publications.
- WILLIS, P. (2008). Soldados rasos de la modernidad. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 1, 3, 43-66.
- WOLCOTT, H. F. (1990). *Writting up qualitative research*. Thousand Oaks: SAGE Publications.
- YACUZZI, E. (2005). *El estudio de caso como metodología de investigación: teoría, mecanismos causales, validación* (No. 296). Serie Documentos de Trabajo, Universidad del CEMA.
- YIN, R. K. (1989). Case study research: Design and methods, revised edition. *Applied Social Research Methods Series*, 5.
- (1994). *Case Study Research: Design and Methods*. California: Sage Publications, Thousand Oaks.
- (2003). *Apliccations of case study research*. Thousand Oaks: SAGE Publications.
- ZAPATERO, V. (1987). Tres visiones sobre el Estado del Bienestar. *Revista de Ciencias Sociales*, 80-81, 23-37.

## 7. ANEXOS

### 7.1. PLANTILLAS DE REGISTRO

#### 7.1.1. Plantilla de registro para el análisis documentos

APARTADO	SI /NO	Nº VECES	OBSERVACIONES	
PEC			En principios, RRI, currículum...	
PROGRAMACIONES			En las de...	Apartados
GRUPOS			Cuáles?	Interactivos/otros
HORARIOS			Criterio seguido	En los grupos...
COMISIONES			Enumerar...	Funciones/aplicaciones prácticas
ACTIVIDADES			Grupales/de centro	Tipo/cuáles
OTROS				

*Las nuevas tecnologías en las comunidades de aprendizaje.  
Un estudio de caso en el entorno rural.*

### 7.1.2. Plantilla de registro para la organización de centro

<b>EQUIPOS DE TRABAJO</b>	<b>TIPO DE REUNIÓN</b>	<b>DIMENSIÓN</b>	<b>OBSERVACIONES</b>
<b>EQUIPO DIRECTIVO</b>	PERIODICIDAD Nº MIEMBROS	ENTORNO REGULADORA EPISTEMOLÓGICA PRÁCTICA	
<b>CICLOS</b>	PERIODICIDAD Nº MIEMBROS	ENTORNO REGULADORA EPISTEMOLÓGICA PRÁCTICA	
<b>COMISIONES</b>	PERIODICIDAD Nº MIEMBROS	ENTORNO REGULADORA EPISTEMOLÓGICA PRÁCTICA	
<b>ALUMNADO</b>	PERIODICIDAD Nº MIEMBROS	ENTORNO REGULADORA EPISTEMOLÓGICA PRÁCTICA	
<b>OTROS</b>	PERIODICIDAD Nº MIEMBROS	ENTORNO REGULADORA EPISTEMOLÓGICA PRÁCTICA	

## 7.1.3. Plantilla de registro para el clima de centro

ÁMBITOS	TIPO	OBSERVACIONES
<b>ENTORNO</b>	URBANO / AISLADO	
	COMERCIAL/RESIDENCIAL	
	BARRIO NUEVO/ANTIGUO	
	CONSERVADO/DETERIORADO	
<b>ENTRADAS /SALIDAS</b>	ORIGEN DIVERSO:	
	NIVEL ECONÓM:	
	PADRES/MADRES/ABUELOS	
	AMBIENTE: se conocen/indiferente/problemas	
<b>INTERACCS.</b>	PROF – PROF	
	PROF - ALUM	
	PROF - FAMS	
	ALUM - ALUM	
	FAMS - FAMS	
<b>INSTALACS.</b>	ZONAS COMUNES	
	AULAS	
	OTROS	

Las nuevas tecnologías en las comunidades de aprendizaje.  
Un estudio de caso en el entorno rural.

### 7.1.4. Plantilla de registro general

CENTRO	A - B						
ANTIGÜEDAD	CTRO	CARACTERÍSTICAS					
	CRA						
	CA						
Nº UNIDADES	INF	Nº PROF	INF	EF	MUS	OTROS	
	PRIM		PRIM	ING	EE		
INSTALACIONES							
COMISIONES	1	2	3	4	5		
FUNCIONES							
FAMILIAS	CULTURA		SOCIAL		ECONÓMICO		OTROS
ALUMNADO	Nº	CULTURAS Nacional Polaca Gitana	COMPENS.	PT	SS.SS.	OTROS	
AULAS	RATIO	AGRUPAMIENTOS				Gº INT.	ACTVS.
		A. INFANTIL					A.
		B. 1r CICLO (1º Y 2º)					B.
	C. (2º Y 3r CICLO)					C.	
	D.					D.	
	NTICS	CUALES	PC - ENTORNOS VIRTUALES	PDI	BLOGS	RADIO / TV	
		USOS					
OBSERVACIONES							

### 7.1.5. Plantilla de registro para la comisión

COMISIÓN				
FUNCIONES				
MIEMBROS	PROFESORADO.	FAMILIAS.	ALUMNADO	OTROS
PERIODICIDAD		LUGAR		
USO NTIC SI / NO	PARA...			

## 7.2. GUIONES DE ENTREVISTAS

### 7.2.1. GUIÓN ENTREVISTA EX-ALUMNOS/AS

Esta entrevista forma parte del trabajo de campo de la tesis doctoral de Cristóbal del Campo (Universitat de València), y va dirigida a ex-alumnos/as del CRA del aulario A y B. Pretende conocer las características de las Comunidades de Aprendizaje en escuelas rurales agrupadas y cómo influye el uso de las NTIC en las mismas. Garantizamos la confidencialidad de los datos obtenidos y solicitamos sinceridad en las respuestas. Le agradecemos sinceramente su colaboración.

#### DATOS GENERALES

**Curso que estudias cuando se produce la transición a CA:**  
**Estudios que estás cursando actualmente:**

#### DIMENSIÓN SOCIOEVOLUTIVA

##### Entorno social

1. ¿Cómo es **la vida** en tu localidad?
2. ¿Crees que tu pueblo es un **pueblo conectado** al mundo global, a la era de Internet?
  - 2.1. *(Contestar en caso afirmativo)* ¿Dónde se hace uso de las NTIC/Internet?  
¿Quién hace uso de ellas? ¿Para qué se utilizan?
  - 2.2. *(Contestar en caso negativo)* ¿Piensas que es necesario para su pueblo incorporar el uso de las NTIC? ¿Por qué?
3. ¿Crees que **la escuela** donde estudiaste **es importante en tu población**? ¿Por qué?
4. ¿Es conocido el colegio por la gente del pueblo o en otros pueblos? ¿Por qué?

##### Entorno escolar

5. ¿Cómo es un **colegio rural agrupado**?
6. ¿Formabas parte del centro **antes de que se convirtiera en CA**? SI/NO
  - 6.1. *(Contestar en caso afirmativo)* ¿Cómo era el centro entonces?



- 6.2. (Contestar en caso negativo) ¿Qué te han contado acerca del colegio antes de ser CA?
7. (Contestar en caso de haber respondido sí a la pregunta 6) ¿Por qué se llevó a cabo la **transformación** en CA? ¿Cómo se hizo? ¿Quién/es fueron los que la impulsaron? ¿Hubo resistencias? ¿Cuáles? ¿Y ahora, con el paso de los años, pensáis que hubo cambios importantes? ¿Cuáles?
8. ¿El **colegio hacía uso de las NTIC** y estaba conectado a Internet? ¿Cómo se **introdujeron las NTIC** en el centro? ¿Quién hacía uso de estas herramientas? ¿Cuándo y para qué se utilizaban? ¿Supusieron algún cambio en el centro? ¿Y en el aula?
9. ¿Piensas que **el centro ha evolucionado** a lo largo de estos años?
- 9.1. *En caso afirmativo:* ¿Qué ha supuesto estos cambios para el centro? ¿Y para sus miembros? ¿Ha supuesto cambios para el pueblo?

## DIMENSIÓN REGULADORA

### Regulación administrativa

10. ¿Sabes si **se ayudó al centro** en su proceso de **transformación**? ¿Quién? ¿De qué forma? ¿Y en el desarrollo de las NTIC?
11. ¿Sabes si el centro **está siendo ayudado por ser CA** actualmente?
- 11.1. *En caso afirmativo:* ¿Por parte de quién? ¿De qué forma recibe ayuda? Más dinero, más profesores, más material...
- 11.2. *En caso negativo:* ¿Crees que sería necesario que se respaldaran proyectos como el que se lleva a cabo en el centro? ¿Por qué?
12. ¿Se están desarrollando también en este centro educativo proyectos relacionados con las **NTIC**? ¿Sabes si **hay algún tipo de ayuda** para ello?
- 12.1. *En caso afirmativo:* ¿De qué tipo es ese apoyo?
- 12.2. *En caso negativo:* ¿Crees que sería necesario ese apoyo? ¿Qué crees que se conseguiría si lo tuviera?

### Regulación organizativa

13. ¿Quiénes estaban en el **equipo directivo**? ¿Cuáles eran sus funciones más importantes? ¿Llevaba a cabo alguna función relacionada con las NTIC? ¿Cuál?
14. ¿Cómo eran los/las **maestros/as**? ¿Cómo era tu relación con ellos/as? ¿Se encargaban de algunas cosas del colegio además de dar clase?
15. ¿Había **acciones** que iban encaminadas a conseguir el **éxito educativo** (resultados, concursos...) en tu centro? ¿Consideras que contribuyen a adquirir **capacidades/competencias** que en otro centro no se desarrollan? Pon ejemplos de esas capacidades.

16. ¿Condicionó el **uso de las NTIC tu formación integral**? ¿De qué te ha servido hacer la Educación Primaria utilizando las NTIC? Pon ejemplos.

17. ¿Y vuestras **familias**? ¿El centro les pedía que colaboraran? ¿Qué papel desarrollaron en la organización y el funcionamiento del centro? ¿Qué crees que aportaron al participar en el centro? ¿Estaban todas de acuerdo con el proyecto del centro?

17.1. *En caso negativo*, ¿se transmitía esta disconformidad de alguna forma?  
¿Cómo/Dónde?

18. ¿Qué **uso** realizaban las **familias** de las **NTIC**? ¿Eran necesarias estas tecnologías para estar en contacto con el centro? ¿Se requería un nivel mínimo de conocimiento en NTIC para ello? ¿Se promovió en el centro el uso de las NTIC en las familias? ¿Y en el pueblo?

18.1. *En caso de no dominar las NTIC*, ¿el centro ayudaba a aquellas personas que no sabían manejar las NTIC? ¿Cómo?

19. ¿Qué papel tenía el **voluntariado** en el centro? ¿Y en el aula? ¿Qué crees que aportaba la participación de este colectivo? Pon ejemplos.

19. ¿Cómo influía la **comunidad científica** que visita/colabora en el centro? ¿Y en el aula? ¿Os explicaban los motivos por los que venían? ¿Qué te parece que fueran a visitaros? ¿Piensas que este centro es tan especial para ser investigado? ¿Por qué?

## **DIMENSIÓN EPISTEMOLÓGICA**

### **Presencia de los principios básicos**

20. Si tenías **alguna propuesta** que queráis realizar o algún problema que queráis resolver en el centro, ¿a quién se lo **comunicabas**? ¿Había en el centro espacios y momentos determinados para hacerlo?

21. ¿Sabes cómo se canaliza la **participación del voluntariado**? ¿Cuáles eran sus funciones? ¿Quién decidía su acceso al centro como voluntarios/as? ¿Has sido voluntario/a? ¿Qué perfil debe tener una persona para ser voluntaria? ¿Qué beneficios se obtienen con su participación?

22. ¿Has participado o conoces cómo funcionan las **actuaciones más significativas** como las comisiones mixtas, los grupos interactivos, las tertulias dialógicas, las lecturas dialógicas, la biblioteca tutorizada, los foros de familias?

23. ¿Piensas que se llegaba a **incluir las diferencias** de intereses, culturales y/o de conocimientos en los procesos que se llevaban a cabo en el centro?

23.1. *(En caso afirmativo)* ¿Cómo se conseguía? ¿Qué mecanismos había para ello? Pon ejemplos de situaciones inclusivas que hayas vivido.

23.2. *(En caso negativo)* ¿Por qué crees que no se conseguía uno de los principios básicos como CA?

## **Procesos formativos**

(24. *Contestar en caso de haber respondido sí a la pregunta 5*)¿Qué tipo de **formación** se llevó a cabo en la **fase de sensibilización** como CA? ¿A quién fue dirigida? ¿Ha habido actividades de formación fuera del horario escolar para los miembros del centro? (alumnado, familias...) ¿Cuáles? ¿Ha tenido repercusión esta formación en el centro y en las personas que la han recibido?

(25. *Contestar en caso de haber respondido sí a la pregunta 5*)¿Posteriormente a la transformación continuaron los procesos formativos?

(*En caso afirmativo, ¿qué formación? ¿Sabes si existen actualmente momento/espacios para formarse? ¿Cuáles? ¿A quién van dirigidos? ¿Cómo se llevan a cabo? ¿Qué repercusiones tienen en el centro y las personas?*)

26 ¿Todo el **profesorado estaba preparado** para trabajar de esta manera tan particular?¿Y para utilizar las NTIC? ¿Qué ocurría si un maestro/a no tenía esas capacidades?

## **DIMENSIÓN PRÁCTICA**

### **Procesos de enseñanza-aprendizaje**

27. ¿Todos/as realizabais el mismo tipo de actividades?

27.1. *En caso afirmativo:* Pon ejemplos ¿Pienzas que eso es bueno para el alumnado y para el centro? ¿Por qué?

27.2. *En caso negativo:* ¿Es bueno que haya diferencias de actuación entre el profesorado? ¿Por qué?

28. ¿Cómo se llevaba a cabo el **trabajo en el aula**? ¿Qué papel tenía el maestro/a? ¿De qué forma enseñaba? ¿Era diferente a la de otros centros educativos por los que has pasado?

28.1. *En caso afirmativo* ¿En qué? ¿Qué supone esa diferencia? ¿Pienzas que esta diferencia es por ser CA? ¿Influye también el uso de las NTIC? ¿Has notado cambios en la forma de enseñar en otros centros educativos por los que has pasado?

28.2. *En caso negativo,* ¿Has aprendido de la misma forma en otros centros? ¿Has utilizado las NTIC de la misma forma en tu proceso educativo en otros centros? ¿En cuáles?

29. ¿Estabas motivado, **te responsabilizabas de tu aprendizaje**?

29.1. *En caso afirmativo:* ¿Por qué crees que era así? ¿Los principios de CA como el diálogo, las altas expectativas, la solidaridad, la igualdad de diferencias o la creación de sentido ayudan en ello? ¿Influía el uso de las NTIC?

29.2. *En caso negativo:* ¿Por qué no estabas motivado?

30. ¿En qué medida **participaban las familias** en la organización del curso escolar? ¿**Proponían actividades**? ¿Se llevaban a cabo? ¿Qué suponía que tu padre/madre

*Las nuevas tecnologías en las comunidades de aprendizaje.  
Un estudio de caso en el entorno rural.*

participara de las actividades del centro? ¿Ayudaban las NTIC a la participación?  
¿Cómo?

31. ¿Y la **convivencia** en el aula y en el centro? ¿Cómo se **integraba la diversidad** de edades, culturas y necesidades educativas? ¿Qué aprendiste de la diversidad en el centro educativo de tu localidad? ¿Había diferentes edades, diferentes culturas y diferentes capacidades en una misma aula?

### **Proceso Evaluador**

32. ¿**Cómo se evaluaba** lo que aprendíais como alumno/a? ¿**Quién** evaluaba? ¿Era una función exclusiva del profesorado? ¿**Cuándo** se hacía y con qué frecuencia? ¿Se tenían **en cuenta las NTIC** en este proceso? ¿Es la evaluación diferente a otros centros? ¿En qué?

33. ¿Cómo consideras que ha sido tu aprendizaje en el centro educativo? ¿En qué has salido especialmente **capacitado/a**? ¿Qué **resultados académicos** tenéis el alumnado del centro educativo de tu población en otros centros/niveles educativos? *En caso de éxito educativo* ¿Por qué crees que es?

### **PREGUNTAS DE CIERRE**

34. ¿Estás **satisfecho/a con** la educación que has recibido en **el centro**? ¿Por qué?

35. ¿Piensas que es un **centro especial**? ¿Por qué?

36. ¿**Recomendarías el centro**? ¿Por qué?

## 7.2.2. GUIÓN ENTREVISTA ALUMNADO ACTUAL

Esta entrevista forma parte del trabajo de campo de la tesis doctoral de Cristóbal del Campo (Universitat de València), y va dirigida al voluntariado del CRA del aula A y B. Pretende conocer las características de las Comunidades de Aprendizaje en escuelas rurales agrupadas y cómo influye el uso de las NTIC en las mismas. Garantizamos la confidencialidad de los datos obtenidos y solicitamos sinceridad en las respuestas. Le agradecemos sinceramente su colaboración.

### DATOS GENERALES

**Nombre completo de los asistentes:**

**Centro al que pertenecen:**

**Años que forman parte del centro:**

**Curso actual:**

**Participación en órganos de toma de decisiones:**

### DIMENSIÓN SOCIOEVOLUTIVA

#### Entorno social- escolar

1. ¿Cómo es **LA VIDA** en tu población?
2. ¿**DISPONÉIS DE NTIC Y DE ACCESO A INTERNET EN TU LOCALIDAD?** ¿Crees que es un pueblo que hace uso de las NTIC y de Internet?
  - 2.1. *Contestar en caso afirmativo:* ¿Dónde hacéis uso de las NTIC/Internet? ¿Sólo vosotros? ¿Los mayores también? ¿Para qué os sirven? ¿Y para los mayores?
  - 2.2. *(Contestar en caso negativo)* ¿Piensas que es necesario para el pueblo incorporar el uso de las NTIC? ¿Por qué?
3. ¿Pensáis que **EL COLEGIO ES IMPORTANTE EN EL PUEBLO?** ¿Por qué?
4. ¿**ES CONOCIDO EL COLEGIO POR LA GENTE** del pueblo o en otros pueblos?  
¿Por qué?
5. ¿Cómo es un **COLEGIO RURAL AGRUPADO**
6. El colegio también es CA. ¿**QUÉ ES UNA CA?**

### DIMENSIÓN REGULADORA

#### Regulación administrativa

7. ¿Sabes si el centro, **por ser CA, ESTÁ SIENDO AYUDADO DE ALGUNA FORMA?**
  - 7.1. *En caso afirmativo:* ¿De qué forma recibe ayuda? Más dinero, más profesores, más material..

*Las nuevas tecnologías en las comunidades de aprendizaje.  
Un estudio de caso en el entorno rural.*

7.2. *En caso negativo:* ¿Crees que sería necesario que se respaldaran proyectos como el que se lleva a cabo en el centro? ¿Por qué?

8. ¿Y por el proyecto relacionado con las **NTIC**? ¿Sabes si **HAY ALGÚN TIPO DE AYUDA** para ello?

8.1. *En caso afirmativo:* ¿De qué tipo es ese apoyo?

8.2. *En caso negativo:* ¿Crees que sería necesario ese apoyo? ¿Qué crees que se conseguiría si lo tuviera?

### **Regulación organizativa**

9. ¿Qué maestros/as componen el **EQUIPO DIRECTIVO**? ¿Cómo son? ¿**QUÉ ES LO QUE HACEN**? ¿Tiene que ver con las NTIC?

10. ¿Cómo son los **MAESTROS/AS**? ¿Cómo es **tu relación con ellos/as**? ¿Además de dar clase **se encargan de cosas del colegio**? ¿De cuáles?

11. ¿Qué **PAPEL TIENE EL ALUMNADO** en la CA? ¿Desempeña algunas **FUNCIONES**? Si tenéis **ALGUNA PROPUESTA** que queráis realizar o algún problema que queráis resolver en el centro, ¿a quién se lo **COMUNICÁIS**? ¿Hay en el centro espacios y momentos determinados para hacerlo?

12. ¿Y vuestras **FAMILIAS**? ¿**COLABORAN** en el centro? ¿En qué? ¿Tienen responsabilidades? ¿Cuáles? ¿Qué **OPINIÓN TIENEN VUESTROS/AS PADRES/MADRES** de lo que hacéis en el centro?

*En caso de opiniones negativas:* ¿Dicen lo que no les parece bien? ¿A quién? ¿Cómo/Dónde?

13. ¿**SON NECESARIAS LAS NTIC** para estar en contacto con el centro? ¿**Cuáles** son necesarias? ¿De qué forma las usan?

14. ¿Qué hacen los **VOLUNTARIOS/AS EN EL CENTRO**?

15. ¿Cómo influyen en el centro **LAS PERSONAS QUE OS VISITAMOS**? ¿Y en el aula? ¿**POR QUÉ** crees que venimos? ¿**QUÉ TE PARECE** que venga tanta gente visitaros? ¿Piensas que este centro es tan especial para ser investigado? ¿Por qué?

### **DIMENSIÓN EPISTEMOLÓGICA**

#### **Presencia de los principios básicos**

16. ¿Sabéis **POR QUÉ SE TRANSFORMÓ** el centro en CA? ¿**QUIÉN** llevó a cabo ese proceso? ¿Cómo se hizo? ¿Qué cambios hubo?

17. ¿Sabes **CÓMO SE ORGANIZA EL VOLUNTARIADO**? ¿**Quién decide** si una persona participa como voluntario/a? ¿**QUÉ PIENSAS** de que haya más adultos además del maestro/a en el aula con vosotros/as?

18. ¿**SABES QUÉ SON** las comisiones mixtas, los grupos interactivos, las tertulias

dialógicas, la biblioteca tutorizada?

19. ¿**SOIS DIFERENTES LOS/LAS ALUMNOS/AS** de la clase o del centro? ¿Qué diferencias hay? ¿Hay alumnos/as que no pueden realizar alguna actividad por ser diferentes? ¿O que realizan actividades distintas? ¿qué pasa cuando en la clase algún compañero/a aprende muy rápido y a otros les cuesta más?

### Procesos formativos

20. ¿Existen **OTRAS ACTIVIDADES** en el colegio aparte de las clases? ¿Cuáles? ¿Quién participa? ¿En qué horario se hacen? ¿Tiene relación con lo que hacéis en vuestras clases?

21. ¿**TODO EL PROFESORADO** que llega al centro **VIENE PREPARADO** para trabajar en vuestro centro? ¿Qué ocurre si un maestro/a que llega nuevo/a no enseña cómo se hace aquí?

22. ¿**CÓMO HAN APRENDIDO LAS FAMILIAS Y EL PROFESORADO A HACER USO DE LAS NTIC PARA PARTICIPAR DEL Y EN EL CENTRO?**

## DIMENSIÓN PRÁCTICA

### Procesos de enseñanza-aprendizaje

23. ¿**CÓMO SE ORGANIZA LA CLASE?** ¿Hay encargados? ¿Hay **rutinas**, es decir, **repetís algunas actividades** todos los días? ¿Cuáles? ¿Para qué? ¿Cómo os sentáis y por qué os sentáis así? ¿Qué **tipo de textos o documentos** leéis/estudiáis? ¿Qué **contenidos** tratáis en clase? ¿**QUIEN LOS ELIGE?**

24. ¿**CUÁNDO Y PARA QUÉ SE USAN LAS NTIC?** ¿Están presentes en todas las asignaturas? ¿Cómo? ¿Cuáles?

25. ¿**DE QUÉ FORMA ENSEÑA EL PROFESORADO?** ¿**Te gusta** como lo hace? ¿**TIENES GANAS DE APRENDER**/hacer las actividades del aula? ¿Por qué? ¿Pienzas que **LO QUE HACES ES ESPECIAL**, diferente a otros colegios de otros pueblos donde tienes primos/as y/o amigos/as?

26. ¿**TODO EL PROFESORADO ENSEÑA IGUAL**, realiza el mismo tipo de actividades en las clases?

26.1. *En caso afirmativo:* Pon ejemplos ¿Pienzas que eso es bueno para el alumnado y para el centro? ¿Por qué?

26.2. *En caso negativo:* ¿Es bueno que haya diferencias de actuación entre el profesorado? ¿Por qué?

27. ¿Consideras que **ADQUIERES CAPACIDADES/COMPETENCIAS** que en otro centro no se desarrollan? ¿Por **ser CA?** ¿Por hacer **uso de las NTIC?** Pon ejemplos.

28. ¿**HAY BUEN AMBIENTE ENTRE VOSOTROS/AS?** ¿Y con los maestros/as?

*Las nuevas tecnologías en las comunidades de aprendizaje.  
Un estudio de caso en el entorno rural.*

¿Cómo se lleva que en un aula haya **personas de diferentes edades, culturas y capacidades**?

**29. ¿PARTICIPAN LAS FAMILIAS U OTRAS PERSONAS VOLUNTARIAS EN LA CLASE?**

*29.1. En caso afirmativo, ¿En qué? ¿cómo se organiza la colaboración de los familiares? ¿Pueden proponer ellos/as actividades? ¿Hay alguien de vuestra familia que participe en las actividades del aula? ¿Qué supone que participen? ¿Se participa sólo en el aula?*

*29.2. En caso de más espacios de participación, ¿se usan las NTIC esa participación? ¿Ayudan las NTIC a que algunos familiares puedan colaborar en la clase aunque estén lejos, no tengan tiempo o estén trabajando? Pon algunos ejemplos.*

**30. ¿QUÉ ACTIVIDADES SE HACEN CON EL VOLUNTARIADO? ¿Son importantes? ¿Por qué?**

### **Proceso Evaluador**

**31. ¿CÓMO SE EVALÚA** lo que habéis aprendido? **¿CUÁNDO** se hace? **¿QUIÉN** evalúa? **¿QUÉ** se evalúa? ¿Se tiene en cuenta el uso de las **NTIC en la evaluación**? ¿Cómo?

**32. ¿Cómo consideras que es tu educación en esta escuela? ¿PIENSAS QUE AQUÍ APRENDES COSAS QUE EN OTRO CENTRO NO LO APRENDERÍAS?** Pon ejemplos. ¿Sabes si compañeros/as mayores que ya han salido del colegio tienen **BUENAS NOTAS/RESULTADOS** en el Instituto/Universidad? *En caso afirmativo* ¿Por qué crees que es?

### **PREGUNTAS DE CIERRE**

**33. ¿Estás contento/a** por ser alumno/a de este centro? ¿Por qué?

**34. ¿Piensas que es un centro especial?** ¿Por qué?

**35. ¿Recomendarías el centro?** ¿Por qué?



### 7.2.3. GUIÓN ENTREVISTA VOLUNTARIADO

Esta entrevista forma parte del trabajo de campo de la tesis doctoral de Cristóbal del Campo (Universitat de València), y va dirigida al voluntariado del CRA del aulario A y B. Pretende conocer las características de las Comunidades de Aprendizaje en escuelas rurales agrupadas y cómo influye el uso de las NTIC en las mismas. Garantizamos la confidencialidad de los datos obtenidos y solicitamos sinceridad en las respuestas. Le agradecemos sinceramente su colaboración.

#### DATOS GENERALES

**Nombre/s completo/s:**

**Centro educativo:**

**Años de colaboración como voluntario/a/s en el centro educativo:**

#### DIMENSIÓN SOCIOEVOLUTIVA

##### Entorno social

1. ¿Cómo es **LA VIDA** en la población?
2. ¿Crees que es un **PUEBLO CONECTADO AL MUNDO GLOBAL**, a la era de Internet?
  - 2.1. *(En caso de haber contestado SI)* ¿De qué forma?
  - 2.2. *(En caso de haber contestado NO)* ¿Piensas que es necesario para el pueblo incorporar el uso de las NTIC? ¿Por qué?
3. ¿**QUÉ PAPEL JUEGA EL COLEGIO** para la vida del pueblo?
4. ¿**ES CONOCIDO** el colegio por la gente? ¿Por qué?

##### Entorno escolar

5. ¿Cómo es un **COLEGIO RURAL AGRUPADO**?
6. ¿Formabas parte del centro **ANTES DE QUE SE CONVIRTIERA EN CA**?
  - 6.1. *(En caso afirmativo)* ¿Cómo era el centro entonces? Ir a 20.....
  - 6.2. *(En caso negativo)* ¿Qué te han contado acerca del colegio antes de ser CA?
7. *(Contestar en caso de haber respondido sí a la pregunta 6)* ¿**POR QUÉ** se llevó a cabo la **TRANSFORMACIÓN** en CA? ¿**QUIÉN/ES** fueron los que la impulsaron? ¿Hubo

Las nuevas tecnologías en las comunidades de aprendizaje.  
Un estudio de caso en el entorno rural.

**RESISTENCIAS?** ¿Cuáles? ¿Piensas que era necesaria la transformación? ¿Por qué?

8. ¿El **COLEGIO HACE USO DE LAS NTIC** y está conectado a Internet? ¿**QUIÉN** hace uso de estas herramientas? ¿**CUÁNDO Y PARA QUÉ** se usan? ¿Desde cuándo se hace uso de ellas? ¿Cómo se introdujeron? ¿**QUÉ CAMBIOS** han supuesto en el centro? ¿Y en el aula?

## **DIMENSIÓN REGULADORA**

### **Regulación administrativa**

9. ¿Sabes si el centro, **por ser CA**, tiene **ALGÚN TIPO DE RESPALDO** por las diferentes **Administraciones**: Consejería de Educación, Ayuntamiento, Diputación?

9.1. *En caso afirmativo:* ¿En qué lo respalda? Más dinero, más profesores, más material..

9.2. *En caso negativo:* ¿Crees que sería necesario que se respaldaran proyectos como el que se lleva a cabo en el centro?

10. ¿Se están desarrollando también en este centro educativo proyectos relacionados con las **NTIC**? ¿Sabes si hay **RESPALDO PARA EL DESARROLLO DE LAS NTIC** por parte de alguna de las administraciones mencionadas?

10.1. *En caso afirmativo:* ¿De qué tipo es ese apoyo?

10.2. *En caso negativo:* ¿Crees que sería necesario ese apoyo? ¿Qué crees que se conseguiría si lo tuviera?

11. ¿Otras **INSTITUCIONES PRIVADAS** han participado de alguna forma en el **proyecto CA**? ¿Y en el desarrollo del **uso de las NTIC**?

### **Regulación organizativa**

12. ¿Cuáles son las funciones más significativas del **EQUIPO DIRECTIVO** en este centro? ¿Tienes relación directa con ellos/as como voluntario/a? ¿De qué tipo?

13. ¿Cómo son los **MAESTROS/AS** en el centro? ¿Cómo es la relación de ellos/as con el voluntariado? ¿Con qué maestros/as colaboras? ¿Sabes si hay el **mismo tipo de relación y/o colaboración entre el resto del profesorado y el voluntariado**? ¿Todos/as tienen el mismo estilo docente?

13.1. *En caso afirmativo:* ¿Piensas que eso es bueno para el alumnado y para el centro? ¿Por qué?

13.2. *En caso negativo:* ¿Es bueno que haya distintas formas de enseñar y de hacer en el centro? ¿Por qué?

14. ¿Cómo se educa el **ALUMNADO EN LA CA**? ¿Consideras que adquiere **CAPACIDADES/COMPETENCIAS** por ser CA? ¿Y por el uso de las NTIC? Pon ejemplos.

15. ¿Qué **PAPEL DESEMPEÑA EL VOLUNTARIADO**? ¿Cuáles son vuestras funciones? ¿Qué crees que aportáis con vuestra participación? ¿**PODÉIS OPINAR**

sobre lo que estáis haciendo? **¿PODÉIS PROPONER ACTIVIDADES?** Pon ejemplos.

16. **¿UTILIZÁIS LAS NTIC EL VOLUNTARIADO** para llevar a cabo vuestras funciones en el centro? **¿Son necesarias para estar en contacto con el centro?** **¿Se requiere un nivel mínimo de conocimiento en NTIC para ello?** Si no se posee **¿el centro facilita mecanismos para formarse?**

## **DIMENSIÓN EPISTEMOLÓGICA**

### **Presencia de los principios básicos**

17. **¿Cómo se establece la COMUNICACIÓN ENTRE LOS MIEMBROS DE LA CA?**  
**¿Hay en el centro espacios y momentos determinados para ello?**

17.1. *En caso afirmativo: ¿Con qué periodicidad? ¿De qué se habla?*

17.2. *En caso negativo: ¿Se necesita una mayor comunicación? ¿Por qué?*

18. **¿Cómo se canaliza la PARTICIPACIÓN DEL VOLUNTARIADO?** **¿Cuáles son sus FUNCIONES?** **¿Quién decide su acceso** al centro como voluntarios/as? **¿Qué perfil** debe tener una persona para ser voluntaria? **¿Qué beneficios se obtiene con su participación?**

19. **¿Conoces cómo funcionan las ACTUACIONES MÁS SIGNIFICATIVAS** de una CA como las comisiones mixtas, los grupos interactivos, las tertulias dialógicas, la biblioteca tutorizada, las lecturas dialógicas y/o los foros de familias? **¿En qué has participado?**

### **Procesos formativos**

20. *(En caso de haber respondido sí a la pregunta 6):* **¿Se realizó algún tipo de FORMACIÓN EN EL PROCESO DE TRANSFORMACIÓN?** **¿De qué tipo?** **¿A quién fue dirigida?**

21. **¿Recibís algún tipo de FORMACIÓN EL VOLUNTARIADO PARA COLABORAR** en el centro? **¿De qué tipo?**

21.1. *En caso negativo: ¿Piensas que sería necesario? ¿Por qué?*

22. **¿Sabes si el PROFESORADO NUEVO tiene alguna formación sobre las CA?** **¿Y para utilizar las NTIC?** **¿Qué ocurre si un maestro/a no tiene esas capacidades?**

23. Además de la formación inicial, **¿existen otros MOMENTO/ESPACIOS PARA FORMARSE?** **¿Cuáles?** **¿A quién van dirigidos?** **¿Cómo se llevan a cabo?** **¿Qué repercusiones tienen en el centro y las personas?**

24. **¿Se deberían impulsar NUEVOS PROCESOS DE FORMACIÓN?** **¿Por qué?** **¿En qué ámbitos?** **¿Para quién?**

## **DIMENSIÓN PRÁCTICA**

### **Procesos de enseñanza-aprendizaje**

25. **¿CÓMO APRENDE EL ALUMNADO?** ¿Están **MOTIVADOS**, son **RESPONSABLES DE SU APRENDIZAJE**?

25.1. *En caso afirmativo:* ¿Es por los principios CA? ¿Es por las NTIC?

25.2. *En caso negativo:* ¿Cuál/es crees que es/son el/los motivo/s?

26. ¿Se llevan a cabo **ESTRATEGIAS PARA LA INCLUSIÓN** de la diversidad de edades, culturas y necesidades educativas en el aula? ¿Cuáles? ¿Colabora el voluntariado en estas estrategias? ¿cómo?

27. **¿ES ESPECIAL LA ENSEÑANZA EN ESTE CENTRO EDUCATIVO?** ¿Influye el hecho de que es una CA? ¿Influye el uso de las NTIC? Pon ejemplos.

### **Proceso Evaluador**

28. **¿CÓMO SE EVALÚA** lo que aprende el alumnado? ¿Conoces los **CRITERIOS** que se utilizan? **¿Participa el voluntariado** de alguna forma en este proceso?

28.1. *En caso afirmativo:* ¿Cómo?

28.2. *En caso negativo:* ¿Es una función exclusiva del profesorado? ¿Crees que podrías participar en la evaluación? ¿Por qué?

29. ¿Conoces los **RESULTADOS DE APRENDIZAJE** que se obtienen en el centro? ¿Sabes si hay un **buen nivel (éxito educativo)**? ¿Crees que estos resultados están motivados por ser una CA? ¿Qué importancia crees que tienen las NTIC en estos resultados?

## **PREGUNTAS DE CIERRE**

30. ¿Piensas que es un **centro especial**? ¿Por qué?

31. **¿Recomendarías el centro?** ¿Por qué?

## 7.2.4. GUIÓN ENTREVISTA FAMILIAS

Esta entrevista forma parte del trabajo de campo de la tesis doctoral de Cristóbal del Campo (Universitat de València), y va dirigida a las familias del CRA del aulario A y B. Pretende conocer las características de las Comunidades de Aprendizaje en escuelas rurales agrupadas y cómo influye el uso de las NTIC en las mismas. Garantizamos la confidencialidad de los datos obtenidos y solicitamos sinceridad en las respuestas. Le agradecemos sinceramente su colaboración.

### DATOS GENERALES

**Nombres completo:**

**Centro educativo:**

**Años de escolarización de sus hijos/as en el centro educativo:**

**Presencia en órganos de participación en el centro:**

**Voluntarios/as:**

### DIMENSIÓN SOCIOEVOLUTIVA

#### Entorno social

1. ¿Cómo es **LA VIDA** en la población?
2. ¿Crees que es un **PUEBLO CONECTADO AL MUNDO GLOBAL**, a la era de Internet?
  - 2.1. *(En caso de haber contestado SI)* ¿De qué forma?
  - 2.2. *(En caso de haber contestado NO)* ¿Piensas que es necesario para el pueblo incorporar el uso de las NTIC? ¿Por qué?
3. ¿**Qué PAPEL juega el colegio PARA LA VIDA DEL PUEBLO?**
4. ¿**ES CONOCIDO EL COLEGIO** fuera del pueblo? ¿Por qué?

#### Entorno escolar

5. ¿Cómo es un **COLEGIO RURAL AGRUPADO?**
6. ¿Formabas parte del centro **ANTES DE QUE SE CONVIRTIERA EN CA?**
  - 6.1. *(En caso afirmativo)* ¿Cómo era el centro entonces? VER 23.
  - 6.2. *(En caso negativo)* ¿Qué te han contado acerca del colegio antes de CA? VER 25.
7. *(Contestar en caso de haber respondido sí a la pregunta 6)* ¿**POR QUÉ** se llevó a cabo la **TRANSFORMACIÓN** en CA? ¿Quién/es fueron los que la impulsaron? ¿Hubo resistencias? ¿Cuáles?

*Las nuevas tecnologías en las comunidades de aprendizaje.  
Un estudio de caso en el entorno rural.*

8. ¿Piensas que el **CENTRO HA EVOLUCIONADO** desde que se convirtió en CA? ¿EN QUÉ? ¿Qué han supuesto para el centro? ¿Y para sus miembros? ¿Y para el pueblo?
9. ¿El **COLEGIO HACE USO DE LAS NTIC** y está conectado a Internet? ¿Quién hace uso de estas herramientas? ¿Cuándo y para qué se usan? ¿Desde cuándo se hace uso de ellas? ¿Cómo se introdujeron? ¿**QUÉ CAMBIOS HAN SUPUESTO** para el centro? ¿Y en el aula?

## **DIMENSIÓN REGULADORA**

### **Regulación administrativa**

10. ¿Sabes si el centro, por ser **CA**, está **RESPALDADO POR LA CONSEJERÍA de EDUCACIÓN**?

*10.1. En caso afirmativo: ¿En qué lo respalda?*

*10.2. En caso negativo: ¿Crees que sería necesario que se respaldaran proyectos como el que se lleva a cabo en el centro?*

11. ¿Se están desarrollando también en este centro educativo proyectos relacionados con las **NTIC**? ¿Sabes si **HAY RESPALDO DE LA CONSEJERÍA de Educación**?

*11.1. En caso afirmativo: ¿De qué tipo es ese apoyo?*

*11.2. En caso negativo: ¿Crees que sería necesario ese apoyo? ¿Qué crees que se conseguiría si lo tuviera?*

12. ¿Y los **APOYOS LOCALES INSTITUCIONALES (ayuntamiento, diputación)**? ¿Han contribuido al desarrollo de la **CA**? ¿Con qué apoyos ha contado el centro y cuál ha sido su colaboración? ¿Han apoyado el desarrollo del uso de las **NTIC**? ¿Cómo?

13. ¿Otras **INSTITUCIONES PRIVADAS** han participado de alguna forma en el proyecto? ¿Qué instituciones han sido y en qué ha consistido su colaboración? ¿Cuáles crees que son las razones que impulsan su colaboración?

### **Regulación organizativa**

14. ¿Cuáles son las funciones del **EQUIPO DIRECTIVO** más significativas en este centro? ¿Hay alguna función específica relativa a la **CA**? ¿Y con las **NTIC**, lleva a cabo alguna función para la dinamización de su uso? ¿Cuáles?

15. ¿Cómo son los/las **MAESTROS/AS** en el centro? ¿Todos/as parten de la misma concepción de la enseñanza?

*En caso afirmativo: ¿Piensas que eso es bueno para el alumnado y para el centro? ¿Por qué?*

*En caso negativo: ¿Es bueno que haya distintas formas de enseñar? ¿Por qué?*

16. ¿Cómo se educa el **ALUMNADO** en la **CA**? ¿Consideras que adquiere **CAPACIDADES/COMPETENCIAS** que en otro centro no se desarrolla? Pon ejemplos de esas capacidades. ¿Crees que también condiciona el uso de las **NTIC** su formación en general? ¿Cómo?

17. ¿Qué papel desempeñáis las **FAMILIAS**? ¿Qué crees que aportáis con vuestra

participación? ¿Están todas de acuerdo con el proyecto del centro?

17.1. *En caso negativo:* ¿Se transmite esta disconformidad de alguna forma?  
¿Cómo/Dónde?

18. ¿QUÉ **USO REALIZÁIS LAS FAMILIAS DE ESTE CENTRO DE LAS NTIC**? ¿Son necesarias para estar en contacto con el centro? ¿El centro facilita mecanismos para **FORMARSE en su uso**?

19. ¿Cómo influye la **COMUNIDAD CIENTÍFICA** que visita/colabora en el centro? ¿Os explican en el centro los motivos por los que vienen? ¿Qué te parece que vayan a visitaros? ¿Piensas que este centro es tan especial para ser investigado? ¿Por qué?

## **DIMENSIÓN EPISTEMOLÓGICA**

### **Presencia de los principios básicos**

20. ¿Cómo se establece la **COMUNICACIÓN** entre los miembros de la CA? ¿Hay en el centro **espacios y momentos** determinados para ello?

21. ¿Cómo se canaliza la **PARTICIPACIÓN DEL VOLUNTARIADO**? ¿Cuáles son sus funciones? ¿Quién decide su acceso al centro como voluntarios/as? ¿Qué perfil debe tener una persona para ser voluntaria? ¿Qué beneficios se obtienen con su participación?

22. ¿Has participado o conoces cómo funcionan las **ACTUACIONES MÁS SIGNIFICATIVAS** de una CA como las comisiones mixtas, los grupos interactivos, las tertulias dialógicas, la biblioteca tutorizada, las lecturas dialógicas y/o los foros de familias?

### **Procesos formativos**

23. *(Contestar en caso de haber respondido sí a la pregunta 6)* ¿Las familias llevasteis a cabo **FORMACIÓN EN LA FASE DE SENSIBILIZACIÓN** como CA? ¿Cuál?

24. *(Contestar en caso de haber respondido sí a la pregunta 6)* ¿Posteriormente a la transformación participasteis en **OTROS PROCESOS FORMATIVOS**?

25. *(En caso de haber respondido no a la pregunta 6):* ¿Recibís algún tipo de **FORMACIÓN INICIAL** las familias cuando empezáis a formar parte del centro? ¿De qué tipo?

*En caso negativo:* ¿Piensas que sería necesario **formar a las familias que matriculan a sus hijos/as por primera vez en el centro**? ¿Por qué?

26. ¿Sabes si el **PROFESORADO NUEVO** tiene alguna **FORMACIÓN SOBRE LAS CA**? ¿Y para utilizar las **NTIC**?

27. Además de la formación inicial, ¿existen **OTROS MOMENTO/ESPACIOS PARA FORMARSE**? ¿Cuáles? ¿A quién van dirigidos? ¿Cómo se llevan a cabo? ¿Qué repercusiones tienen en el centro y las personas?

28. ¿Se deberían impulsar **NUEVOS PROCESOS DE FORMACIÓN**? ¿Por qué? ¿En qué ámbitos? ¿Para quién?

## **DIMENSIÓN PRÁCTICA**

### **Procesos de enseñanza-aprendizaje**

29. ¿**Cómo aprenden** vuestros hijos/as? ¿Están **MOTIVADOS**, son **RESPONSABLES DE SU APRENDIZAJE**?

29.1. *En caso afirmativo:* ¿Por qué crees que es así? (Principios CA, uso NTIC, otros...)

29.2. *En caso negativo:* ¿Cuál/es crees que es/son el/los motivo/s?

30. ¿En qué medida **DECIDEN LAS FAMILIAS** en lo que se va a realizar en el curso escolar? ¿Podéis **PROPONER actividades**? ¿Y **PARTICIPAR** en ellas?

30.1. *En caso afirmativo* ¿Cómo? ¿Lo hacéis todas las familias? ¿Qué es lo que más te llama la atención de lo que hacen en el aula? ¿Qué supone participar de las actividades lectivas de vuestros hijos/as? ¿Favorecen las NTIC esa participación? ¿Por qué?

31. ¿Se llevan a cabo **ESTRATEGIAS PARA LA INCLUSIÓN** de la diversidad de edades, culturas y necesidades educativas en el aula? ¿Cuáles? ¿Se os hace partícipes a las familias de ellas?

32. ¿**ES ESPECIAL LA ENSEÑANZA EN ESTE CENTRO EDUCATIVO**?

32.1. *En caso afirmativo:* Pon algún ejemplo ¿Influye el hecho de que es una CA? ¿Influye el uso de las NTIC?

### **Proceso Evaluador**

33. ¿**CÓMO SE EVALÚA** lo que aprende el alumnado? ¿Conoces los **CRITERIOS** que se utilizan? ¿Es una **función exclusiva** del profesorado? ¿Con qué **FRECUENCIA** se lleva a cabo? ¿Qué **importancia tienen las NTIC** en este proceso?

34. ¿Qué **RESULTADOS** de aprendizaje se obtienen en el centro? ¿Sabes si hay un buen nivel (**éxito educativo**)? ¿Crees que estos resultados están motivados **por ser una CA**? ¿Por hacer **uso de las NTIC**?

## **PREGUNTAS DE CIERRE**

35. ¿Estás **satisfecho/a** con el centro? ¿Por qué?

36. ¿Piensas que es un **centro especial**? ¿Por qué?

37. ¿**Recomendarías el centro**? ¿Por qué?



## 7.2.5. GUIÓN ENTREVISTA PROFESORADO

Esta entrevista forma parte del trabajo de campo de la tesis doctoral de Cristóbal del Campo (Universitat de València), y va dirigida a profesorado del CRA del aula A y B. Pretende conocer las características de las Comunidades de Aprendizaje en escuelas rurales agrupadas y cómo influye el uso de las NTIC en las mismas. Garantizamos la confidencialidad de los datos obtenidos y solicitamos sinceridad en las respuestas. Le agradecemos sinceramente su colaboración.

### DATOS GENERALES

**Nombre completo:**

**Centro en el que imparte docencia:**

**Años de experiencia en el centro educativo:**

**Asignaturas/Ciclo/Grupo que imparte:**

### DIMENSIÓN SOCIOEVOLUTIVA

#### Entorno social

1. ¿Cómo es **LA VIDA** en la localidad?
2. ¿El pueblo está **CONECTADO AL MUNDO GLOBAL**, a la era de Internet y las NTIC?
  - 2.1. *(Contestar en caso de haber contestado SI)* ¿De qué forma?
  - 2.2. *(contestar en caso de haber contestado NO)* ¿Piensas que es necesario para la población incorporar el uso de las NTIC? ¿Por qué?
3. ¿**Qué PAPEL JUEGA el colegio** para la vida del pueblo?
4. ¿**ES CONOCIDO EL COLEGIO** ? ¿Por qué?

#### Entorno escolar

5. ¿Cómo es un **CRA**? ¿Cómo es el colegio de la localidad?
6. ¿Estabas en el centro **ANTES DE que se convirtiera en CA**? SI/NO
  - 6.1. *(Contestar en caso de haber contestado SI a la pregunta 6)* ¿Cómo era el centro entonces?
  - 6.2. *(Contestar en caso de haber contestado NO a la pregunta 6)* ¿Qué te han contado acerca del colegio antes de ser CA?
7. *(Contestar en caso de haber respondido sí a la pregunta 6)* ¿**POR QUÉ** se llevó a cabo la **TRANSFORMACIÓN** en CA? ¿Quién/es fueron los que la impulsaron? ¿Hubo resistencias? ¿Cuáles?

8. ¿Piensas que el centro **HA EVOLUCIONADO** desde que se convirtió en CA? ¿**EN QUÉ** ha cambiado? ¿Qué ha supuesto estos cambios para el centro? ¿Y para sus miembros? ¿Y para el pueblo?
9. ¿El **COLEGIO HACE USO DE LAS NTIC** y está conectado a Internet? ¿Quién hace uso de estas herramientas? ¿Cuándo y para qué se usan? ¿Desde cuándo se hace uso de ellas? ¿Cómo se introdujeron? ¿Han supuesto algún **CAMBIO EN EL CENTRO**? ¿Y en el aula?

## **DIMENSIÓN REGULADORA**

### **Regulación administrativa**

10. ¿Vuestro proyecto CA **está respaldado por la ADMINISTRACIÓN**?
  - 10.1.. *En caso afirmativo:* ¿Desde cuándo ha reconocido la administración el proyecto CA? ¿Ha sido siempre constante este respaldo?
  - 10.2. *En caso negativo:* ¿Crees que sería necesario ese respaldo para mejorar el proyecto?
11. ¿La administración **os ha dotado de MÁS RECURSOS** económicos, materiales o personales por ser CA?
12. ¿**Respalda la administración** vuestros **PROYECTOS NTIC**? ¿Cómo?
13. ¿Cómo ha sido la **RELACIÓN CON LOS INSPECTORES/AS** en el proyecto CA? ¿Y en el NTIC?
14. ¿Consideras que la administración educativa debe ofrecer amplia autonomía a los centros educativos? En tu centro, ¿la administración educativa ofrece la **SUFICIENTE AUTONOMÍA** para desarrollar los proyectos que lleváis a cabo? Introduce algún ejemplo.
15. ¿Son necesarios **APOYOS LOCALES INSTITUCIONALES** (**ayuntamiento, diputación**) para el desarrollo de una CA? ¿Por qué? ¿Con qué apoyos habéis contado y cuál ha sido su colaboración?
16. ¿Ha habido apoyos al proyecto educativo de centro desde **INSTITUCIONES PRIVADAS**? ¿Qué instituciones y en qué ha consistido su colaboración? ¿Cuáles son las razones que impulsan su colaboración? ¿Qué beneficios obtienen?

### **Regulación organizativa**

17. ¿Cómo debe ser el **EQUIPO DIRECTIVO** en una CA? ¿Qué tipo de dirección se ejerce (unipersonal, colegiada...) en este centro? ¿Cuáles son las **FUNCIONES** directivas más significativas en este centro? ¿Alguna es para la **dinamización del uso de las NTIC**? ¿Cuál?

18. ¿Cómo debe ser un/a **MAESTRO/A** en una **CA**? ¿Se necesita alguna **formación previa**? ¿Cómo es el/la maestro/a en esta CA? ¿Cómo aborda el maestro el uso de las **NTIC** en este centro? ¿Todo el profesorado coincide con la línea pedagógica del centro? *(En caso de haber maestros/as disconformes)* ¿Cómo se gestiona esta situación?

19. ¿Cómo debe ser el **ALUMNADO** en una **CA**? ¿Qué papel desempeña en este centro educativo? ¿Consideras que adquiere **capacidades/competencias** que en otro centro no se desarrolla? Pon ejemplos de esas capacidades. ¿Condiciona el **uso de las NTIC** su formación en general?

20. ¿Qué se espera de las **FAMILIAS** en una CA? ¿Qué **PAPEL** desarrollan en la organización y el funcionamiento del centro? ¿Qué aportan con su participación?

21. ¿Qué **uso** realizan las **familias** de este centro de las **NTIC**? ¿Se requiere a las familias un nivel mínimo de conocimiento en NTIC? Si no lo posee ¿la organización pone a su disposición mecanismos para formarse?

22. ¿Cuáles son las funciones del **VOLUNTARIADO** en vuestra **CA**? ¿**Quién decide** su acceso al centro como voluntarios/as? ¿Qué **aportan** al centro? ¿Qué **beneficios** obtienen?

23. ¿Cómo influye la **COMUNIDAD CIENTÍFICA** que os visita/colabora en el centro? ¿Y en el aula? ¿En qué aspectos del centro se interesan más? ¿Piensas que este centro es tan especial para ser investigado?

24. ¿Qué relaciones de **colaboración** establece el centro **CON EL EXTERIOR**?

## **DIMENSIÓN EPISTEMOLÓGICA**

### **Presencia de los principios básicos**

25. ¿Cómo se establece la **COMUNICACIÓN** entre los miembros de la CA? ¿Hay en el centro **espacios y momentos** determinados para ello? *En caso afirmativo: ¿Con qué periodicidad? ¿De qué se habla en estos procesos de comunicación? En caso negativo: ¿Se necesita una mayor comunicación? ¿Por qué?*

26. ¿Cómo se canaliza la **PARTICIPACIÓN** del voluntariado? ¿Qué perfil debe tener una persona para ser voluntaria?

27. ¿Qué **ACTIVIDADES/ACTUACIONES** son más **significativas** para el centro educativo: comisiones mixtas, grupos interactivos, tertulias dialógicas, bibliotecas tutorizadas, lecturas dialógicas, foros de familias? ¿Por qué?

28. ¿Piensas que se llega a **INCLUIR LAS DIFERENCIAS** de intereses, culturales y/o de conocimientos en los procesos del centro?

28.1. *(En caso afirmativo)* ¿Cómo se consigue? ¿Qué mecanismos hay para ello?

*Las nuevas tecnologías en las comunidades de aprendizaje.  
Un estudio de caso en el entorno rural.*

28.2. (En caso negativo) ¿Por qué crees que no se consigue uno de los principios básicos como CA?

### **Procesos formativos**

29. (Contestar en caso de haber respondido sí a la pregunta 6) ¿Qué tipo de **FORMACIÓN** llevasteis a cabo en la fase de sensibilización como CA? ¿Quién la realizó?

30. (Contestar en caso de haber respondido sí a la pregunta 6) ¿En la fase de **TOMA DE DECISIONES** como CA participasteis en procesos formativos? (En caso afirmativo, ¿qué formación?)

31. ¿Piensas que la **FORMACIÓN ES NECESARIA** para participar en la CA? *Responder en atención a cada agente educativo.*

32. ¿Cómo se adapta el **PROFESORADO RECIÉN LLEGADO** a la CA? ¿Necesita algún tipo de **formación inicial** para integrarse en la CA? ¿Y para utilizar las **NTIC por inmersión**? Si no lo posee ¿la organización pone a su disposición mecanismos para formarse?

33. Además de la formación inicial, ¿existen **OTROS MOMENTO/ESPACIOS PARA FORMARSE**? ¿Cuáles? ¿A quién van dirigidos? ¿Cómo se llevan a cabo? ¿Qué repercusiones tienen en el centro y las personas?

34. ¿Qué **USO** realiza el **PROFESORADO** de este centro de las **NTIC**? ¿Se requiere al profesorado un nivel mínimo de conocimiento en NTIC? Si no lo posee ¿la organización pone a su disposición mecanismos para formarse?

35. ¿Se deberían impulsar **NUEVOS PROCESOS DE FORMACIÓN**? ¿Por qué? ¿En qué ámbitos?

### **DIMENSIÓN PRÁCTICA**

#### **Procesos de enseñanza-aprendizaje**

36. ¿Cómo se elabora la **PGA**? ¿Se tienen en cuenta algún tipo de **PRINCIPIOS COMUNES**? ¿Son éstos relativos a los principios de la CA? ¿Condiciona la inmersión NTIC? ¿En qué?

37. ¿Existen **CRITERIOS** para organizar los **horarios**, la distribución de **espacios** y del profesorado? ¿Quién toma estas decisiones? ¿Cómo se introducen estos criterios?

38. ¿Qué conocimiento construye la **METODOLOGÍA COMUNICATIVA CRÍTICA**?

39. ¿Los **PRINCIPIOS PEDAGÓGICOS DE LAS CA** como el diálogo, las altas expectativas, la igualdad de diferencias, la solidaridad o la creación de sentido ayudan

en ello?

40. ¿Los **actos comunicativos dialógicos** se ven propiciados **POR EL USO DE NTIC**?

41. ¿Cómo se gestiona la **CONVIVENCIA** en el aula? ¿Cómo se integra la **DIVERSIDAD** de edades, culturas y necesidades educativas? ¿Existen estrategias de inclusión? ¿Cuáles?

42. ¿Cómo es el **PROCESO DE APRENDIZAJE DEL ALUMNADO**? ¿Cómo asume el alumnado al responsabilidad de su propio aprendizaje?

43. ¿Les dota una **CA** de **COMPETENCIAS/CAPACIDADES ESPECIALES**?

44. ¿Les dota la inmersión **NTIC** de **COMPETENCIAS/CAPACIDADES ESPECIALES**?

### Proceso Evaluador

45. ¿**CÓMO** se **EVALÚA** el proceso de enseñanza-aprendizaje en una CA? ¿**QUIÉN** participa? ¿Qué **INSTRUMENTOS** se emplean? ¿Según qué **CRITERIOS**? ¿**PARA QUÉ** se evalúa?

46. ¿En los procesos evaluativos **se incorporan las NTIC**? ¿Cómo?

47. ¿Qué **RESULTADOS** se obtienen? ¿Ha aumentado el aprendizaje (**éxito educativo**) del alumnado desde que sois CA?

### **PREGUNTAS DE CIERRE**

48. ¿Te encuentras **a gusto** en este centro? ¿Por qué?

49. ¿Piensas que es un **centro especial**? ¿Por qué?

50. ¿Crees que **continuará siendo CA**? ¿Por qué?

51. ¿Crees que **se continuará con la inmersión NTIC**? ¿Por qué?

## 7.2.6. GUIÓN ENTREVISTA INSPECCIÓN

Esta entrevista forma parte del trabajo de campo de la tesis doctoral de Cristóbal del Campo (Universitat de València), y va dirigida al inspector/a del CRA del aula A y B. Pretende conocer las características de las Comunidades de Aprendizaje en escuelas rurales agrupadas y cómo influye el uso de las NTIC en las mismas. Garantizamos la confidencialidad de los datos obtenidos y solicitamos sinceridad en las respuestas. Le agradecemos sinceramente su colaboración.

### DATOS GENERALES

**Nombre completo:**

**Institución a la que pertenece:**

**Años de pertenencia al cuerpo de Inspección:**

**Años de relación con el CRA objeto de estudio:**

### DIMENSIÓN SOCIOEVOLUTIVA

#### Entorno social

1. ¿Cómo es la localidad donde ubica el CRA?
2. ¿Es un pueblo que está **conectado al mundo global**, a la era de Internet y las NTIC? ¿De qué forma?
3. ¿Qué **papel juega el colegio** en la vida del pueblo?

#### Entorno escolar

4. ¿Cómo es un **colegio rural agrupado**? ¿Cómo es el CRA ?
5. ¿Conocías el centro **antes de** que se convirtiera en **CA**?
  - 5.1. *(En caso afirmativo)* ¿Cómo era el centro entonces?
  - 5.2. *(En caso negativo)* ¿Qué sabes acerca del colegio antes de ser CA? ¿De qué fuentes has obtenido esta información?
6. *(Contestar en caso de haber respondido sí a la pregunta 5)* ¿Por qué se llevó a cabo la **transformación** en CA? ¿Quién/es fueron los que la impulsaron? ¿Hubo resistencias en el centro? ¿Cuál era la postura/opinión de la Inspección/administración?
7. ¿Piensas que **el centro ha evolucionado** desde que se convirtió en CA? ¿En qué ha cambiado? ¿Qué ha supuesto estos cambios para el centro? ¿Y para sus miembros? ¿Y para el pueblo?
8. ¿El **colegio hace uso de las NTIC** y está conectado a Internet? ¿Quién hace uso de estas herramientas? ¿Cuándo y para qué se usan? ¿Desde cuándo se hace uso de

ellas? ¿Cómo se introdujeron? ¿Han supuesto algún cambio en el centro? ¿Y en el aula?

## **DIMENSIÓN REGULADORA**

### **Regulación administrativa**

9. ¿El proyecto CA que lleva a cabo el centro está **respaldado por la administración**?

9.1. *En caso afirmativo:* ¿Desde cuándo? ¿Ha sido siempre constante este respaldo? ¿En qué consiste ese respaldo, recursos económicos, materiales, asesoramiento?

9.2. *En caso negativo:* ¿Por qué no se respalda? ¿Crees que sería necesario ese respaldo para mejorar el proyecto?

10. ¿Se están desarrollando en este centro educativo proyectos relacionados con **las NTIC**? ¿**Respalda la administración** su realización? ¿Cómo?

11. ¿Cómo es la **relación de la inspección** con el centro? ¿Hay sensibilidad hacia el proyecto CA? ¿En qué sentido? ¿Y al os proyectos relacionados con NTIC que llevan a cabo?

12. ¿Consideras que es necesario **dotar de autonomía** al centro para que funcione un proyecto educativo como éste? ¿Crees que tiene suficiente autonomía el CRA?

13. ¿Conoces otros **apoyos locales, comarcales, públicos y/o privados** con los que cuente este centro educativo? ¿En qué consisten? ¿Por qué consideras que se involucran en este proyecto?

### **Regulación organizativa**

14. ¿Cómo es el **equipo directivo** del centro? ¿Qué tipo de dirección se ejerce? ¿Está condicionada por ser una CA? ¿Y por llevar a cabo proyectos relacionados con las NTIC?

15. ¿Qué perfil tiene el **profesorado** del centro? ¿Se necesita alguna formación previa para ocupar plaza en el centro? *En caso afirmativo* ¿De qué tipo? ¿La Administración cataloga las plazas del profesorado del CRA de manera especial?

16. ¿Qué papel juegan **las familias** en el centro?

17. ¿Y la figura del **voluntario/a**? ¿Qué aporta al centro y al alumnado?

## **DIMENSIÓN EPISTEMOLÓGICA**

### **Presencia de los principios básicos**

18. ¿Qué conoces de las **actuaciones más significativas** como CA como los grupos interactivos, las tertulias dialógicas, las comisiones mixtas, las bibliotecas tutorizadas, las lecturas dialógicas y/o los foros de familias?

19. ¿Cómo trabajan la **inclusión** de la diversidad de edades, culturas, intereses y capacidades en el centro?

### **Procesos formativos**

20. ¿Se lleva a cabo en el centro algún tipo de **formación**? ¿Encaja en los formatos tipo grupos de trabajo/seminarios/proyectos de formación en centros? ¿Cuáles son los **temas de formación**? ¿Por qué crees que son esos temas y no otros?

21. ¿Cómo se adapta el **profesorado nuevo** a una CA? ¿Y al uso de las NTIC por inmersión? ¿Llevan algún tipo de formación específica? ¿Cómo se lleva a cabo?

### **DIMENSIÓN PRÁCTICA**

#### **Procesos de enseñanza-aprendizaje**

22. ¿Cómo es la **programación general anual** del centro? ¿Se reflejan los principios CA? ¿Y el factor NTIC? Pon ejemplos.

23. ¿Qué **criterios** hay para organizar los horarios, la distribución de espacios y/o del profesorado?

24. ¿Hay **estrategias para atender la diversidad** de edades, culturas y necesidades educativas en el aula? ¿Cuáles?

25. ¿Se trabajan **competencias/capacidades/habilidades especiales** por ser CA? ¿Cuáles?

26. ¿Se trabajan **competencias/capacidades/habilidades especiales** para facilitar el uso de las NTIC? ¿Cuáles?

#### **Proceso Evaluador**

27. ¿**Cómo se evalúa** el proceso de enseñanza-aprendizaje? ¿**Quién** participa? ¿Qué **instrumentos** se emplean? ¿Según qué **criterios**? ¿**Para qué** se evalúa?

28. ¿En los procesos evaluativos se **incorporan las NTIC**? ¿Cómo?

29. ¿Qué **resultados** se obtienen? ¿Ha aumentado el aprendizaje (**éxito educativo**) del alumnado desde que es CA?

### **PREGUNTAS DE CIERRE**

30. ¿Piensas que **es un centro especial**? ¿Por qué?

31. ¿Crees que **continuará siendo CA**? ¿Por qué?

32. ¿Crees que se **continuará con la inmersión NTIC**? ¿Por qué?