

UNIVERSIDAD DE BURGOS
FACULTAD DE EDUCACIÓN



GRADO EN PEDAGOGÍA
TRABAJO FIN DE GRADO

**“COMUNIDADES DE APRENDIZAJE EN
BURGOS Y PROVINCIA: EL MODELO DE
ESCUELA QUE TODOS SOÑAMOS”**

CURSO 2017-2018

Alumno/a: Vanessa Azpiazu Baranda

Tutor/a: Vanesa Delgado Benito

RESUMEN

El modelo educativo Comunidades de Aprendizaje da respuesta a los principales desafíos del sistema educativo español, el fracaso escolar y la falta de cohesión social.

Las Comunidades de Aprendizaje se definen como un proyecto de transformación social y cultural de un centro educativo y su entorno, que basa sus actuaciones educativas en evidencias científicas, en el aprendizaje dialógico, y en la participación de las familias y la comunidad.

Este Trabajo Fin de Grado realiza un recorrido en profundidad por el proyecto Comunidades de Aprendizaje, presentando las bases teóricas y prácticas, y principales actuaciones, sobre las que se desarrolla esta propuesta educativa. Además, se recogen las experiencias educativas de dos centros de la provincia de Burgos. La primera de ellas describe el proceso de transformación del C.R.A. Rosa Chacel en Comunidad de Aprendizaje. Finalmente, se relata la trayectoria del Colegio Apóstol San Pablo, transformado en Comunidad de Aprendizaje desde el año 2005, y pionero en la Comunidad de Castilla y León.

PALABRAS CLAVE: Comunidades de Aprendizaje, Escuela Inclusiva, Aprendizaje Dialógico, Actuaciones Educativas de Éxito (AEE).

ABSTRACT

The educational model Learning Communities responds to the main challenges of the Spanish education system, school failure and lack of social cohesion.

The Learning Communities are defined as a project of social and cultural transformation of an educational center and its surroundings, which is based on educational actions on scientific evidence, in dialogical learning, and in the participation of families and the community.

This Final Project carries out an in-depth tour of the Learning Communities project, presenting the theoretical and practical bases, and main actions, on which this educational proposal is developed. In addition, the educational experiences of two schools in the province of Burgos are collected. The first describes the transformation process of C.R.A. Rosa Chacel in Learning Community. Finally, the biography of the San Pablo Apostle, which was transformed into a Learning Community in 2005, and is pioneer in the Community of Castilla y León.

KEYWORDS: Learning Communities, Inclusive School, Dialogical Learning, Successful Educational Performances.

ÍNDICE PAGINADO

1.- INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN DEL TEMA	1
2.- MARCO TEÓRICO Y PRÁCTICO DE LAS COMUNIDADES DE APRENDIZAJE	2
2.1.- Conceptualización.....	2
2.2.- Principios pedagógicos	6
2.3.- Fundamentos teóricos	7
2.3.1.- El aprendizaje dialógico	7
2.3.2.- Actuaciones Educativas de Éxito (AEE).....	11
2.4.- Revisión del estado de la cuestión a nivel nacional.....	12
3.- PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA OBJETO DEL ESTUDIO.....	17
3.1.- Proceso de transformación de un centro educativo en Comunidad de Aprendizaje: C.R.A. Rosa Chacel en la provincia de Burgos	18
3.2.- Práctica de éxito: Colegio Apóstol San Pablo en la ciudad de Burgos.....	28
4.- REVISIÓN DOCUMENTAL DE LAS APORTACIONES MÁS RELEVANTES EN RELACIÓN CON EL TEMA OBJETO DE ESTUDIO	32
5.- DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES	35
6.- REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	39
7.- ANEXOS.....	44

ÍNDICE DE TABLAS Y FIGURAS

TABLAS

Tabla 1: Definición del modelo educativo Comunidades de Aprendizaje.....	2
Tabla 2: Filtros de búsqueda empleados en la búsqueda bibliográfica.....	34
Tabla 3: Diferencias entre el modelo educativo tradicional y el modelo educativo Comunidades de Aprendizaje.....	45
Tabla 4: Formas de participación de las familias y de la comunidad.....	49
Tabla 5: Comunidades de Aprendizaje en funcionamiento en Castilla y León.....	54

FIGURAS

Figura 1: Actuaciones Educativas de Éxito (AEE).....	11
Figura 2: Comunidades de Aprendizaje en funcionamiento por Comunidad Autónoma....	16
Figura 3: Comunidades de Aprendizaje por nivel educativo.....	17
Figura 4: Períodos y fases del proceso de transformación de un centro educativo en Comunidad de Aprendizaje.....	22
Figura 5: Línea temporal de la transformación del C.R.A. Rosa Chacel en Comunidad de Aprendizaje.....	56

1.- INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN DEL TEMA

Este Trabajo Fin de Grado (TFG), enmarcado dentro del plan de estudios del Grado en Pedagogía, surge motivado del proyecto “*Aprender Compartiendo Palabras*” basado en el modelo educativo Comunidades de Aprendizaje, el cual ha sido materializado gracias al empeño de maestros¹, familiares y voluntarios de la comunidad educativa del Centro Rural Agrupado (C.R.A.) Rosa Chacel, situado en la localidad de Pedrosa de Valdeporres, Burgos.

La implicación de toda la comunidad² es palpable en el pueblo, donde resido desde mi infancia, así como la ilusión que transmiten maestros y alumnos por la vivencia de una nueva etapa en el colegio, en el cual finalicé mis estudios primarios y en el que tuve la oportunidad de realizar el Prácticum II del Grado de Maestro en Educación Infantil, período que me permitió conocer la realidad educativa del centro, y compartir los primeros pasos de transformación del mismo hacia una Comunidad de Aprendizaje.

Ser partícipe de este entorno socioeducativo definió el **objetivo** de este TFG: realizar una revisión e investigación bibliográfica empleando diversas fuentes documentales para conocer en profundidad el modelo educativo Comunidades de Aprendizaje, así como su presencia y desarrollo en los centros educativos de Burgos y provincia.

A continuación, se expone y justifica la relevancia de las Comunidades de Aprendizaje en el campo educativo, desde el planteamiento expuesto por Álvarez & Torras (2016).

Uno de los principales desafíos del sistema educativo español es garantizar la **inclusión social**, lo que implica, por un lado, reducir la tasa de **abandono escolar** temprano por debajo del 10%, objetivo planteado por la estrategia Europa 2020 en el ámbito de la educación. Y, por otro lado, garantizar el **éxito académico** para todos, puesto que el alumnado español se sitúa por debajo de la media europea, como de la media de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), en matemáticas, lectura y ciencia.

Para dar respuesta a esta situación, cada vez son más los centros educativos que deciden transformar su escuela en una **Comunidad de Aprendizaje**, un modelo educativo que basa sus actuaciones en evidencias científicas, y no en ocurrencias, que ha demostrado ser eficaz

¹ Cada vez que aparezca el masculino lo utilizamos como término no marcado para el género.

² Cuando hablamos de comunidad hacemos referencia al alumnado, profesorado, familiares, y todas aquellas personas del entorno inmediato o más general, que pueden aportar mejoras en los aprendizajes y en el funcionamiento de la escuela.

en todos los contextos, que persigue el éxito académico de todo el alumnado y que promueve la cohesión social.

2.- MARCO TEÓRICO Y PRÁCTICO DE LAS COMUNIDADES DE APRENDIZAJE

En este apartado se exponen las bases teóricas y prácticas del proyecto Comunidades de Aprendizaje, y se muestran las principales actuaciones a través de las cuales se desarrolla. Constituyendo un marco para el resto de los apartados que integran este TFG.

2.1.- Conceptualización

En la década de los 90, Ramón Flecha asumió la elaboración del proyecto Comunidades de Aprendizaje ante el empeño de defender el derecho de todo niño a la mejor educación (Morlá, 2015). Desde entonces, muchos han sido los autores que han reflexionado y definido este proyecto, reinventando el concepto, pero sin olvidar el principio básico del mismo: el aprendizaje dialógico. En la Tabla 1 aparecen recogidas algunas de estas definiciones, hasta llegar a la más actual. A partir de esta recopilación de citas, elaboraremos nuestra propia definición.

Tabla 1

Definición del modelo educativo Comunidades de Aprendizaje

AUTOR	DEFINICIÓN
Flecha (1999)	<p>No existe como tal una definición de Ramón Flecha sobre las Comunidades de Aprendizaje al inicio de la puesta en marcha de este proyecto, en la década de los 90. Por ello se ha considerado importante reflejar las aportaciones sobre las que Flecha (1999), inició el desarrollo de este proyecto, y, por tanto, nos aproximan a su definición: diálogo en lugar de corporativismo, transformación en lugar de adaptación e igualdad de las diferencias en lugar de diversidad.</p> <p>Estos aspectos basados en las teorías y prácticas educativas de Paulo Freire, como veremos más adelante, constituyen los principios sobre los que se sustenta y desarrolla esta propuesta educativa.</p>

Valls (2000)	Una comunidad de aprendizaje es un proyecto de transformación social y cultural de un centro educativo y de su entorno para conseguir una sociedad de la información para todas las personas, basada en el aprendizaje dialógico, mediante la educación participativa de la comunidad que se concreta en todos sus espacios, incluida el aula. (p.226)
Flecha & Puigvert (2002)	Las comunidades de aprendizaje son una apuesta por la igualdad educativa en el marco de la sociedad de la información para combatir las situaciones de desigualdad de muchas personas en riesgo de exclusión social. El planteamiento pedagógico eje de una comunidad de aprendizaje es la posibilidad de favorecer el cambio social y disminuir las desigualdades. El aprendizaje se entiende como dialógico y transformador de la escuela y su entorno. (p.12)
Elboj, Puigdelívol, Soler & Valls (2006)	Una comunidad de aprendizaje es un proyecto que pretende oponerse a las tendencias de dualización y exclusión que esta misma sociedad genera. Basándonos en la capacidad de reflexión y comunicación universales, afirmamos que todas las personas pueden participar plenamente en la dinámica de las comunidades, sin verse limitadas por sus condiciones sociales, culturales, etc. Así, las comunidades de aprendizaje se autoorganizan para conseguir que todas las personas puedan acceder, desde su propia situación, al máximo de posibilidades culturales y educativas, de manera que los resultados educativos sean iguales o superiores a los de quienes están en situaciones económicas, o sociales, etc. mejores o diferentes. (p.75)
Flecha & Álvarez (2016)	El proyecto Comunidades de Aprendizaje es “una apuesta por la excelencia y la transformación educativa, que se basa en la promoción de las interacciones y la participación de las familias y la comunidad” (p.5).
School As “Learning Communities” (2017a)	Comunidades de Aprendizaje es un proyecto basado en un conjunto de actuaciones educativas de éxito dirigidas a la transformación social y educativa. Este modelo educativo está en consonancia con las teorías científicas a nivel internacional que destacan dos factores

	claves para el aprendizaje en la actual sociedad: las interacciones y la participación de la comunidad.
--	---

Nota: Elaboración propia.

Siguiendo las aportaciones de los citados autores se propone la siguiente definición, como un valor añadido a este trabajo:

Las Comunidades de Aprendizaje son un proyecto de transformación social y cultural de un centro educativo y su entorno, que basa sus actuaciones educativas en evidencias científicas, en el aprendizaje dialógico, y en la participación de las familias y la comunidad.

Algunas de las principales características del proyecto Comunidades de Aprendizaje son (Álvarez & Torras, 2016, p.10):

- **Evidencias científicas:** se implementan Actuaciones Educativas de Éxito (AEE) que han demostrado científicamente que contribuyen a la mejora de resultados educativos y a la cohesión social.
- **Relevancia de las interacciones:** en la actual sociedad de la información el aprendizaje del alumnado depende cada vez más de las interacciones que el alumnado tiene con todas las personas con las que se relaciona.
- **Participación de las familias y la Comunidad:** todos los agentes educativos pueden contribuir a soñar la escuela que desean y participar en su construcción.

En este punto, resulta interesante señalar las diferencias y por ende cambios que implica transformar un centro escolar, basado en el modelo educativo tradicional, en el modelo educativo Comunidades de Aprendizaje, véase Anexo I.

Tal y como señalan Elboj et al. (2006) en su libro “*Comunidades de Aprendizaje. Transformar la educación*”, las Comunidades de Aprendizaje son el resultado de muchas aportaciones. Entre ellas destacan, a nivel nacional, el proyecto de la **Escuela de Personas Adultas La Verneda-Sant Martí** de Barcelona, que es donde se inicia en 1978 la alternativa educativa de las Comunidades de Aprendizaje, más adelante detallaremos las aportaciones de esta escuela al ámbito educativo. También destacan las líneas de investigación desarrolladas a lo largo de muchos años por el Centro de Investigación en Teorías y Prácticas Superadoras de Desigualdades (CREA), de la Universitat de Barcelona, dedicadas a analizar experiencias educativas con éxito en el ámbito internacional y a actuar para favorecer la igualdad educativa y social a través de cambios en los procesos educativos.

En este sentido, tanto Elboj et al. (2006) como Flecha & Puigvert (2002) especifican cuales son las experiencias más reconocidas en el ámbito internacional, donde destacan los tres programas con más escuelas y resultados, por su parte Folgueiras (2011) señala la característica principal de cada uno de ellos:

- **Programa de Desarrollo Escolar** (*School Development Program*) es el pionero, surgió en 1968, y su promotor fue el profesor James Comer de la Universidad de Yale. Su característica principal es la participación de toda la comunidad educativa, especialmente de las familias, en el programa.
- **Escuelas Aceleradas** (*Accelerated Schools*) se iniciaron en 1986 en California de la mano del profesor Henry Levin de la Universidad de Stanford. Se basan en acelerar el aprendizaje de las personas más desfavorecidas a partir de prácticas cooperativas y de la participación de las familias.
- **Programa Éxito para Todos** (*Success for All*) tuvo sus comienzos en 1987 en Baltimore, en cooperación entre la Universidad Johns Hopkins y el Departamento de Educación de la ciudad. Su director fue el profesor Robert Slavin. Este programa busca potenciar desde los primeros años las capacidades de todos los niños con la colaboración de las familias.

Estos tres programas constituyen los antecedentes más sólidos de la escuela inclusiva, y por tanto de las Comunidades de Aprendizaje, las cuales se apoyan en estas experiencias porque pretenden el mismo objetivo, superar la dualización social y educativa (Cifuentes & Fernández, 2010).

Como hemos visto existen diversas aportaciones que aluden a los antecedentes, pero siempre con unas referencias comunes respecto al contexto en el que se desarrollan y su objetivo, entre estas aportaciones destacamos la de autores como Elboj et al. (2006) y Flecha & Puigvert (2002), quienes además coinciden en señalar el esfuerzo de estas experiencias y programas por la generalización de una enseñanza de calidad para todos, por ello se desarrollan en ámbitos que con frecuencia han sido marginales para los sistemas educativos (población en situaciones de riesgo, personas adultas, minorías étnicas, etc.). Persiguen un objetivo común, promover el desarrollo global de los estudiantes a través del trabajo conjunto de la escuela y el entorno, transformando el conjunto de las relaciones y funcionamiento escolares en una perspectiva comunicativa, basada en el diálogo y el trabajo en grupos heterogéneos. En todos los casos se ve como los resultados superan las previsiones, los

niveles de aprendizaje de los participantes están por encima del nivel superior de la media, y se están obteniendo resultados exitosos en la convivencia solidaria y en la superación del fracaso escolar.

2.2.- Principios pedagógicos

Las Comunidades de Aprendizaje se fundamentan en la **pedagogía crítica**, es decir, aquellas corrientes pedagógicas que parten de una concepción educativa basada en la posibilidad de favorecer el cambio social y la disminución de las desigualdades de género, etnia, raza, posición económica, etc., a través de la educación (Ayuste y otros, 1994). Eso es, un aprendizaje que cambia en su relación con el entorno y cambia también el entorno (Vigotsky), que se basa en la acción comunicativa (Habermas), que confía en la capacidad de la agencia humana para luchar contra la reproducción de los sistemas (Giddens), que asume que el fin de la sociedad industrial radicaliza el riesgo, pero es capaz de superarlo con un nuevo tipo de relaciones humanas y de actividades políticas (Beck), que tiene en su centro la pedagogía del diálogo y de la esperanza (Freire). (Elboj et al., 2006, p.74)

Para lograr todos estos propósitos educativos, toda Comunidad de Aprendizaje parte de unos principios pedagógicos que han de ser compartidos por el profesorado, las familias, el alumnado, voluntariado, etc. (Flecha & Puigvert, 2002). En este sentido Elboj et al. (2006) destacan como elementos pedagógicos clave la *participación*, la *centralidad del aprendizaje*, las *expectativas positivas* y el *progreso permanente*.

Elboj et al. (2006) y Flecha & Puigvert (2002) han demostrado con sus aportaciones que para alcanzar el objetivo de una educación de calidad que supere la exclusión social, es necesaria la **participación** en el aprendizaje de todos los agentes educativos: profesorado, familia y comunidad. El liderazgo escolar ahora es compartido, por ello, se crean comisiones mixtas para coordinar todo el trabajo, delegando responsabilidades. A través de estas comisiones es posible la evaluación continua y sistemática del trabajo.

Respecto a la **centralidad del aprendizaje**, coinciden en señalar la importancia de buscar formas alternativas a la organización escolar tradicional que permita el desarrollo máximo de las capacidades de todos sin influencia de las condiciones sociales externas. Una opción puede ser la organización de grupos interactivos, concepto que se desarrolla posteriormente en el apartado dedicado al *aprendizaje dialógico*. Lo fundamental de este proceso es que la enseñanza sea planificada por y para la comunidad y se establezcan propósitos de enseñanza claros y compartidos por la comunidad.

Por otro lado, las Comunidades de Aprendizaje deben partir de **expectativas positivas** y a su vez fomentarlas en el resto de colectivos implicados, ya que es esencial para el logro del éxito académico, el desarrollo de la autoestima, el control personal del propio proceso educativo y la ayuda para mejorar la cooperación.

Por último, resaltan la importancia del **progreso permanente**, que traducen en la necesidad de una evaluación constante, tanto del proceso educativo como del proceso de transformación en una Comunidad de Aprendizaje, por todas las personas implicadas, donde no solo emerjan los cambios importantes a introducir, sino que también se consideren positivas las transformaciones conseguidas hasta el momento.

De acuerdo con estos principios podemos decir que el planteamiento pedagógico eje de una Comunidad de Aprendizaje es la posibilidad de favorecer el cambio social y disminuir las desigualdades apostando por la igualdad educativa. El aprendizaje se entiende como dialógico y transformador de la escuela y su entorno. Esta transformación requiere la participación de todos los recursos existentes (Flecha & Puigvert, 2002).

2.3.- Fundamentos teóricos

En este subapartado se define el aprendizaje dialógico, el cual constituye el principio regulador de las Comunidades de Aprendizaje. También se dedica un espacio a exponer algunas de las Actuaciones Educativas de Éxito (AEE) sobre las que este modelo educativo basa su práctica.

2.3.1.- El aprendizaje dialógico

Las Comunidades de Aprendizaje se fundamentan en el aprendizaje dialógico, según el cual el conocimiento se construye a partir de las interacciones que compartimos con los demás.

Este planteamiento implica aceptar que en la sociedad de la información no sólo es la escuela la que educa, sino que aprendemos en múltiples contextos y que las interacciones con los demás amplían y enriquecen nuestro conocimiento, (...). Así, desde esta nueva perspectiva, se pide la colaboración y participación de toda la comunidad a través de un diálogo igualitario, al que cada cual aporta el conjunto de experiencias y conocimientos que acumula en forma de inteligencia cultural, y donde la validez de las intervenciones yace en los argumentos que las sustentan y no en la posición de poder que ocupa la persona que las propone. De este modo, el papel de la escuela ya no se centra en transmitir y enseñar a reproducir, sino en promover el máximo número de interacciones entre el alumnado y la comunidad para facilitar la

construcción y transformación de un conocimiento sólido que fomente un espíritu crítico, que garantice los máximos resultados académicos y que sea creador de sentido, a la vez que se desarrollan actitudes democráticas y de solidaridad que fomentan la inclusión social de toda la comunidad. (Álvarez & Torras, 2016, p.8)

El aprendizaje dialógico se apoya en las contribuciones de varias perspectivas y disciplinas. A lo largo de los años, diversos autores (Álvarez, González & Larrinaga, 2013; Aubert, García & Racionero, 2009; Elboj et al., 2006; o Flecha & Puigvert, 2002) han coincidido en señalar como relevantes, desde el punto de vista de la pedagogía, la *Teoría de la acción comunicativa* de Habermas (1987), la cual demuestra que todas las personas somos sujetos capaces de comunicarse y actuar en nuestro entorno. Y la *Teoría de la acción dialógica* de Freire (1997), que incluye a toda la comunidad, es decir, considera que el aprendizaje debe plantearse de manera conjunta y consensuada por todas las personas que interactúan con el alumnado. Por otro lado, demuestra cómo el diálogo reflexivo provoca más aprendizaje instrumental y más solidaridad que la enseñanza tradicional.

La aplicación práctica del aprendizaje dialógico genera un importante potencial de transformación social en cualquier contexto, independientemente de cuál sea su situación educativa. Basta con que el profesorado muestre una buena disposición y esté formado para trabajar siguiendo los principios básicos en los que se basa el aprendizaje dialógico, estos son: el *diálogo igualitario*, la *inteligencia cultural*, la *transformación*, la *dimensión instrumental*, la *creación de sentido*, la *solidaridad* y la *igualdad de diferencias* (Álvarez et al., 2013).

Aubert et al. (2009) definen estos siete principios, de los cuales se presenta a continuación una breve descripción atendiendo a sus principales características.

1. Diálogo igualitario

A través del diálogo igualitario se abre un espacio donde las aportaciones de todos los miembros de la comunidad educativa son valoradas en función de la validez de sus argumentos, y no en función de las relaciones de poder o jerarquías sociales establecidas, donde el profesor decide qué aprender y cómo, excluyendo a las familias. El diálogo igualitario contribuye a la transformación, enriquecimiento y mejora de los resultados educativos.

2. Inteligencia cultural

El concepto de inteligencia cultural va más allá de lo que miden los test de inteligencia, engloba la inteligencia académica, la inteligencia práctica y la inteligencia comunicativa, otorgando a esta última especial relevancia. Habitualmente tendemos a resolver nuestros problemas en los diferentes contextos usando tanto nuestras habilidades comunicativas como nuestro conocimiento cultural, los cuales han sido adquiridos por formar parte de una determinada cultura. Según afirman Elboj et al. (2006) la importancia de la inteligencia cultural reside en considerar la pluralidad de dimensiones de la interacción humana y es la base del diálogo igualitario en el aprendizaje y en las relaciones sociales.

3. Transformación

El aprendizaje dialógico se orienta siempre a la transformación del contexto sociocultural y no a la adaptación de la enseñanza al contexto. Esta idea es central en la Teoría sociocultural de Vigotsky (1996), quien señala que, para favorecer el desarrollo cognitivo, aumentar los niveles de aprendizaje y reducir el fracaso escolar y la exclusión, hay que intervenir en el contexto y transformarlo a través de la interacción social.

4. Dimensión instrumental

Cuando hablamos de dimensión instrumental nos referimos a los aprendizajes fundamentales, como la lectura, que constituyen la base para acceder a los demás aprendizajes académicos y sociales posteriores (Elboj et al., 2006). Por este motivo, la dimensión instrumental no se obvia ni se contrapone al aprendizaje dialógico, es decir, el aprendizaje instrumental incluye “todos los conocimientos imprescindibles para vivir en la actual sociedad sin por eso oponerse al diálogo y a una educación democrática” (Aubert et al., 2009, p.131).

5. Creación de sentido

La creación de sentido en la educación y en la sociedad es urgente y necesaria. Según Elboj et al. (2006) la creación de sentido implica que cualquier niño pueda decidir y actuar sobre cuál ha de ser el sentido de su vida más allá de las influencias de su entorno. El aprendizaje dialógico posibilita la creación de sentido a través de espacios de diálogo igualitarios en los que el entendimiento sea posible, atendiendo a las demandas y necesidades individuales de todas las personas.

6. Solidaridad

Si queremos llevar a cabo prácticas educativas inclusivas que ofrezcan a todo el alumnado las mismas posibilidades de aprendizaje requeridas por la actual sociedad de la información, sólo

podremos hacerlo a través de la solidaridad, la cual implica la no competitividad, la confianza, el apoyo mutuo y la no imposición (Elboj et al., 2006). El objetivo de la solidaridad es fomentar en las aulas las interacciones y la participación igualitaria entre toda la diversidad del alumnado y de la comunidad, para conseguir unos resultados académicos exitosos, y evitar la exclusión social y el fracaso escolar.

7. Igualdad de diferencias

El principio de igualdad de diferencias implica superar las creencias de que la diversidad dificulta la enseñanza en el aula y disminuye el aprendizaje del resto del alumnado. Una de las mejores formas de romper con esta idea es la inclusión en las aulas de personas de la comunidad con diferentes culturas, religiones, y lenguas, contribuyendo así a la superación del racismo y a mejorar el aprendizaje de todos los alumnos.

Estos siete principios, sobre los que se sustenta el aprendizaje dialógico han demostrado que la interacción social con diversidad de personas contribuye a crear un aprendizaje que conduce a mayores niveles de comprensión y de sentido. Aubert et al. (2009) concluyen:

A través de un *diálogo* que es *igualitario*, que reconoce la *inteligencia cultural* en todas las personas, que se orienta a la *transformación*, que prioriza la *dimensión instrumental* al mismo tiempo que la *solidaridad*, que crea *sentido* y que parte de la *igualdad de diferencias*, se logra aprender de forma más adecuada a las exigencias de la actual sociedad de la información. (p.138)

Como ya señalaron Álvarez & Torras (2016), al inicio de este apartado, el aprendizaje dialógico considera que todas las personas pueden realizar aportaciones relevantes, por la inteligencia cultural, y a su vez, todas se ven beneficiadas de los procesos comunicativos. Esta idea pone de manifiesto el importante papel del aprendizaje dialógico como un enfoque de enseñanza-aprendizaje que responde de forma muy apropiada a la diversidad a través del desarrollo de prácticas educativas inclusivas, como son los grupos interactivos y las tertulias literarias dialógicas (Álvarez et al., 2013). En este sentido, estos mismos autores, señalan que uno de los colectivos más beneficiados es el de las personas con dificultades de aprendizaje y/o necesidades educativas especiales. Su participación aporta muchas ventajas, ya que pueden realizar las mismas actividades que el resto y aprender con ellas, a su vez, como también pueden realizar aportaciones, esto repercute en su autoestima ya que se sienten aceptados y valorados por los demás.

2.3.2.- Actuaciones Educativas de Éxito (AEE)

El proyecto *INCLUD-ED: estrategias para la inclusión y la cohesión social en Europa desde la educación*, desarrollado entre los años 2006 y 2011, constituye hasta la fecha la investigación científica de mayor amplitud, exhaustividad e impacto social sobre educación en Europa. INCD-LUED ha llevado a cabo investigaciones en 14 países europeos, en una gran diversidad de contextos, con el objetivo de identificar aquellas prácticas educativas que generan éxito y contribuyen a fomentar la inclusión y la cohesión social (Álvarez & Torras, 2016).

La transformación educativa que persigue el proyecto Comunidades de Aprendizaje es posible a través de la implementación de estas **Actuaciones Educativas de Éxito (AEE)** identificadas por INCLUD-ED, entre las que cabe destacar los *grupos interactivos*, las *tertulias dialógicas*, la *formación de familiares*, la *participación educativa de las familias y de la comunidad*, el *modelo dialógico de prevención y resolución de conflictos*, y la *formación dialógica del profesorado* (Álvarez & Torras, 2016), véase Figura 1.

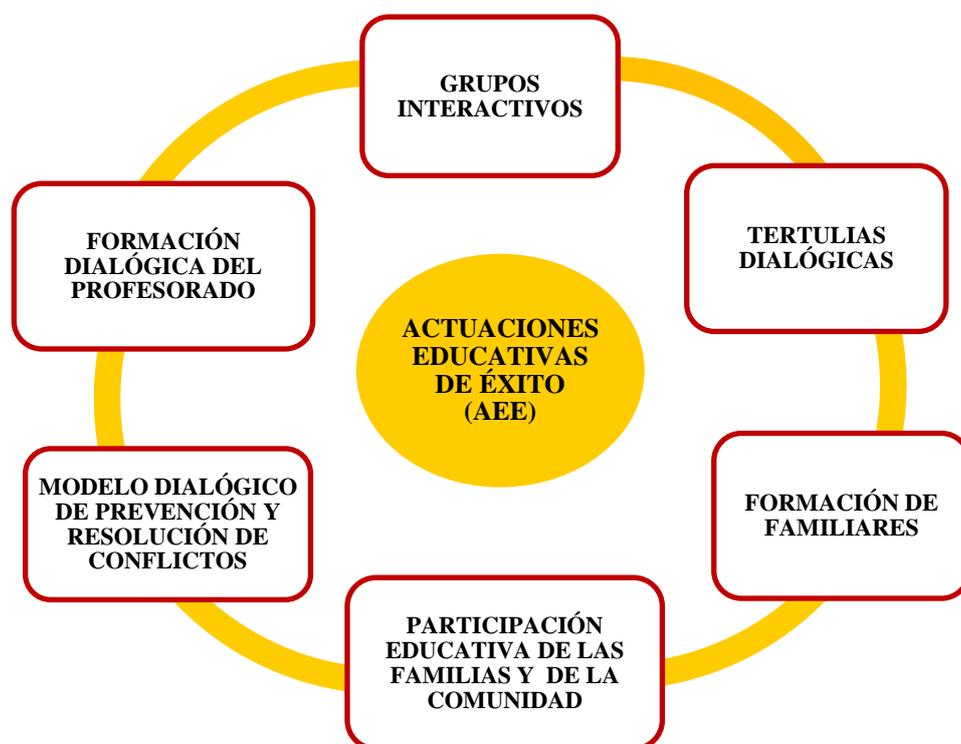


Figura 1. Actuaciones Educativas de Éxito (AEE).

En el Anexo II se dedica un espacio a presentar los **grupos interactivos**, una forma de organización del aula en grupos heterogéneos, con el fin de multiplicar y diversificar las

interacciones entre el alumnado, con el apoyo de una persona adulta voluntaria. A continuación, se exponen las **tertulias dialógicas**, una actuación que acerca al alumnado a la cultura clásica universal y al conocimiento científico, en base a los principios del aprendizaje dialógico. Seguidamente se aborda la **formación de familiares**, y la **participación educativa de las familias y de la comunidad**, como elementos clave para contribuir a mejorar las experiencias educativas del alumnado. A continuación, se expone el **modelo dialógico de prevención y resolución de conflictos**, una forma de prevenir situaciones de riesgo y conflicto con la participación de toda la comunidad. Por último, se aborda la **formación dialógica del profesorado**, como un elemento clave para acompañar de forma exitosa la implementación del proyecto Comunidades de Aprendizaje y de las AEE (Flecha & Álvarez, 2016).

Para concluir con este apartado resulta necesario hacer referencia al planteamiento expuesto por Valls, Buslón & López (2016), quienes analizan brevemente la importancia e impacto, tanto a nivel social como educativo, de las AEE:

(...) las AEE responden a la necesidad de cambio del sistema educativo, en un contexto de diversidad y un mundo cada vez más conectado y exigente académicamente, que necesita responder ante la pluralidad de situaciones y desigualdades del alumnado. Tienen el objetivo de dar soporte a todo el alumnado para lograr el éxito educativo y asegurar su inclusión social, buscando así la equidad a través de la diversidad y no dentro de un contexto homogéneo, que no es representante de las sociedades actuales. (...). En este contexto, las distintas identidades son respetadas y valoradas, entendiendo que todos los estudiantes ofrecen un aporte relevante para lograr el éxito educativo mediante un diálogo participativo e igualitario que busca la superación y máximas expectativas para el alumnado. (p.21)

2.4.- Revisión del estado de la cuestión a nivel nacional

En el presente apartado se ponen de manifiesto los hechos históricos más relevantes en el ámbito educativo que explican la evolución de las Comunidades de Aprendizaje, así como las claves de su crecimiento y de su éxito en España.

Con respecto a esta cuestión Morlá (2015) ha elaborado un estudio previo sobre el tema y ha realizado entrevistas a diferentes personas, todas ellas implicadas en la creación y desarrollo de las Comunidades de Aprendizaje, entre las que destacan: Ramón Flecha, fundador del centro de investigación CREA; o Rosa Valls, una de las primeras maestras en la escuela de adultos La Verneda.

A continuación, se presentan los resultados de este estudio (Morlá, 2015), donde destacan las siguientes evidencias históricas y su relación con la evolución de las Comunidades de Aprendizaje.

En los años 70, después de la dictadura de Franco, se abrió la puerta a la democracia, fueron unos años de cambios y reivindicaciones, donde los movimientos educativos adquirieron fuerza. Aun así, ninguna de las reformas educativas tras la Ley General de Educación de 1970, dieron respuesta al número cada vez mayor de niños excluidos de la sociedad, ni al fracaso escolar.

Paralelamente, desde mediados de los ochenta, el centro de investigación CREA empezó a analizar los procesos de transformación en educación. Para ello, se centró en la **Escuela de Personas Adultas La Verneda-Sant Martí** ubicada en La Verneda, un barrio obrero de Barcelona. Aubert, Villarejo, Cabré & Santos (2016) nos hablan de las contribuciones de esta escuela, la cual fue creada en 1978 de la mano de ciudadanos comprometidos con una educación de calidad, que perseguían el objetivo de atender las necesidades y demandas de los habitantes del barrio, quienes necesitaban una escuela para adultos que pudiera solventar su falta de educación académica, contribuyendo a facilitar su inserción laboral o promover su acceso a la Universidad, evitando así su riesgo de exclusión social. La clave de su éxito es una organización y funcionamiento democráticos efectivos, donde los participantes adultos, junto con los profesores y los voluntarios deciden y organizan las actividades que se llevarán a cabo en la escuela, dentro de un horario accesible de lunes a domingo. En definitiva, hablar de Comunidades de Aprendizaje implica necesariamente hacer referencia a La Verneda, debido a su trayectoria y su contribución al movimiento transformador de la educación democrática.

Siguiendo con el estudio realizado por Morlá (2015) queda de manifiesto que, a pesar del éxito educativo de La Verneda, el cual se basa en la aplicación del aprendizaje dialógico, no había un interés institucional para aplicar éste en el resto de escuelas del país. Ante este hecho en 1991 Jesús Gómez y Ramón Flecha decidieron argumentar la importancia del aprendizaje dialógico a través de la redacción de un documento en el que se analiza científicamente las coincidencias de tres proyectos de éxito con reconocimiento internacional (Programa de Desarrollo Escolar, Escuelas Aceleradas y Programa Éxito para Todos) con lo que se hacía en La Verneda. A pesar de las evidencias expuestas, esta información fue

omitida por las instituciones educativas, ya que se había implementado la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE).

Aunque existía una gran disconformidad de la comunidad educativa hacia la LOGSE nadie quería responsabilizarse de la expansión de las evidencias científicas presentadas por CREA a la práctica diaria de las escuelas.

Ante este hecho, Ramón Flecha asumió personalmente la elaboración del proyecto Comunidades de Aprendizaje, basado en un aprendizaje dialógico, con el fin de contribuir a la transformación y mejora de la educación. De manera paralela, se seguían haciendo conferencias para difundir los resultados de las evidencias científicas, y algunos centros y personas comenzaron a interesarse por los detalles del proyecto.

Una de esas primeras personas fue la directora de la escuela **Ruperto Medina de Portugalete, en Bizkaia**. En 1996, Ramón Flecha se desplazó hasta allí para realizar el asesoramiento científico y comenzar la fase de sensibilización, con el fin de que pudieran decidir, con toda la información de Comunidades de Aprendizaje, si querían o no seguir adelante con la transformación. La sensibilización fue todo un éxito, convirtiéndose en noticia en distintos medios de comunicación. La Consejería de Educación, ante este movimiento, aprobó el proyecto de transformación en la escuela de Portugalete, con la condición de que también se tenía que realizar en tres centros más: **Ramón Bajo de Vitoria-Gazteiz; Artatse de Bilbao y Virgen del Carmen de Pasaia San Pedro (Gipuzkoa)**.

Tras los éxitos en el País Vasco, la segunda Comunidad Autónoma que contribuyó a consolidar el proyecto Comunidades de Aprendizaje fue Cataluña. Después de una primera experiencia en la que no se llegó a consolidar el proyecto, en el inicio del curso 2000-2001 empezó la fase de sensibilización de la primera Comunidad de Aprendizaje consolidada en Cataluña, la escuela **Alberich i Casas**, en la ciudad de Reus.

Estas experiencias manifiestan la importancia de las primeras Comunidades de Aprendizaje, ya que fueron las primeras de pasar de la teoría a la práctica, y sirvieron como referencia para otras escuelas.

El **año 2000** constituye una fecha clave para las Comunidades de Aprendizaje, llega la **evaluación externa**, que permite demostrar el éxito educativo del proyecto. El Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA), y las pruebas diagnósticas, constituyen estas herramientas de evaluación y diagnóstico de los resultados educativos.

Otro cambio que afecta de manera indirecta pero destacable al reconocimiento de las Comunidades de Aprendizaje, es el **cambio meritocrático** de la Universidad. Este cambio permite valorar las propuestas educativas en base a evidencias fundamentadas, y no en base a argumentaciones basadas en ocurrencias, evitando así las apropiaciones de las investigaciones realizadas por CREA por parte de otras personas o grupos, quienes distorsionan el principio básico de estas: el aprendizaje dialógico como exponente de transformación. En este sentido, la solución es que el Gobierno adquiriera la responsabilidad de regularizar las Comunidades de Aprendizaje para no distorsionar las evidencias y, además, lograr una gestión óptima de las mismas, ya que tiene las herramientas necesarias para ello. Otra estrategia es el trabajo en red, donde profesorado interesado en apoyar las Comunidades de Aprendizaje vela por la expansión de los contenidos del proyecto y sus fundamentos científicos.

Este modelo explicativo de las experiencias de Comunidades de Aprendizaje planteado por Morlá (2015) nos permite entender qué son las Comunidades de Aprendizaje y cómo se han ido consolidando a lo largo del tiempo. Por otro lado, ha demostrado que, a pesar de los obstáculos, el éxito del movimiento es evidente.

En la actualidad existen en el **contexto español** numerosas escuelas que se están transformando o se han transformado en Comunidades de Aprendizaje, concretamente y según datos recogidos por School As “Learning Communities” (2017b) hay un **total de 209** centros educativos consolidados.

Como podemos observar en la Figura 2 las Comunidades de Aprendizaje están presentes en 15 de las 19 Comunidades Autónomas que integran el estado español. Andalucía se encuentra a la cabeza con 84 centros transformados en Comunidades de Aprendizaje, la siguen Cataluña y el País Vasco con más de 30 centros. Por el contrario, Asturias, Cantabria, las Islas Baleares y las Islas Canarias, no cuentan aún con ningún centro inmerso en este proyecto.

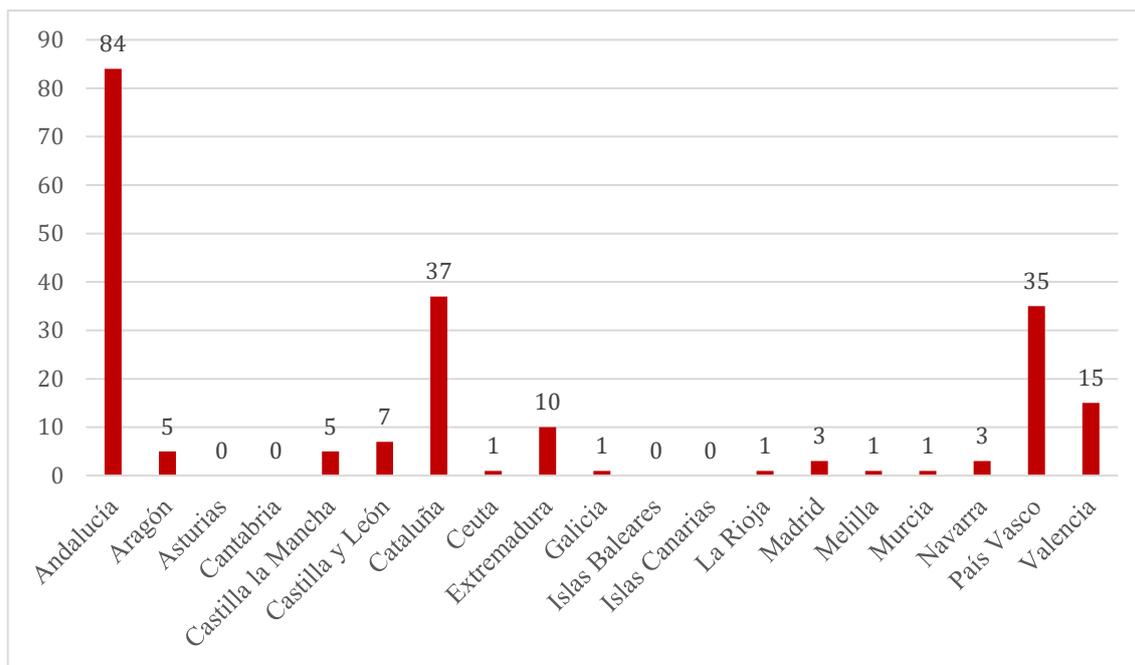


Figura 2. Comunidades de Aprendizaje en funcionamiento por Comunidad Autónoma.

Haciendo referencia de nuevo al estudio de Morlá (2015), la falta de interés institucional hacia las Comunidades de Aprendizaje estaba motivada, en sus inicios, a que esta experiencia sólo había obtenido resultados exitosos en la educación de personas adultas. Justificación que más tarde fue rebatida cuando Jesús Gómez y Ramón Flecha argumentaron su importancia con la ejemplificación de otras iniciativas similares en el ámbito internacional, anteriormente citadas, dirigidas al alumnado desde los 3 a los 12 años, y también en algunos centros de Educación Secundaria.

Tal y como puede observarse en la Figura 3, actualmente el proyecto Comunidades de Aprendizaje está presente en todos los niveles educativos, desde la Educación Infantil hasta la Educación de Personas Adultas.

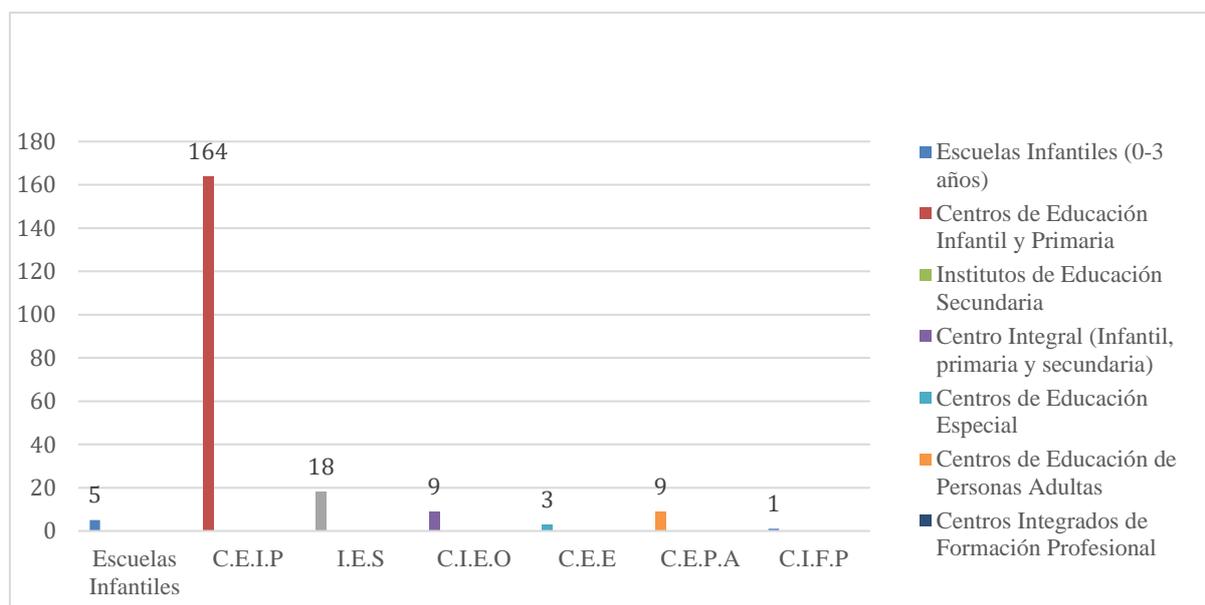


Figura 3. Comunidades de Aprendizaje por nivel educativo.

Si atendemos a los datos aportados por School As “Learning Communities” (2017c), en la comunidad autónoma de **Castilla y León**, actualmente existen siete Comunidades de Aprendizaje en funcionamiento, presentes en las provincias de **Segovia, Valladolid, Palencia y Burgos**, véase Anexo III.

Como se ha mencionado al inicio del trabajo, este TFG tiene por objetivo conocer la presencia y desarrollo de las Comunidades de Aprendizaje en **Burgos y provincia**. School As “Learning Communities” (2017c), señala el **Colegio Apóstol San Pablo** en la ciudad de Burgos, como el único presente en la provincia. Si bien es cierto, pueden existir más centros educativos, como el **C.R.A. Rosa Chacel**, ubicado en la localidad de Pedrosa de Valdeporres, inmerso en el proceso de transformación, por lo que no puede considerarse aún Comunidad de Aprendizaje a todos los efectos.

3.- PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA OBJETO DEL ESTUDIO

De acuerdo con el objetivo planteado al inicio de este trabajo de investigación en torno al proyecto Comunidades de Aprendizaje, en este apartado se recoge y analiza la experiencia de dos centros educativos de educación infantil y primaria, ubicados en la provincia de Burgos, el C.R.A. Rosa Chacel y el Colegio Apóstol San Pablo.

Para dotar de sentido a este trabajo, resulta fundamental llevar a la práctica el marco teórico y práctico de las Comunidades de Aprendizaje, desarrollado anteriormente. Por ello,

comenzaremos contextualizando el entorno en el que se encuentra cada centro educativo. En este sentido, Elboj et al., (2006) señalan que el contexto condiciona la vida de la comunidad, por lo que se debe conocer para analizar lo que favorece y lo que dificulta la formación, ya que el objetivo del centro nunca será reproducir las condiciones negativas del entorno sino superarlas y transformarlas.

Posteriormente, se recogerán las motivaciones que impulsaron a cada centro a convertirse en Comunidad de Aprendizaje, para finalmente describir el proceso seguido para su transformación y el momento actual en el que se encuentran.

3.1.- Proceso de transformación de un centro educativo en Comunidad de Aprendizaje: C.R.A. Rosa Chacel en la provincia de Burgos

El C.R.A. Rosa Chacel inició la puesta en marcha del proceso de transformación del centro en Comunidad de Aprendizaje en el curso escolar 2016-2017, por lo que actualmente se encuentra inmerso en el proceso de consolidación de este proyecto, al que han denominado “*Aprender compartiendo palabras*”.

El centro y su contexto

La contextualización del centro educativo se ha desarrollado a través del análisis del Proyecto Educativo de Centro (C.R.A. Rosa Chacel, 2015) y los datos recogidos durante el período de mi Prácticum II del Grado de Maestro en Educación Infantil.

El C.R.A. Rosa Chacel es un centro educativo de titularidad pública, dependiente de la Junta de Castilla y León, en el que se imparten las enseñanzas correspondientes al 2º Ciclo de Educación Infantil (E.I) y Educación Primaria Obligatoria (E.P.O).

El C.R.A. está situado en la zona noroeste de la provincia de Burgos. Se encuentra integrado por los colegios de dos localidades; uno de ellos situado en Soncillo (Merindad de Valdebezana) donde se encuentra la sede y la dirección del C.R.A. Y el otro centro situado en Pedrosa de Valdeporres (Merindad de Valdeporres), siendo este último el cual atiende al objeto del estudio de este TFG, y al que nos referiremos de aquí en adelante.

Pedrosa de Valdeporres es la capital del municipio de la Merindad de Valdeporres, una de las 7 Merindades de Castilla la Vieja, constituida por 15 entidades locales menores o pedanías. Está situada a 97 km de Burgos, 92 km de Bilbao y 77 km de Santander. La proximidad a estas comunidades hace que se caracterice por su notable influencia vasco-cántabra.

Actualmente cuenta con una población de 472 habitantes, de los cuales 170 pertenecen a la localidad de Pedrosa de Valdeporres, cifra que en la época invernal disminuye notablemente.

El entorno del centro es un entorno natural muy rico caracterizado por la belleza de las laderas de los Montes del Somo, bosques de hayas, pinos y robles, el río Engaña y diversos peñascos. También puede observarse la presencia del Neolítico a través de construcciones de piedra de carácter funerario, o la presencia señorial en la arquitectura popular de las casas. Cabe destacar, por su cercanía e importancia, el Túnel de la Engaña, túnel de la vía ferroviaria Santander-Mediterráneo que unía Valdeporres con el Valle de Pas, pero que nunca llegó a ser utilizado. Actualmente se ha habilitado como vía verde-camino natural. Todos estos elementos del entorno forman parte de la escuela rural y la hacen especial, ya que los presenta como contenidos o los aprovecha como recursos didácticos.

Próximo al centro escolar encontramos edificios municipales como el polideportivo, el ayuntamiento, el centro médico o la residencia de la 3ª Edad Condado de la Revilla. Así como otras instalaciones al aire libre como un campo de hierba de fútbol 7, campo de fútbol sala y un parque infantil.

El total de alumnos escolarizados en el centro de Pedrosa en el curso académico 2015-2016 es de 16, de los cuales 4 pertenecen a E.I y 12 a E.P.O. Actualmente, en el curso 2017-2018, la cifra de alumnos continúa inamovible.

La organización de los alumnos es una de las principales características diferenciadoras del C.R.A., actualmente debido al escaso número de alumnos es necesario agrupar los diferentes niveles en dos unidades o grupos; por un lado, Educación Infantil junto con los alumnos de 1º y 2º de Educación Primaria y, por otro lado, los alumnos de 3º, 4º, 5º y 6º de E.P.O.

El número de alumnos pertenecientes a minorías étnicas representa el 0%. El porcentaje de asistencia habitual ronda el 100%, sin tener en cuenta las faltas justificadas, siendo inexistente el número de casos de absentismo escolar.

En cuanto al nivel social, económico y cultural de las familias es medio. En lo relativo al nivel cultural la proporción de padres y madres con un nivel de estudios básicos y superiores es alta, dedicándose la mayoría a la agricultura, la ganadería y los servicios. En lo referente al nivel económico, las familias disponen de recursos suficientes para satisfacer las necesidades

actuales y futuras de sus hijos en lo relativo a la educación, salud, nutrición y vivienda, entre otras.

Respecto a la realidad sociocultural, los 5 alumnos que provienen de Pedrosa disponen de los servicios y prestaciones sociales básicas: centro de salud, correos, banco, telecentro, farmacia, restaurantes, alimentación, etc... En cambio, los 11 alumnos que se trasladan de los pueblos cercanos, pequeñas localidades poco pobladas, carecen de estos servicios. Aun así, ambos sufren las consecuencias de la despoblación, no pudiendo convivir en su ámbito con niños de su edad. Realidad que exige al centro un esfuerzo complementario para intentar ser un elemento compensador de las carencias del medio en el que se desenvuelven, como por ejemplo a través de los servicios ofrecidos de transporte y comedor.

En la actualidad el colegio de Pedrosa cuenta con dos profesores tutores a tiempo completo; una tutora de E.I junto con 1º y 2º de E.P.O, que también imparte Expresión Artística y Valores. Y el tutor del grupo de alumnos de 3º, 4º, 5º y 6º de E.P.O, que también imparte inglés y Educación Física.

Dentro del equipo docente se encuentran también: una maestra especialista en Audición y Lenguaje a jornada partida, y las profesoras especialistas itinerantes de Educación Musical y Religión Católica, que acuden al centro una vez por semana. Además de contar con el apoyo y la participación externa del Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica de Villarcayo.

Motivaciones que impulsaron al C.R.A. Rosa Chacel a convertirse en Comunidad de Aprendizaje

En la primera y única entrevista, hasta el momento, que han ofrecido los miembros de la comunidad educativa del C.R.A. Rosa Chacel a un medio radiofónico, se pueden percibir las actuaciones educativas que condujeron al centro a convertirse en Comunidad de Aprendizaje, y que a continuación se exponen (Garmilla, 2017).

Vera de Diego, maestra de Educación Infantil del C.R.A. Rosa Chacel en la localidad de Pedrosa de Valdeporres, desde hace 14 años, es la impulsora del proyecto “*Aprender compartiendo palabras*” basado en el modelo educativo Comunidades de Aprendizaje.

Su vocación docente viene motivada del Colegio Trabenco (“TRABajadores EN COMunidad”) ubicado en el barrio obrero de Leganés, en Madrid, donde comenzó sus

estudios. Este colegio surge en el año 1972 con el objetivo de conseguir una formación integral del alumnado, un constante desarrollo profesional de los maestros, y una elevación cultural y humana del barrio en el que se ubica. Un modelo educativo cuya premisa esencial es: el colegio es una comunidad (C.E.I.P. Trabenco, 2015).

Siguiendo los principios educativos del Trabenco, entre los que destacan, la gestión democrática y participativa de todos los miembros de la comunidad educativa, o el aprender investigando; y bajo el lema “poder hacer y seguir haciendo cosas diferentes”, Vera de Diego comenzó a cumplir pequeños retos y sueños, con el apoyo de las familias y de sus compañeros docentes. Uno de sus primeros pasos fue eliminar los libros de texto del aula, para incorporar una metodología más innovadora, el Trabajo por Proyectos, donde el protagonista principal del aprendizaje es el alumno. Continuó convirtiendo su aula en un espacio abierto al diálogo igualitario, y a la participación y colaboración de las familias y de la comunidad en diversas actividades, aspecto que considera indispensable en el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado. En el año 2012, Vera de Diego puso en práctica en el centro AEE, como los grupos interactivos, y posteriormente las tertulias literarias dialógicas, prácticas propias de las Comunidades de Aprendizaje.

Todos estos cambios requieren de continuidad y perseverancia para obtener resultados. Actualmente, puede observarse su éxito en los resultados académicos del alumnado y en la satisfacción de las familias, las cuales han descubierto que los niños aprenden a la vez que se muestran más motivados hacia el aprendizaje, gracias a estas nuevas prácticas educativas que se alejan del enfoque tradicional de la enseñanza.

En el año 2015 el Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica de Villarcayo promocionó una serie de conferencias acerca de las Comunidades de Aprendizaje. La directora del Equipo realizó un sondeo previo para conocer el interés de los centros de enseñanza de la zona hacia este modelo educativo. Uno de los primeros centros interesados en participar fue el C.E.I.P. San Isidro de Medina de Pomar, y el segundo el C.R.A. Rosa Chacel, en este punto Vera de Diego señala e insiste en un dato, el interés de un centro con 12 familias y 16 alumnos, frente al desinterés de otros centros con más recursos humanos como el C.E.I.P. Princesa de España de Villarcayo o el C.E.I.P. Santa Cecilia de Espinosa de los Monteros.

Profesorado y familias del C.R.A. Rosa Chacel acudieron a estas conferencias, con la ventaja de haber participado previamente en algunas de las prácticas propias de las Comunidades de Aprendizaje, como los grupos interactivos.

La información ofrecida en las conferencias despertó aún más el interés de las familias hacia este modelo educativo, lo que les impulsó a reunirse con la Asociación de Madres y Padres de Alumnos (A.M.P.A.) del centro, y finalmente decidieron que ese era el modelo de escuela que querían para la educación de sus hijos. Comunicaron su decisión a Vera de Diego, y juntos comenzaron el proceso de transformación del centro hacia una Comunidad de Aprendizaje.

Proceso seguido para la transformación y momento actual

El proceso de transformación de un centro educativo en Comunidad de Aprendizaje se desarrolla a través de **ocho fases** divididas en dos grandes períodos: **puesta en marcha** y **consolidación** (Elboj et al., 2006), véase Figura 4. En este punto, Elboj et al. (2006) señalan que es importante entender las fases en el contexto de cada centro, ya que no son un modelo cerrado prescriptivo.

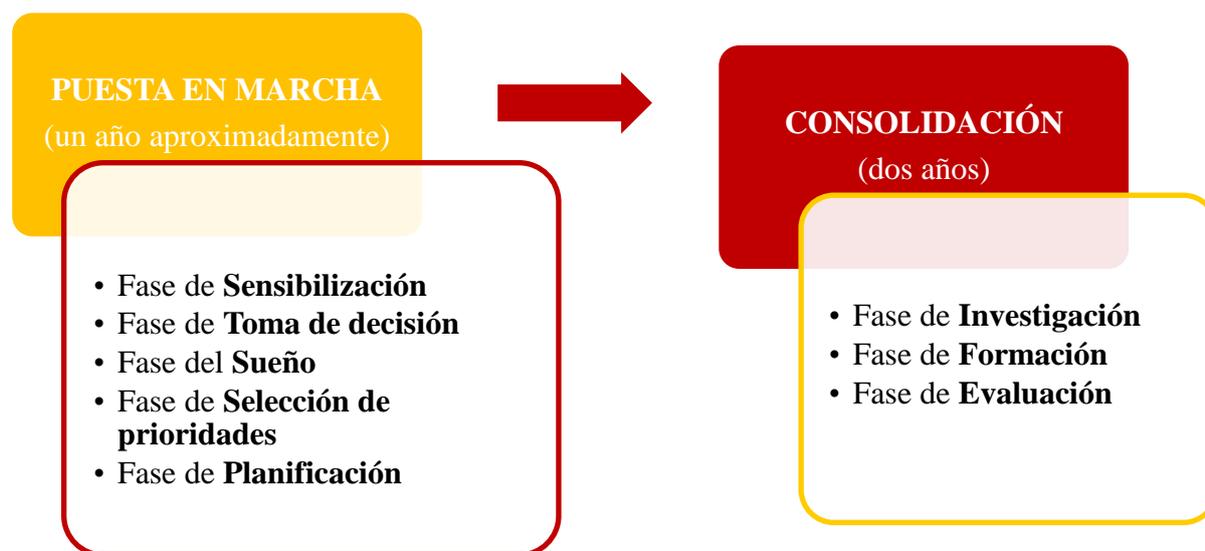


Figura 4. Períodos y fases del proceso de transformación de un centro educativo en Comunidad de Aprendizaje.

A continuación, se presenta una breve descripción de cada una de estas fases (Elboj et al., 2006), a la vez que se detalla cómo se llevaron a cabo en el C.R.A. Rosa Chacel. Además, en

el Anexo IV se muestra una línea temporal con los hitos más importantes de esta transformación.

1. Fase de sensibilización

El objetivo de esta fase inicial es, en primer lugar, analizar la situación actual del centro escolar, los problemas y oportunidades que plantea. Y, en segundo lugar, conocer los principios y enfoques que definen, caracterizan y guían el proyecto Comunidades de Aprendizaje, a través de unas sesiones de formación de una duración aproximada de 30 horas, en las que participan el claustro de profesores, las familias y miembros de la comunidad.

El C.R.A. Rosa Chacel llevó a cabo un curso de formación para el profesorado, abierto a las familias y a la comunidad, durante el primer trimestre del curso escolar 2016-2017, tanto en el centro de Soncillo como en el de Pedrosa de Valdeporres. Esta formación consistió en 28 horas, las cuales se dividieron en siete sesiones, en las que se descifraron las bases científicas del proyecto, de la mano de Javier Díez o M.^a Luisa Jaussi, miembros de la red de asesores del proyecto Comunidades de Aprendizaje, véase Anexo V.

2. Fase de toma de decisión

Tras toda la formación-información recibida en la fase de sensibilización, llega el momento de interiorización y de decidir si iniciar, o no, el proceso de transformación del centro hacia una Comunidad de Aprendizaje. Esta decisión debe tomarse de forma conjunta, es decir, por parte de toda la comunidad educativa. Para que este acuerdo sea válido se tienen que reunir las siguientes condiciones (Elboj et al., 2006, p.83):

1. El 90% del claustro ha de estar de acuerdo en llevar a cabo el proyecto.
2. El equipo directivo también debe estar de acuerdo.
3. El proyecto lo debe aprobar el Consejo Escolar.
4. La asamblea de madres y padres organizada por la Asociación de Familiares debe aprobar mayoritariamente el proyecto.
5. Implicación de la comunidad (entidades, agentes sociales...).
6. La Consejería de Educación debe dar apoyo a esta experiencia, dotarla de un estatus propio con autonomía pedagógica y financiera suficiente para realizar el proyecto.

Finalmente, sólo el centro de Pedrosa de Valdeporres, con un fuerte apoyo por parte de las familias, decidió iniciar la puesta en marcha del proyecto Comunidades de Aprendizaje, al

cual han denominado “*Aprender compartiendo palabras*”. En cambio, el centro de Soncillo no quiso involucrarse en esta toma de decisión que implicaría un gran cambio para el centro.

3. Fase del sueño

En esta fase empieza realmente el proceso de transformación. Se inicia el cambio invitando a soñar a todos los miembros de la comunidad educativa el modelo ideal de escuela que desearían, sin contextos limitadores.

El 23 de febrero de 2017, se realizó en el C.R.A. Rosa Chacel de Pedrosa, la “*Fiesta del sueño: soñando la escuela que queremos*”, véase Anexo VI. Esa tarde se reunieron en el centro más de 80 personas, entre las que se encontraban profesores, familias, vecinos del pueblo, entre otros. La fiesta comenzó con la representación teatral de la obra “*En Sueños: un cuento burbujeante*” por la compañía de teatro Trusilurri. Posteriormente se realizó la lectura de los sueños que durante una semana alumnos, familias y miembros de la comunidad habían depositado en el colegio, alrededor de 200, véase Anexo VII. Finalizaron la fiesta con un aperitivo, que previamente habían preparado los niños junto con sus familias. Para hacer más simbólica esta jornada los niños junto con sus profesores se quedaron a dormir esa noche en el colegio, disfrutando de una velada mágica con la visita de personajes fantásticos y la realización de distintos juegos (Crónica de las Merindades, 2017a).

Previamente a la fiesta, diversos medios de comunicación difundieron la noticia. En prensa el *Diario de Burgos*, véase Anexo VIII, y en redes sociales la cuenta de Facebook *Maestros Innovadores, Alumnos Competentes (MIAC)*, compartió el anuncio de la fiesta del sueño en una de sus publicaciones, véase Anexo IX. Tras el éxito de la fiesta y el alto grado de participación e interés mostrado por toda la comunidad, de nuevo los medios se hicieron eco de la noticia, la cual apareció publicada en el periódico local, *Crónica de las Merindades*, véase Anexo X.

4. Fase de selección de prioridades

El objetivo de esta fase es conocer la realidad, a través de análisis cuantitativos y cualitativos, sobre el centro educativo y su contexto, para determinar los recursos de los que dispone (instalaciones, humanos, materiales y económicos), analizarlos y establecer las prioridades en función de los sueños emitidos en la fase anterior.

Una vez analizados los datos obtenidos y siendo todos conscientes de la realidad del centro, se establece aquello que se quiere eliminar, lo que se debe mejorar y lo que se ha de

transformar, es decir, se priorizan las actuaciones de transformación, lo que implica (Elboj et al., 2006, p.86):

- Cambios inmediatos que hay que realizar, acordados conjuntamente.
- Establecer las prioridades más próximas en el tiempo.
- Empezar a llevar a cabo acciones en las semanas y los meses inmediatos.
- Pensar en las prioridades a medio plazo.
- Ir pensando en un plan general a largo plazo, es decir, todo el proceso de cómo realizar el sueño.

En esta fase, todos los miembros de la Comunidad de Aprendizaje del C.R.A. Rosa Chacel elaboraron la lista de actuaciones de transformación que llevarían a cabo en el tiempo, en función de los recursos externos e internos con los que contaban en ese momento, dichas actuaciones, las cuales se exponen a continuación, fueron recogidas por el periódico local Crónica de las Merindades (2017b).

Entre las prioridades más inmediatas a realizar a corto plazo, las cuales tuvieron lugar durante el tercer trimestre del curso escolar 2016-2017, a nivel de centro fueron, asegurar la continuidad de la realización de grupos interactivos y de las tertulias literarias dialógicas. Aumentar el horario de apertura de la biblioteca del colegio, no sólo para los niños sino también para el uso y disfrute de toda la comunidad. Y la puesta en práctica del resto de AEE, como el modelo dialógico de prevención y resolución de conflictos con el “*Grupo de los valientes*”, con el fin de mejorar la convivencia. En relación con la participación de personas y colectivos de la comunidad que se van integrando en el proyecto, se inició la colaboración de voluntarios con el profesorado en actividades lectivas, un ejemplo de ello es el paseo botánico del que disfrutaron los niños junto a un biólogo usuario de la Residencia de la 3ª Edad Condado de la Revilla. Respecto a la posibilidad de conseguir recursos económicos del entorno, los miembros del A.M.P.A. pusieron a la venta boletos, para el sorteo de un lote de productos, con el objetivo de recaudar fondos para sufragar los gastos que suponen el cumplimiento de algunos futuros sueños.

En cuanto a las acciones a medio y largo plazo, las cuales se llevarían a cabo al inicio del curso escolar 2017-2018, se encuentra aumentar el número de apoyos para el desarrollo del proyecto, tanto humanos como de la administración local; iniciar la formación dialógica del profesorado, y la puesta en marcha de las tertulias literarias dialógicas para adultos.

5. Fase de planificación

Una vez establecidas las prioridades en la fase anterior, se activa el plan de transformación y se planifica cómo llevarlo a cabo, para ello es necesario la formación de comisiones.

Las comisiones han de ser heterogéneas, ya que deben contar con la participación de todos los miembros de la comunidad, profesorado, familias, alumnado, asociaciones locales, etc. El número de comisiones dependerá de las prioridades, es decir, pueden surgir tantas comisiones como prioridades pueda haber en una propuesta de cambio.

Cada comisión debe trabajar sobre una serie de propuestas factibles y establecer unos plazos para su realización. Previamente estas propuestas se presentan a los órganos del centro para su aprobación y matización, si fuera necesario.

Tras la fiesta del sueño en el C.R.A. Rosa Chacel, se creó la primera comisión, la “*Comisión de sueños*”, integrada por el profesorado, las familias y voluntarios de la comunidad, quienes se encargaron de clasificar los sueños en tres grupos. De cada grupo surgió una comisión mixta de trabajo: “*Comisión de aprendizaje y convivencia*”, “*Comisión de recursos e instalaciones*”, y “*Comisión de participación y difusión*”. Cada comisión trabajará para cumplir las prioridades, las cuales se reflejan en el apartado anterior, que se establecieron en función de los sueños.

Por otro lado, existe la “*Comisión gestora*”, integrada por un representante de cada comisión y la directora del centro, quienes se encargan de coordinar todo el trabajo y asegurar los resultados del mismo (C.R.A. Rosa Chacel, 2017).

Las fases anteriores han servido para la **puesta en marcha** del proyecto Comunidades de Aprendizaje, a continuación, se describen las fases que nos guiarán hacia la **consolidación** del proyecto, en este punto es importante hacer referencia a la afirmación de Elboj et al. (2006) “Los aspectos que esbozamos a continuación, aunque les seguimos denominando fases, son más bien orientaciones generales integradas para la consolidación del proceso. No tienen una especificación temporal, sino que deben aplicarse permanentemente y simultáneamente” (p.88).

6. Fase de investigación

Esta fase demanda el desarrollo de una investigación comunicativa con el objetivo de innovar para mejorar, reflexionar sobre la acción, transmitirlo al conjunto de la comunidad y llevarlo a la práctica. Esto implica el desarrollo de nuevas actividades y nuevos métodos para la

mejora de los aprendizajes. Entre los cambios más importantes en el ámbito pedagógico cabe destacar el trabajo conjunto entre voluntarios y profesorado para la mejora del aprendizaje, por ejemplo, a través de los grupos interactivos.

El C.R.A. Rosa Chacel ha iniciado el proceso de consolidación de su proyecto “*Aprender compartiendo palabras*” en el curso escolar 2017-2018. La planificación del nuevo curso consiste en dar continuidad a todas las actividades y dinámicas establecidas en el curso anterior, durante la puesta en marcha del proyecto Comunidades de Aprendizaje, así como la implantación y desarrollo de nuevos sueños.

Tal y como se recoge en el sitio web del C.R.A. Rosa Chacel (2017) acerca del proyecto “*Aprender compartiendo palabras*”, para la continuidad de los grupos interactivos se ha convocado una reunión al inicio de este primer trimestre del curso 2017-2018, con el objetivo de aumentar el número de voluntarios colaboradores para la realización de esta actividad. Respecto al voluntariado, también se está reclamando la participación a través de una carta dirigida a los vecinos del pueblo, véase Anexo XI, con el objetivo de conseguir voluntarios para desarrollar actividades durante la ampliación del horario de apertura de la biblioteca.

Otras actividades que han continuado su andadura este curso han sido las tertulias dialógicas para adultos, donde profesorado, familias y voluntarios de la comunidad, se reúnen todos los lunes por la tarde, para reflexionar y dialogar acerca de textos relacionados con la educación. Así como la venta de boletos por parte del A.M.P.A. para conseguir fondos económicos.

Respecto a los nuevos sueños que han comenzado a hacerse realidad al inicio de este curso, ha sido la posibilidad de acudir a clases de natación todos los viernes por la tarde en horario escolar, a la piscina climatizada de Medina de Pomar, acompañados por familiares y profesores, o trabajar restaurar los juegos del patio. Por otro lado, también se ha comenzado a poner en marcha el desarrollo de nuevos sueños, uno de ellos disponer de un huerto en la escuela, el cual ha iniciado su andadura gracias al centro de compostaje y la información proporcionada por la Fundación Oxígeno y la Diputación de Burgos. Y a la colaboración de entidades locales como el vivero Vía Verde que ha proporcionado turba y macetas, y a las familias, quienes han aportado tierra y semillas (Crónica de las Merindades, 2017c).

7. Fase de formación

El proceso de transformación de un centro escolar en una Comunidad de Aprendizaje implica afrontar nuevos cambios, tanto para el profesorado como para las familias y los voluntarios

de la comunidad. Por ello, se hace necesario realizar un plan de formación intensivo, permanente y conjunto, que programe a lo largo del curso diferentes actividades de formación sobre esta nueva forma de trabajar. Los procesos de formación deben ser coordinados por la comisión gestora o por la comisión de formación, si la hubiera.

Desde la Comunidad de Aprendizaje del C.R.A. Rosa Chacel se siguen organizando jornadas de formación. De acuerdo con la información registrada en el sitio web del C.R.A. Rosa Chacel (2017) sobre el proyecto “*Aprender compartiendo palabras*”, durante este primer trimestre del curso 2017-2018, han contado con la presencia y asesoramiento de M.^a Luisa Jaussi, experta en el modelo dialógico de resolución de conflictos.

8. Fase de evaluación

En el proyecto Comunidades de Aprendizaje evaluar significa valorar permanentemente el proceso de transformación, colaborar en la mejora de las prácticas y animar a sus protagonistas a seguir transformando la escuela. Como en las fases anteriores, la participación se extiende a todas las personas implicadas en el proyecto, alumnado, familias, profesorado, etc. En esta fase, es preciso recordar uno de los principios pedagógicos de las Comunidades de Aprendizaje, desarrollado anteriormente, el **progreso permanente**, debido a la importancia de no solo valorar los cambios importantes que hay que introducir, sino también considerar positivas las transformaciones conseguidas hasta el momento.

3.2.- Práctica de éxito: Colegio Apóstol San Pablo en la ciudad de Burgos

A continuación, se relata la experiencia del Colegio Apóstol San Pablo en la ciudad de Burgos, transformado en Comunidad de Aprendizaje desde el año 2005, y pionero en la Comunidad de Castilla y León.

El centro y su contexto

Tal y como aparece recogido en el sitio web del Colegio Apóstol San Pablo (2017), el centro se define como una “Comunidad de Aprendizaje de carácter privado y concertado que depende del Arzobispado de Burgos. Basa la formación integral de los alumnos en los principios Evangélicos y en la enseñanza del Magisterio de la Iglesia Católica y en los Derechos Humanos”.

El Colegio Apóstol San Pablo, creado en el año 1975, se ubica en el barrio de Gamonal, al noroeste de la ciudad de Burgos, con una población de más de 80.000 habitantes. En este

barrio se crearon los primeros núcleos industriales, que atrajeron a la ciudad a muchas personas provenientes del mundo rural, convirtiéndose así en una de las zonas más populosas y pobladas de la ciudad.

El barrio de Gamonal, a pesar de estar alejado del centro de la ciudad, cuenta con diversos servicios, instituciones y equipamientos, así como de un amplísimo comercio. Está provisto de tres centros de salud, Centros de Acción Social (CEAS), con los que el centro, dentro de su Proyecto de Interculturalidad pretende trabajar conjuntamente solicitando los servicios que ofrecen, así como prestándoles el apoyo que demanden. Así mismo, también cuenta con un complejo deportivo, dotado de piscinas climatizadas y pabellón deportivo; una amplia oferta de enseñanza pública-concertada, bibliotecas, una casa de la cultura y un centro cívico.

Tal y como se recoge en el Proyecto Educativo de Centro (Colegio Apóstol San Pablo, 2015) del Colegio Apóstol San Pablo, durante los últimos años ha aumentado la presencia de familias inmigrantes que se asientan en el barrio, lo que ha supuesto un incremento en la matrícula del centro y ha servido para emprender un proyecto curricular y educativo basado en una educación intercultural, que responda a la coexistencia de las diferentes culturas presentes en el centro escolar.

Actualmente el centro imparte las enseñanzas correspondientes al 2º Ciclo de Educación Infantil (3 unidades) y Educación Primaria Obligatoria (4 unidades), para hacer frente a la demanda de su alumnado, comprendido entre los 3 y los 12 años. Además, ofrece la modalidad de enseñanza bilingüe, en español e inglés, en las clases de Ciencias y Educación Artística.

El nivel sociocultural y económico de las familias del centro es medio-bajo. Las familias del alumnado del centro son gente obrera, sin cualificación, con escasos recursos económicos. En cuanto al interés por la educación de sus hijos, debería ser de mayor implicación y colaboración con el centro y el profesorado.

El profesorado pertenece al nivel concertado, cobrando su nómina en pago delegado por parte de la Junta de Castilla y León. En la actualidad el claustro de profesores está formado por 14 docentes.

Motivaciones que impulsaron al Colegio Apóstol San Pablo a convertirse en Comunidad de Aprendizaje

Entre los factores anteriormente descritos Cifuentes & Fernández (2010) destacan la llegada de inmigrantes, como un hecho importante que supuso un aumento de la población escolar en Burgos, y en particular en el barrio de Gamonal. La proporción de alumnos del Colegio Apóstol San Pablo procedentes de otros países ha sido una tendencia creciente, representando el 20% en el año 2000 y entorno al 60% en el año 2007, procedentes de muy diversas nacionalidades: Marruecos, Portugal, República Dominicana, Rumanía, Alemania, Bolivia, Brasil, Bulgaria, Colombia o Ecuador. Actualmente esta cifra ha podido verse reducida debido a la crisis económica, la cual ha provocado el incremento del paro en muchas familias, lo que ha propiciado el regreso a sus países de origen.

Como se expone en el Proyecto Educativo de Centro (Colegio Apóstol San Pablo, 2015) del Colegio Apóstol San Pablo, el alumnado del centro no es homogéneo, presentan intereses dispares, estilos de aprendizaje diferentes, capacidades distintas, pero sobre todo una falta de conocimiento o dominio de la lengua castellana y de la cultura española en general. Además, a esto se suma los problemas económicos y laborales en el entorno familiar, y la falta de implicación y colaboración de las familias con el centro en la educación de sus hijos.

En consecuencia, la comunidad educativa y especialmente el profesorado, frente a esta situación de diversidad étnica y cultural existente entre el alumnado del centro, manifestó desde el principio una gran preocupación e interés por ofrecerles una respuesta educativa adecuada, lo que se fue plasmando en una serie de actuaciones, las cuales se exponen a continuación (Cifuentes & Fernández, 2010).

El claustro de profesores comenzó un proceso de **formación en Educación Intercultural**, con la colaboración del Centro de Formación e Innovación Educativa (CFIE). Posteriormente iniciaron la **reelaboración de los documentos básicos del centro**, para dotarlos de un carácter intercultural, el cual aparece reflejado en los contenidos educativos, valores y actitudes que se pretenden desarrollar en el alumnado.

Durante cuatro años, el claustro de profesores se centró en la **elaboración de nuevos documentos**, desarrollando un **Proyecto de Interculturalidad**, el cual dio lugar a un nuevo Proyecto Educativo de Centro, Proyecto Curricular y Plan de Acogida. Todos estos documentos introdujeron la educación intercultural como eje transversal. Tras poner en

práctica el proyecto de educación intercultural, el profesorado, apoyado por las familias, consideró necesaria la modificación de la estructura del centro para responder a la diversidad del alumnado, lo que se tradujo en la **transformación del colegio en Comunidad de Aprendizaje** en el año 2005 (Orozco, Sánchez, Cuesta, Cifuentes & Martín, 2015).

Proceso seguido para la transformación y momento actual

Cifuentes & Fernández (2010) describen brevemente como se llevaron a cabo las fases de la **puesta en marcha** del proceso de transformación, véase Figura 4, del Colegio Apóstol San Pablo en Comunidad de Aprendizaje. Destacan como característica principal el dinamismo del proceso, así como la gran implicación del profesorado e incluso de las familias.

1. Fase de sensibilización

Las jornadas de sensibilización, organizadas e impartidas por miembros del CREA, tuvieron lugar en el mes de septiembre de 2005, en ellas se abordaron los temas centrales del proyecto.

2. Fase de toma de decisión

Tras la fase anterior, en el mismo mes de septiembre, el claustro de profesores decidió por unanimidad llevar a cabo la transformación del centro en Comunidad de Aprendizaje. Decisión que fue apoyada por las familias, quienes participaron activamente en el proceso.

3. Fase del sueño

Durante los meses de enero, febrero y marzo, alumnos, familias, profesores y demás miembros de la comunidad educativa expusieron sus sueños para el colegio en el vestíbulo del mismo.

4. Fase de selección de prioridades

Familias, profesores y voluntarios se reunieron sucesivas veces con el objetivo de dialogar y debatir acerca de cada uno de los sueños recogidos en la fase anterior. La selección de prioridades se realizó en torno a tres aspectos: mejora de las infraestructuras del centro, dotación de material para las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), y formación continua del profesorado en Educación Intercultural.

5. Fase de planificación

Para hacer realidad los sueños se crearon comisiones, las cuales pusieron especial énfasis en la implantación en las aulas de una nueva metodología, los grupos interactivos.

En los años siguientes se llevó a cabo la **consolidación** del proyecto, lo que implicó la búsqueda y formación de voluntarios, lograr un mayor apoyo por parte de la administración educativa, entre otras actuaciones.

Tras una trayectoria de 11 años como Comunidad de Aprendizaje, su éxito educativo no solo queda avalado por la búsqueda continua de la mejora en el aprendizaje. Escuelas Católicas Castilla y León (2016) destacan el éxito académico de los alumnos, quienes aprenden más y mejor el currículo debido a las interacciones entre ellos y con la ayuda de otros adultos. Por otro lado, la formación en valores se ha visto potenciada a través del aprendizaje dialógico. Y la implicación de las familias en la educación de sus hijos se ha visto favorecida por ser Comunidad de Aprendizaje.

También la administración ha reconocido el meritorio trabajo de toda la comunidad educativa del Colegio Apóstol San Pablo para compensar las desigualdades en educación, trabajo por el que recibieron en el año 2007, el Primer Premio Nacional del Ministerio de Educación y Ciencia (Cifuentes & Fernández, 2010).

Actualmente, la Comunidad de Aprendizaje del colegio Apóstol San Pablo, es el resultado de un gran sueño que comenzó en el año 2005, de crear una escuela verdaderamente inclusiva, y que ha logrado consolidarse e identificarse como un “centro pequeño, acogedor y familiar y en el que todos pretendemos ser una gran familia: profesores, padres, alumnos, personal de servicios, voluntarios y todos los que de alguna forma tienen relación con nosotros” (Escuelas Católicas Castilla y León, 2016).

4.- REVISIÓN DOCUMENTAL DE LAS APORTACIONES MÁS RELEVANTES EN RELACIÓN CON EL TEMA OBJETO DE ESTUDIO

Según el tema de investigación elegido para el desarrollo de este TFG, las Comunidades de Aprendizaje, así como el tipo de trabajo, el cual atiende al *Tipo 4: Trabajos de revisión e investigación bibliográfica centrados en diferentes campos relacionados con la titulación*; se ha llevado a cabo un proceso de búsqueda bibliográfica, revisión y análisis de diversos documentos y estudios científicos sobre el tema objeto del estudio.

En primer lugar, se realizó una revisión de la **bibliográfica básica** sobre el modelo educativo Comunidades de Aprendizaje, dichos documentos fueron facilitados por Vera de Diego, maestra del C.R.A. Rosa Chacel. Entre estos documentos destacan el libro “*Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación*”, una síntesis de las bases teóricas de las

Comunidades de Aprendizaje (Elboj et al., 2006). El artículo “*El aprendizaje dialógico*” un resumen del libro “*Aprendizaje dialógico en la Sociedad de la Información*”, el cual recoge las bases teóricas que fundamentan la concepción dialógica del aprendizaje (Aubert et al., 2009). Y, por último, cabe destacar el artículo en el que se relata el proceso de transformación del Colegio Apóstol San Pablo de Burgos en Comunidad de Aprendizaje, dicho artículo es un extracto de la tesis doctoral de Asunción Cifuentes García, profesora de la Universidad de Burgos, en la cual evalúa la planificación y la aplicación del Proyecto de Educación Intercultural en el Colegio Apóstol San pablo, centro transformado en Comunidad de Aprendizaje (Cifuentes & Fernández, 2010).

Posteriormente, se llevó a cabo una **búsqueda bibliográfica** online empleando diferentes bases de datos como **Dialnet Plus**, la versión avanzada de Dialnet, la mayor hemeroteca de contenidos científicos en lenguas iberoamericanas, que ofrece como valor añadido el acceso a diferentes herramientas para optimizar las búsquedas. También se utilizó **Google Scholar**, un buscador de Google que permite buscar bibliografía especializada de forma sencilla. Además, se empleó **UBUcat**, el catálogo online de la biblioteca de la Universidad de Burgos, que ofrece acceso a diferentes bases de datos académicas. Otro recurso utilizado fue **Scopus**, la mayor base de datos de resúmenes y citas de artículos de revistas científicas. Y **Web of Science**, plataforma que recoge las referencias de las principales publicaciones científicas de cualquier disciplina del conocimiento.

Respecto a los **descriptores** utilizados para la búsqueda se han empleado las palabras clave que definen el contenido de este TFG, estas son: Comunidades de Aprendizaje, Escuela Inclusiva, Aprendizaje Dialógico, Actuaciones Educativas de Éxito (AEE). Con el objetivo de elaborar estrategias de búsqueda más eficientes se emplearon los **operadores booleanos: AND y OR**. Las ecuaciones de búsqueda empleadas, que se exponen a continuación, pueden ser reproducidas de forma sistemática, en cualquier momento, en las bases de datos anteriormente citadas.

- Comunidades de Aprendizaje
- Comunidades de Aprendizaje AND escuela inclusiva
- Comunidades de Aprendizaje AND Actuaciones Educativas de Éxito
- Comunidades de Aprendizaje OR aprendizaje dialógico
- Aprendizaje dialógico AND Actuaciones Educativas de Éxito

Además, se realizaron otras búsquedas sumando a los descriptores anteriores otras palabras relacionadas con el tema objeto del estudio como, por ejemplo: antecedentes, principios pedagógicos, grupos interactivos, formación de familiares, participación de las familias y la comunidad, modelo dialógico de prevención y resolución de conflictos, formación dialógica del profesorado, Castilla y León, Burgos, o Colegio Apóstol San Pablo.

Los **criterios de inclusión y exclusión**, es decir, los filtros de búsqueda empleados en las diferentes bases de datos, aparecen recogidos en la Tabla 2. Para disponer de un área de búsqueda mucho más amplia se ha excluido el criterio *Tipo de documento*, e *Idioma*. En cambio, se ha otorgado especial importancia al criterio *Año de publicación*, incluido en todas las bases de datos consultadas, con el fin de obtener información reciente y no obsoleta sobre el tema objeto del estudio.

Tabla 2

Filtros de búsqueda empleados en la búsqueda bibliográfica

BASE DE DATOS	FILTROS DE BÚSQUEDA
Dialnet Plus	Textos completos: Sí Materias Dialnet: Psicología y educación Rango de años: 2010-2019 Años: 2012, 2013, 2014, 2015, 2016 y 2017 Países: España
Google Scholar	Cualquier idioma Buscar artículos con todas las palabras Donde las palabras aparezcan: en todo el artículo Mostrar artículo fechados entre: 2012-2017
Scopus^a	Debido al escaso número de resultados obtenidos en esta base de datos, no ha sido necesario incluir ningún criterio de búsqueda.
Web of Science^a	Acceso abierto

Notas: Elaboración propia.

^aEsta base de datos muestra un listado de los resultados según el año de publicación, en orden descendente, por este motivo no ha sido necesario incluir el criterio *Año de publicación*.

La búsqueda bibliográfica dió como resultado un amplio número de documentos acerca de las Comunidades de Aprendizaje, por ello el siguiente paso consistió en la **revisión y selección bibliográfica** en función de dos criterios: *relevancia* y *calidad científica*.

Atendiendo al criterio de **relevancia**, en la mayoría de los casos, se comenzó leyendo la introducción y conclusión de cada documento, lo que aportó información suficiente para juzgar si la publicación era relevante o no para el tema objeto del estudio. En cuanto al criterio de **calidad científica** de las publicaciones, se han empleado aquellos documentos, en su mayoría artículos, publicados en revistas relevantes en el campo educativo, como la *Revista Padres y Maestros*, la cual dedica un número completo a las Comunidades de Aprendizaje. Asimismo, se revisó la trascendencia de las publicaciones de los autores, comprobando el número de veces que su publicación, independientemente del año de edición, había sido citada por otros autores.

Una vez seleccionada la documentación, que aportaría datos relevantes al trabajo de investigación, se procedió al **procesamiento y análisis de la información**, dando respuesta a los diferentes apartados que conforman este TFG.

El resultado de esta revisión e investigación bibliográfica acerca del modelo educativo Comunidades de Aprendizaje, ha sido un trabajo escrito, original e inédito, en el que no sólo se expone un mero resumen de la información encontrada, sino que se relacionan los planteamientos de diferentes autores, se recogen diversos estudios que otorgan rigurosidad a la investigación, y se responde al objetivo planteado al inicio del mismo.

5.- DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Tras conocer y analizar en profundidad el modelo educativo Comunidades de Aprendizaje, es necesario comprobar si este modelo responde a las necesidades y planteamientos educativos expuestos en la actual ley de educación, la Ley Orgánica para la mejora de la calidad educativa (LOMCE).

El **objetivo principal** es compartido, tanto la LOMCE como el proyecto Comunidades de Aprendizaje, pretenden reducir la tasa de abandono escolar temprano, y mejorar los resultados académicos del alumnado.

Ambos centran su atención en la **equidad** y **calidad**, ya que consideran que una educación solo es de calidad si garantiza la igualdad de oportunidades y hace efectiva la posibilidad de que cada alumno desarrolle el máximo de sus potencialidades.

Por otro lado, ambos coinciden en señalar que la **transformación de la educación** no depende sólo del sistema educativo, sino que es una tarea que implica a todos los agentes de la sociedad, empresas, asociaciones, sindicatos, etc., y, de manera más particular, al alumnado, profesorado, familiares y personas de la comunidad.

La reforma promovida por la LOMCE se apoya en **evidencias** y recoge las **mejores prácticas** comparadas, al igual que las Comunidades de Aprendizaje, proyecto que basa su práctica en Actuaciones Educativas de Éxito (AEE) avaladas por la comunidad científica internacional.

Teniendo en cuenta que todos los centros educativos del país basan su actuación educativa en los principios recogidos en la LOMCE, y tal y como hemos reflejado en las líneas anteriores, muchos de estos son compartidos por el modelo educativo Comunidades de Aprendizaje, surge la pregunta: ¿todos los centros son Comunidades de Aprendizaje?

En este punto, es necesario puntualizar que la LOMCE es una ley que regula la educación en España, sólo eso, no incluye directrices específicas que ayuden a los docentes a saber qué prácticas desarrollar y cómo aplicarlas. Y es ahí donde reside el principal problema de nuestro sistema educativo. Los docentes, al no contar con las herramientas que les faciliten dar una respuesta educativa adecuada, basan su práctica en ocurrencias, o improvisan con toda la buena intención, pero obtienen resultados más próximos al fracaso que al éxito. Álvarez & Torras (2016) proporcionan un ejemplo muy clarificador para entender mejor esta idea:

Cuando estamos enfermos y necesitamos tratamiento queremos recibir el mejor posible, el que nos dé mayores garantías de éxito, en base a los resultados obtenidos en ensayos y otras investigaciones científicas. Difícilmente estaríamos de acuerdo con el médico, por muy buena voluntad y ganas que demuestre, si a pesar de lo que señala la comunidad científica nos prescribiera algo que no ha sido avalado. Así pues, el principio que lleva a los médicos a prescribir solamente aquellos tratamientos que hayan sido científicamente avalados y que nos parece tan evidente, aún no se está aplicando en su totalidad en el ámbito educativo. Por ello,

en muchas aulas se está privando al alumnado de su derecho a acceder a las mejores actuaciones educativas disponibles. (p.7)

Esta es la principal necesidad de nuestro sistema educativo, buscar actuaciones educativas que hayan mostrado empíricamente los mejores resultados no solo en un contexto, sino en múltiples contextos y con diversidad de población.

Este hecho, ha quedado demostrado en el planteamiento del problema objeto del estudio, donde hemos podido observar como dos centros ubicados en contextos diferentes, rural y urbano, con necesidades educativas y sociales distintas, han implementado AEE junto a las Comunidades de Aprendizaje, consiguiendo así alcanzar el sueño compartido de mejorar los resultados educativos del alumnado.

El elemento principal que distingue cualquier modelo educativo y nuestro propio sistema educativo de las Comunidades de Aprendizaje reside precisamente en ese hecho, en la implementación y desarrollo de un proyecto cuyas aportaciones teóricas y prácticas están basadas en evidencias científicas, en AEE universales y transferibles a cualquier contexto educativo y social, que han demostrado éxito educativo.

Por otro lado, este modelo incluye una novedad muy valiosa, una red de asesores que forman a los centros educativos siguiendo las bases científicas del proyecto, y los acompaña en su proceso de transformación hacia una Comunidad de Aprendizaje, asegurando así el éxito del proceso.

Como ha quedado demostrado a lo largo de este trabajo de investigación, las Comunidades de Aprendizaje junto con las AEE constituyen un modelo alternativo y de éxito que brinda la posibilidad de transformación social y educativa, mediante las interacciones y la participación de la comunidad.

El TFG supone la puesta en práctica de una amplia variedad de **competencias** tanto generales como específicas, adquiridas en el Grado de Pedagogía. En relación con la estructura y exigencias de este trabajo, correspondiente al *Tipo 4: Trabajos de revisión e investigación bibliográfica centrados en diferentes campos relacionados con la titulación*, las habilidades y competencias puestas en práctica han sido la capacidad de **organización y planificación**, estableciendo metas realistas, priorizando la realización de tareas y diseñando un

cronograma, junto con la tutora, para establecer unas fechas de entrega, asegurando así el compromiso con el trabajo.

El dominio de diferentes bases de datos académicas ha constituido el proceso principal para la **búsqueda de información** acerca del tema objeto del estudio. Posteriormente, la **capacidad de gestión de la información**, así como la **capacidad de análisis e interpretación** de la misma, ha permitido aportar argumentos propios a la hora de discutir o debatir sobre el tema investigado.

La habilidad en la **redacción de textos académicos** queda reflejada en el correcto uso gramatical, estructura y organización lógica de la información recogida en los diferentes párrafos. Además, se han empleado diferentes herramientas, como tablas y gráficos, para dar más claridad a la información presentada.

El rigor científico dotado a este trabajo reside en la variedad de **referencias bibliográficas** empleadas, las cuales han sido citadas de acuerdo con las normas APA 6ª Edición.

En el caso de que este TFG obtenga la valoración necesaria para poder someterse al segundo proceso de evaluación, presentación y defensa ante una Comisión de Evaluación, poseo un dominio total de la **capacidad de comunicación oral y escrita en la lengua materna**, siendo capaz de hablar en público y apoyar mi discurso en posters o presentaciones científicas.

El **trabajo autónomo**, el **compromiso** y la **motivación por la calidad** son factores que han influido positivamente en la realización del trabajo y en su resultado final, logrando un trabajo escrito, original e inédito, que responde no solo al objetivo planteado al inicio de este trabajo, sino también al reconocimiento de las competencias adquiridas durante el Grado en Pedagogía.

Para poner punto final a este trabajo, se recoge el lema que ilustra el proceso de transformación de un centro educativo en Comunidad de Aprendizaje:

**“que el aprendizaje que queremos para nuestros hijos
esté al alcance de todas las niñas y niños”**

(Álvarez & Torras, 2016, p.10)

6.- REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez, C., González, L. & Larrinaga, A. (2013). Aprendizaje dialógico: una apuesta de centro educativo para la inclusión. *Tabanque: Revista pedagógica*, 26, 209-224. Recuperado de <http://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/11986/1/Tabanque-2013-26-AprendizajeDialogicoUnaApuestaDeCentroEducativoPar.pdf>
- Álvarez, P. & Torras, E. (2016). Comunidades de aprendizaje: actuaciones para el éxito académico y la transformación educativa. *Revista Padres y Maestros*, 367, 6-10. doi: 10.14422/pym.i367.y2016.001
- Amador, J. & Girbés, S. (2016). Formación y participación decisiva de las familias en los centros educativos. Superando las barreras que dificultan la implicación de la comunidad en la escuela. *Revista Padres y Maestros*, 367, 27-31. doi: 10.14422/pym.i367.y2016.005
- Aubert, A., García, C. & Racionero, S. (2009). El aprendizaje dialógico. *Cultura y Educación*, 21(2), 129-139. Recuperado de http://personal.us.es/aguijim/05_06_Aprendizaje_dialogico.pdf
- Aubert, A., Villarejo, B., Cabré, J. & Santos, T. (2016). La Verneda-Sant Martí Adult School: A Reference for Neighborhood Popular Education. *Teachers College Record*, 118(4), 1-32.
- C.E.I.P. Trabenco. (2017). *Historia y contexto actual del centro*. Recuperado de <http://www.trabenco.com/index.php/nuestro-colegio/quienes-somos>
- Cifuentes, A. & 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(24,1), 57-73. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27419180005>
- Colegio Apóstol San Pablo. (2015). *Proyecto Educativo de Centro*. Recuperado de <http://www.apostolsanpablo.com/media/5457/proyecto-educativo-n.pdf>
- Colegio Apóstol San Pablo. (2017). *El colegio*. Recuperado de <http://www.apostolsanpablo.com/elcolegio/>

- C.R.A. Rosa Chacel. (2015). *Proyecto Educativo de Centro*. Recuperado de http://crarosachacel.centros.educa.jcyl.es/sitio/index.cgi?wid_seccion=1&wid_item=47
- C.R.A. Rosa Chacel. (2017). *Aprender compartiendo palabras. Comunidad de Aprendizaje*. Recuperado de http://crarosachacel.centros.educa.jcyl.es/sitio/index.cgi?wid_seccion=14&wid_item=98
- Crónica de las Merindades. (2017a). *Fiesta del sueño en el CRA Rosa Chacel de Pedrosa de Valdeporres*. (marzo, 2017). Recuperado de <http://www.cronicadelasmerindades.com/pdfs/cronica%20pdf/numero%20130.pdf>
- Crónica de las Merindades. (2017b). *¡Adelante con los sueños! Lo insólito sucede en el CRA Rosa Chacel, en Pedrosa de Valdeporres*. (julio, 2017). Recuperado de <http://www.cronicadelasmerindades.com/pdfs/cronica%20pdf/numero134.pdf>
- Crónica de las Merindades. (2017c). *¡Que sí! ¡que en Valdeporres se cumplen sueños!*. (diciembre, 2017). Recuperado de <http://www.cronicadelasmerindades.com/periodicoflip/cronica/>
- Elboj, C., Puigdel·l·ivol, I., Soler, M. & Valls, R. (2006). *Comunidades de aprendizaje. Transformar la educaci·n*. Barcelona: Gra·.
- Escuelas Cat·licas Castilla y Le·n. (2016). *Comunidad de aprendizaje del Colegio Ap·stol San Pablo (Burgos)*. Recuperado de <http://www.eccastillayleon.org/comunidad-de-aprendizaje-del-colegio-apostol-san-pablo-burgos/>
- Flecha, R. (1999). Actualidad pedag·gica de Paulo Freire. *Ikastaria: cuadernos de educaci·n*, 10, 75-81. Recuperado de <http://www.euskomedia.org/PDFAnlt/ikas/10/10075081.pdf>
- Flecha, R. & ·lvarez, P. (2016). Comunidades de aprendizaje. *Revista Padres y Maestros*, 367, 5. Recuperado de <http://revistas.upcomillas.es/index.php/padresymaestros/article/view/7114/6947>

- Flecha, R. & García, C. (2007). Prevención de conflictos en las comunidades de aprendizaje. *Idea La Mancha: Revista de Educación de Castilla-La Mancha*, 4, 72-76. Recuperado de <http://redined.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/93546/00620073000915.pdf?sequence=1>
- Flecha, A., García, R., Gómez, A. & Latorre, A. (2009). Participación en escuelas de éxito: una investigación comunicativa del proyecto Includ-ed. *Cultura y Educación*, 21(2), 183-196. Recuperado de http://www.reus.cat/sites/reus/files/05_08_participacion_escuelas_de_exito_included.pdf
- Flecha, R. & 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. Recuperado de https://www.innova.uned.es/webpages/educalia/las_comunidades_de_aprendizaje_una_apuesta_por_la_igualdad_educativa.pdf
- Folgueiras, P. (2011). Las comunidades de aprendizaje. La escuela de adultos de la Verneda. Una experiencia de comunidades de aprendizaje. *Tendencias pedagógicas*, 18, 251-267. Recuperado de <https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/view/1995/2101>
- García, C. & Yuste, M. (2012). La formación de las familias para el aprendizaje de la comunidad. *Cuadernos de Pedagogía*, 429, 58-60. Recuperado de https://ddd.uab.cat/pub/artpub/2012/163914/cuaped_a2012m12n429p58.pdf
- Garmilla, J. (10 de julio de 2017). *Pedrosa de Valdeporres: Aprender compartiendo palabras* [Audio en podcast]. Recuperado de https://www.ivoox.com/pedrosa-valdeporres-aprender-compartiendo-palabras-audios-mp3_rf_19718339_1.html
- González de Diego, V. (19 de febrero de 2017). “Aprender compartiendo palabras” en el CRA Rosa Chacel de Pedrosa de Valdeporres. *Diario de Burgos*. Recuperado de <https://diariodeburgos.com/dvwps/aprender-compartiendo-palabras-en-el-cra-rosa-chacel-de-pedrosa-de-valdeporres.php>
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa.

- Maestros Innovadores, Alumnos Competentes (MIAC). (16 de febrero de 2017). *Aprender compartiendo palabras en el CRA Rosa Chacel de Pedrosa de Valdeporres* [Facebook]. Recuperado de <https://www.facebook.com/maestrosinnovadores/photos/a.674987375949584.1073741829.674294049352250/1228791950569121/?type=3&theater>
- Melgar, P., Pulido-Rodríguez, M.A. & Valverde, B. (2016). Modelo dialógico de prevención de conflictos. *Revista Padres y Maestros*, 367, 32-37. doi: 10.14422/pym.i367.y2016.006
- Morlá, T. (2015). Comunidades de Aprendizaje, un Sueño que hace más de 35 años que Transforma Realidades. *Historia Social y de la Educación*, 4(2), 137-162. doi: 10.17583/hse.2015.1496
- Ordóñez-Sierra, R., Rodríguez-Gallego, M. & Rodríguez-Santero, J. (2017). Grupos interactivos como estrategia para la mejora educativa: estudio de casos en una comunidad de aprendizaje. *Revista de Investigación Educativa*, 35(1), 71-91. doi: 10.6018/rie.35.1.247061
- Orozco, M., Sánchez, S., Cuesta, J.L., Cifuentes, A. & Martín, R.A. (2015). Participación en comunidades de aprendizaje, como elemento clave para la formación inicial en el ámbito de la educación inclusiva e intercultural. *Revista de Ciencias de la Información*, 35, 53-62. Recuperado de <http://www.revistaccinformacion.net/ARTICULOS/2015%20e-j/2015%20e-j.4%20Orozco%20et%20al.%20Participacion%20en%20comunidades%20de%20aprendizaje.pdf>
- Roca, E. (2016). Formación dialógica del profesorado: reencanto con la profesión docente. *Revista Padres y Maestros*, 367, 11-16. doi: 10.14422/pym.i367.y2016.002
- School As “Learning Communities”. (2017a). *Definición*. Recuperado de <http://utopiadream.info/ca/presentacion/definicion/>
- School As “Learning Communities”. (2017b). *Recuento de Comunidades de Aprendizaje en funcionamiento*. Recuperado de <http://utopiadream.info/ca/centros-en-funcionamiento/caracteristicas/>

- School As “Learning Communities”. (2017c). *CdA en funcionamiento*. Recuperado de http://utopiadream.info/ca/centros-en-funcionamiento/lLista_cda/
- School As “Learning Communities”. (2017d). Actuaciones de éxito. Tertulias dialógicas. Recuperado de <http://utopiadream.info/ca/actuaciones-de-exito/tertulias-literarias-dialogicas/>
- Torres, R.M. (2001). *Comunidad de aprendizaje. Repensando lo educativo desde el desarrollo local y desde el aprendizaje*. Recuperado de http://www.estudiosindigenas.cl/educacion/aprendizaje_vida_comunidad_aprendizaje_esp.pdf
- Valls, R. (2000). *Comunidades de aprendizaje: una práctica educativa de aprendizaje dialógico para la sociedad de la información* (Tesis doctoral). Universitat de Barcelona, Barcelona. Recuperado de <http://www.tdx.cat/handle/10803/2929>
- Valls, R., Buslón, N. & López, I. (2016). Grupos interactivos: interacciones que aumentan el aprendizaje y la solidaridad. *Revista Padres y Maestros*, 367, 17-21. doi: 10.14422/pym.i367.y2016.003
- Valls-Carol, R., Prados-Gallardo, M. & Aguilera-Jiménez, A. (2014). El proyecto INCLUD-ED: estrategias para la inclusión y la cohesión social en Europa desde la educación. *Revista Investigación en la Escuela*, 82, 31-43. Recuperado de <http://www.investigacionenlaescuela.es/articulos/R82/R-82.3.pdf>
- Vizcarra, M.T., Macazaga, A.M. & Rekalde, I. (2016). ¿Cómo se resuelven los conflictos en tres comunidades de aprendizaje?. *Revista de Psicodidáctica*, 21(2), 281-301. doi: 10.1387/RevPsicodidact.14772

7.- ANEXOS

ANEXO I.

Tabla 3

Diferencias entre el modelo educativo tradicional y el modelo educativo Comunidades de Aprendizaje

MODELO EDUCATIVO TRADICIONAL	COMUNIDADES DE APRENDIZAJE
Niños y jóvenes aprendiendo	Niños, jóvenes y adultos aprendiendo
Adultos enseñando a niños y jóvenes	Aprendizaje inter-generacional y entre pares
Educación escolar	Educación escolar y extra-escolar
Educación formal	Educación formal, no formal e informal
Agentes escolares (profesores)	Agentes educativos (incluye a los profesores)
Los agentes escolares como agentes de cambio	Los agentes educativos como agentes de cambio
Los alumnos como sujetos de aprendizaje	Alumnos y educadores como sujetos de aprendizaje
Visión fragmentada del sistema escolar (por niveles educativos)	Visión sistemática y unificada del sistema escolar (desde el pre-escolar hasta la universidad)
Planes institucionales	Planes y alianzas inter-institucionales
Innovaciones aisladas	Redes de innovaciones
Red de instituciones escolares	Red de instituciones educativas
Proyecto educativo institucional (escuela)	Proyecto educativo comunitario
Enfoque sectorial e intra-escolar	Enfoque inter-sectorial y territorial
Ministerio de Educación	Varios Ministerios
Estado	Estado, sociedad civil, comunidad local
Educación permanente	Aprendizaje permanente

Nota: Extraído de Torres (2001, p.3).

ANEXO II. Actuaciones Educativas de Éxito (AEE)**Grupos interactivos**

Los grupos interactivos son una de las formas de organización inclusiva del alumnado en el aula (Valls-Carol, Prados-Gallardo & Aguilera-Jiménez, 2014), ya que entiende la diversidad entre el alumnado como un factor positivo para el aprendizaje, y proporciona un espacio de interacción con miembros de la comunidad y personas adultas que no pertenecen al ámbito de estudio (Valls et al., 2016).

Los grupos interactivos, según Valls-Carol et al. (2014), consisten en organizar la clase en pequeños grupos heterogéneos, de cuatro o cinco alumnos cada uno. Cada grupo está a cargo de una persona adulta voluntaria, responsable de apoyar la realización de una actividad. Su papel consiste en promover las interacciones, las relaciones de ayuda y el diálogo igualitario entre los miembros del grupo, asegurando que todos participen y contribuyan a la resolución de la actividad.

La interacción constituye el factor clave y de éxito de la actividad, ya que promueve la participación de todos los miembros y el apoyo mutuo entre los participantes, a la vez que aumenta el tiempo de trabajo efectivo (Valls et al., 2016).

La integración de los grupos interactivos en el aula repercute en la organización y gestión escolar, provocando cambios importantes en el trabajo docente o la organización del tiempo (Álvarez et al., 2013).

En cuanto al trabajo docente, el tutor forma los grupos interactivos atendiendo a las características individuales del alumnado, asegurando la heterogeneidad, y planifica la sesión, diseñando las actividades (lengua o matemáticas) en función de unos objetivos de aprendizaje. Posteriormente explica a las personas voluntarias, encargadas de dinamizar cada actividad, en qué consiste cada una de las actividades y los objetivos que se plantea alcanzar con cada una de ellas. Por otro lado, el papel del docente durante el desarrollo de la sesión consiste en dinamizar la misma, controlar los tiempos y anunciar el cambio de actividad, observar el funcionamiento de los grupos y resolver dudas.

Respecto a la organización del tiempo, se requiere un tiempo más amplio, por lo que puede ser necesario fusionar varias sesiones de diferentes asignaturas. El tiempo que se destina a desarrollar cada actividad es de 20 minutos para mantener la atención y motivación. De tal manera que a lo largo de la sesión cada grupo habrá realizado un mínimo de cuatro

actividades. Por otro lado, es necesario contar con una bolsa amplia de voluntarios, lo cual implica el desarrollo de actuaciones previas para garantizar la gestión del voluntariado y su participación.

En cuanto al impacto de la puesta en práctica de los grupos interactivos como estrategia para la mejora educativa, Valls et al. (2016) afirman que “Los grupos interactivos son la forma de organización del aula que da los mejores resultados en la actualidad en cuanto a la mejora del aprendizaje y la convivencia” (p.17). Por otro lado, recientes investigaciones (Ordóñez-Sierra, Rodríguez-Gallego & Rodríguez-Santero, 2017) han recogido la opinión de voluntarios y docentes, estos últimos manifiestan los altos beneficios de los grupos interactivos en el grupo-clase; destacando, sobre todo, un aumento significativo en los niveles de cohesión, cooperación, disciplina, atención individualizada y rendimiento del alumnado. También señalan, aunque en menor medida, mayores grados de motivación, concentración y autonomía, así como mejoras en la rentabilización del tiempo.

Tertulias dialógicas

Las tertulias dialógicas son una de las AEE que basan su funcionamiento en los 7 principios del Aprendizaje Dialógico y tratan de acercar al alumnado a la cultura clásica universal y al conocimiento científico, a través de la lectura, audición, aplicación u observación de las mejores creaciones de la humanidad en distintos campos: literatura, música, arte, matemáticas, ciencia, pedagogía, etc. School As “Learning Communities” (2017d) nos proporciona una breve explicación para conocer en qué consisten y cómo se desarrollan las tertulias dialógicas:

En cada sesión todo el alumnado participante expone su interpretación sobre aquello en lo que se está trabajando en la tertulia dialógica (un texto literario, una obra de arte, una pieza musical, una aportación matemática, etc.). Así, expresa al resto aquello que le ha suscitado, explicando por qué le ha llamado la atención, relacionándolo con diálogos previos en tertulias anteriores, exponiendo su reflexión crítica al respecto, etc. A través del diálogo y las aportaciones de cada estudiante se genera un intercambio enriquecedor que permite profundizar en aquello sobre lo que versa la tertulia, promoviendo a su vez la construcción de nuevos conocimientos. En cada sesión una de las personas participantes asume el rol de moderadora con la idea de favorecer una participación igualitaria entre todo el alumnado.

Formación de familiares

Muchos docentes observan cada día la repercusión que los contextos sociales y familiares tienen en el aprendizaje de los alumnos. Ante este hecho, escuelas de éxito, como las Comunidades de Aprendizaje, atendiendo a uno de los principios del aprendizaje dialógico, optan por transformar dichos contextos. Para ello, incluyen una oferta de formación para las familias y personas del entorno, desde el convencimiento de que esta formación va a repercutir en el éxito escolar del alumnado (Valls-Carol et al., 2014).

En este sentido, y como veremos en el punto siguiente, esta forma de participación de las familias en actividades formativas constituye, según los resultados obtenidos por INCLUDED, una de las actuaciones concretas de participación de la familia en las Comunidades de Aprendizaje.

Como apuntan García & Yuste (2012) el criterio principal para la impartición de unas u otras actividades de formación es el de responder a las demandas e intereses de las propias familias, los contenidos de formación son muy variados: uso de las TIC, lenguas, alfabetización, matemáticas... Es frecuente que la formación de familiares se desarrolle después del horario lectivo, por lo que las familias también participan en la organización y horario de las actividades.

Entre los diferentes beneficios de la formación de familiares expuestos por García & Yuste (2012) cabe destacar el modo en el que contribuye a la mejora de los resultados académicos del alumnado, en el fomento de hábitos de estudio y en una mayor motivación hacia el aprendizaje. Este acercamiento de las familias al entorno académico supone una mejora de las relaciones con el centro y el profesorado, lo que amplía las expectativas respecto al futuro educativo de sus hijos. Por otra parte, la formación de familiares no solo tiene un impacto positivo en el rendimiento académico del alumnado, sino también en el ámbito social, laboral o de la salud.

Participación educativa de las familias y de la comunidad

Es evidente que la participación de las familias y de la comunidad en la escuela y en la educación constituye un elemento clave en el éxito educativo del alumnado. En cambio, se han identificado diversas barreras estructurales, organizativas y culturales que dificultan que las escuelas se beneficien de esta forma de participación (Amador & Girbés, 2016).

Por el contrario, existen escuelas como las Comunidades de Aprendizaje que atendiendo a los resultados de una de las investigaciones del proyecto INCLUD-ED, el Proyecto 6, están implementando esas nuevas actuaciones de participación de las familias y de la comunidad que están generando mejores resultados en centros educativos de cinco países europeos: España, Finlandia, Lituania, Malta y Reino Unido, ubicados en contextos de bajo nivel socioeconómico, alumnado inmigrante y de minorías étnicas (Flecha, García, Gómez & Latorre, 2009).

Así, INCLUD-ED ha demostrado que existen diferentes formas de participación: *informativa*, *consultiva*, *decisiva*, *educativa* y *evaluadora*. En la Tabla 4 se recogen estas cinco formas de participación, así como las principales características de cada una de ellas. Amador & Girbés (2016) y Valls-Carol et al. (2014) coinciden en señalar las tres últimas como las únicas que contribuyen a mejorar tanto los resultados académicos del alumnado como la cohesión social en los centros educativos.

Tabla 4

Formas de participación de las familias y de la comunidad

Informativa	Las personas son informadas sobre las actividades, el funcionamiento y las decisiones del centro escolar. No obstante, no participan en el proceso de toma de decisiones ni asisten a las reuniones.
Consultiva	Prevé la participación en los procesos de toma de decisiones del centro escolar. Se trata de una participación que básicamente gira entorno a consultas y su impacto es limitado.
Decisiva	Conlleva la participación en los procesos de toma de decisiones a través de la representación en los órganos que adoptan las decisiones. Promueve el seguimiento de la institución.
Educativa	Por ejemplo: participación en el proceso de aprendizaje del alumnado en la escuela (actividades escolares y extraescolares).
Evaluadora	Engloba la colaboración en la evaluación de las actividades y funciones llevadas a cabo en el centro escolar.

Nota: Extraído de Amador & Girbés (2016, p.29).

A partir de la definición de estas formas de participación, el Proyecto 6 plantea como hipótesis cinco actuaciones concretas de participación de la familia y de la comunidad en centros educativos, estas son (Flecha et al., 2009, p.187):

- a. Formación de familiares.
- b. Participación de la comunidad en los procesos de toma de decisión.
- c. Participación en el desarrollo del currículum y en la evaluación.
- d. Participación en las aulas y en los espacios de aprendizaje.
- e. Promoción de prácticas inclusivas a través de la implicación de la comunidad.

Si atendemos a los resultados obtenidos de los estudios de caso en España, se confirma la existencia de cuatro de los diferentes tipos de participación de las familias y de la comunidad planteados en las hipótesis: la *formación de familiares*, la *participación en los procesos de toma de decisión*, la *participación en el desarrollo del currículum y en la evaluación*, y la *participación en las aulas y otros espacios de aprendizaje*. Algunas de las evidencias encontradas y que se han puesto de manifiesto son (Flecha et al., 2009):

- La **formación de familiares** no solo constituye una de las nuevas actuaciones de participación de las familias y de la comunidad, sino también una de las AEE identificadas por INCLUD-ED, como hemos señalado en el punto anterior, donde se explica en profundidad esta estrategia para la mejora educativa del alumnado.
- Las familias y otros agentes de la comunidad son **partícipes en los procesos de toma de decisiones** relevantes para la vida del centro, a través de un diálogo igualitario entre profesorado y familiares. Este tipo de participación se relaciona con la mejora de la convivencia y la prevención de conflictos.
- La **participación** directa de las familias y de la comunidad **en el desarrollo del currículum y en la evaluación**, así como en otras cuestiones relacionadas con el aprendizaje del alumnado, y con las formas de organización de las aulas y los contenidos curriculares.
- La **participación en las aulas y otros espacios de aprendizaje** se lleva a cabo para promover prácticas inclusivas, y no segregadoras, como los grupos interactivos. Las familias y el voluntariado se implican directamente en el proceso de aprendizaje del

alumnado, además la diversidad de los participantes aumenta las interacciones y enriquece los aprendizajes.

Los resultados de los estudios del Proyecto 6 en el caso de España, los cuales coinciden con lo que se ha observado en el resto de países, ofrecen elementos suficientes para confirmar que las actuaciones de participación de las familias y de la comunidad, descritas anteriormente, están obteniendo éxito educativo, el cual se refleja en la mejora de los resultados académicos obtenidos en las evaluaciones externas de las competencias básicas que se llevan a cabo anualmente. Dicha evaluación evidencia una mejora de las puntuaciones obtenidas en las competencias lingüística y matemática (Flecha et al., 2009).

Modelo dialógico de prevención y resolución de conflictos

Como exponen Melgar, Pulido-Rodríguez & Valverde (2016) los conflictos que encontramos hoy en día en los centros educativos son diversos, con altos índices de violencia, que provocan graves consecuencias en los alumnos, por ello es necesario abordar esta problemática con urgencia.

A este hecho se suma la falta de confianza y de comunicación de los alumnos y sus familias hacia la escuela, provocado por una manera inadecuada de muchos maestros de atender los conflictos, no saber qué hacer, les ha llevado a no intervenir o a improvisar con un alto riesgo de error.

En el ámbito educativo existen tres modelos de resolución de conflictos: *disciplinar*, *mediador* y *dialógico*. Flecha & García (2007) nos ofrecen una breve definición que nos ayude a entender cada uno de estos modelos de resolución de conflictos.

El primero de todos, el **modelo disciplinar**, es aquel en el que existe una autoridad que impone unas normas de conducta, sin contar con la opinión de los miembros de la comunidad, ni con las personas implicadas en el conflicto. Las sanciones, expulsiones o transferencias a otros programas, son algunas de las acciones con las que se da respuesta a los conflictos.

El modelo **mediador o experto**, parte de la actuación de una persona ajena al conflicto, que actúa como experta, como mediadora, para interactuar entre las partes implicadas, y buscar una solución dialogada entre ambas partes al conflicto.

A diferencia de los dos modelos anteriores, el **modelo dialógico o comunitario**, tiene por objetivo descubrir las causas y orígenes de los conflictos para solucionarlos antes de que aparezcan. Este modelo implica la resolución de los conflictos y el consenso de las normas a través del diálogo, y con la participación de todos los miembros de la comunidad.

Melgar et al. (2016) nos descifran las **4 claves para la implantación** del modelo dialógico de prevención y resolución de conflictos en los centros educativos.

1. La implementación de otras Actuaciones Educativas de Éxito (AEE) en el centro, como los **grupos interactivos** y las **tertulias dialógicas**, que garantizan el aprendizaje de todos los niños, una de las principales claves para prevenir cualquier tipo de conflicto en la escuela.
2. La apertura de **espacios de diálogo** en el centro educativo sobre violencia de género y convivencia.
3. La fundamentación del trabajo por la mejora de la convivencia en criterios basados en **evidencias científicas de rigor internacional**, y no en la intuición y la ocurrencia.
4. El **desarrollo de principios normativos** a través del diálogo igualitario.

Un ejemplo de cómo el modelo dialógico promueve la prevención de conflictos, la encontramos en el estudio realizado por Vizcarra, Macazaga & Rekalde (2016). En el estudio participaron tres centros pertenecientes a la Red de Comunidades de Aprendizaje de la Comunidad Autónoma Vasca. Dos de los centros se encontraban en la fase del sueño (C1 y C2), mientras que el otro centro ya había recorrido todas las fases para convertirse en Comunidad de Aprendizaje (C3).

La mayor parte de las soluciones recogidas en los centros C1 y C2 fueron disciplinarias. En el caso del centro C3, aquel que ha llevado a cabo su transformación, abordan los conflictos desde el modelo dialógico, puesto que en el estudio se recogen actitudes y soluciones ante los conflictos relacionadas con la empatía, la escucha activa, el respeto y la confianza, donde todos los miembros de la comunidad son responsables y partícipes.

En cualquier caso, los tres centros desvelan en sus actuaciones ante los conflictos elementos del modelo dialógico, pero con diferente grado de profundidad, en ello influye cuantas fases haya recorrido el centro hacia su transformación en Comunidad de Aprendizaje.

Tal y como afirman Flecha & García (2007) cada vez son más los centros educativos que están optando por el modelo dialógico como forma de prevención de conflictos, ya que

genera una mejor convivencia entre su alumnado y con la comunidad en general y, por otro lado, contribuye a un mejor aprendizaje. Además, el modelo dialógico, representa una AEE del proyecto Comunidades de Aprendizaje, ya que permite hacer frente a cualquier tipo de conflicto que aparezca en el centro educativo (Melgar et al., 2016).

Formación dialógica del profesorado

Uno de los hándicaps actuales de la educación es la escasa conexión existente entre la formación del profesorado y las necesidades que presenta la escuela de cara a dar respuesta a las demandas sociales presentes y futuras, este planteamiento expuesto por Roca (2016) requiere la promoción de modelos de formación docente más democráticos ajustados a criterios de calidad científica y humana, que contribuyan al aprendizaje del alumnado y a la posibilidad de transformación social.

Atendiendo a este hecho, esta misma autora, presenta la **formación dialógica del profesorado**, como una modalidad de formación docente, la cual se materializa a través de la **Tertulia Pedagógica Dialógica (TPD)**, siguiendo el mismo formato que las tertulias dialógicas literarias, de arte, matemáticas, etc., se definen como un espacio de formación donde el profesorado trabaja en estrecha colaboración y diálogo con otros agentes de la comunidad (especialmente profesionales de la orientación educativa, educadores, asesorías, inspección educativa, etc.). En este espacio ambos comparten la lectura de libros y artículos que recogen las mejores aportaciones en materia educativa, considerados de relevancia por la comunidad científica internacional, con el fin de construir conocimiento de forma colectiva alrededor de la ciencia, y acuerdos sobre cómo ofrecer la mejor educación posible a los niños.

Roca (2016) destaca el impacto de la TPD tanto en la mejora de la calidad y efectividad del profesorado, así como de la educación del alumnado, ya que lo que se habla en la tertulia va más allá de la reflexión y búsqueda de la coherencia profesional, del contexto aula, incidiendo también en los comportamientos y formas de hacer de los docentes o agentes protagonistas en la educación de los niños.

ANEXO III.

Tabla 5

Comunidades de Aprendizaje en funcionamiento en Castilla y León

	CENTRO	DIRECCIÓN	SITIO WEB
Educación Infantil y Primaria	 <p>C.E.I.P. La Pradera</p>	Ctra. de Robledo, s/n Valsaín. La Granja de San Ildefonso, Segovia	http://ceiplapradera.centros.educa.jcyl.es/sitio/
	 <p>C.E.I.P. Las Rozas</p>	C/ El Sestil s/n. Guardo, Palencia.	http://ceiplasrozas.centros.educa.jcyl.es/sitio/
	 <p>C.E.I.P. Martín Chico</p>	C/Las nieves, 15-17. Segovia.	http://ceipmartinchico.centros.educa.jcyl.es/sitio/

	 <p>C.P. Miguel Íscar</p>	C/ Cantabria s/n. Valladolid.	http://ceipmigueliscar.centros.educa.jcyl.es/sitio/
	 <p>Colegio Apóstol San Pablo</p>	Plaza de Roma, 2. Burgos	http://www.apostolsanpablo.com/
Educación Secundaria	 <p>I.E.S. Antonio García Bellido</p>	C/ Fraga Iribarne nº 39. Armunia, León.	https://sites.google.com/site/comunidadbellido/home
	 <p>I.E.S. Leopoldo Cano</p>	Calle de la Tórtola, 11, 47012. Valladolid.	http://iesleopoldocano.centros.educa.jcyl.es/sitio/

Nota: Elaboración propia.

ANEXO IV:

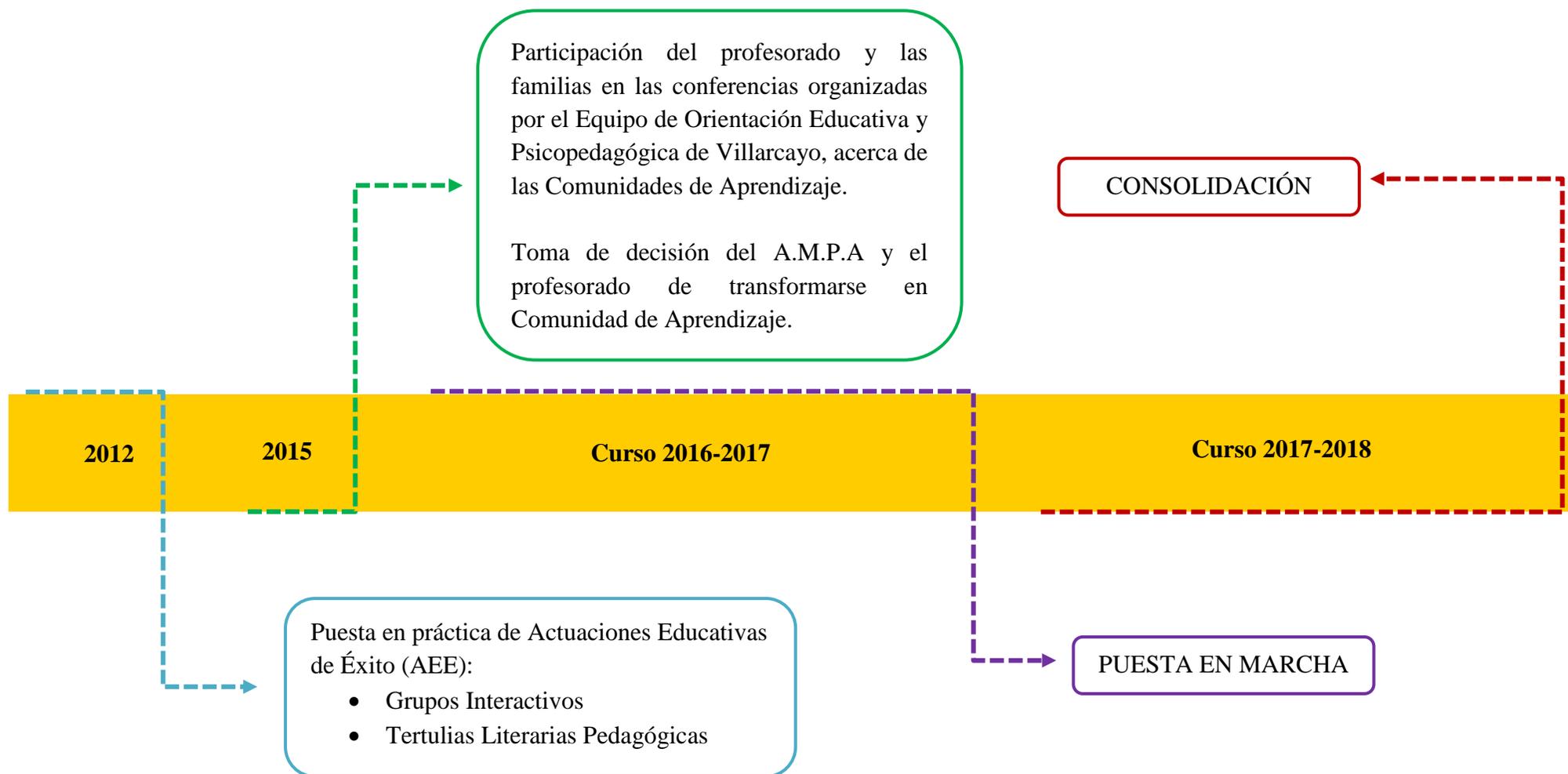


Figura 5. Línea temporal de la transformación del C.R.A. Rosa Chacel en Comunidad de Aprendizaje.

ANEXO V: Curso de formación Comunidades de Aprendizaje



CURSO COMUNIDADES DE APRENDIZAJE.
CRA ROSA CHACEL (SONCILLO Y PEDROSA DE VALDEPORRES)

FECHAS DEFINITIVAS

¡ESPERAMOS VUESTRA PARTICIPACIÓN!

Día	Lunes 5 de septiembre	Martes 6 de septiembre	Miércoles 19 oct.	Miércoles 2 nov.	Miércoles 9 nov.	Miércoles 16 nov.	Miércoles 23 nov.
Horario	9 a 14h	9 a 14h	15 a 19h	16 a 18h	15 a 19h	15 a 19h	15 a 19h
Lugar	CRA Rosa Chacel SONCILLO	CRA Rosa Chacel PEDROSA	CRA Rosa Chacel SONCILLO	CRA Rosa Chacel SONCILLO	CRA Rosa Chacel PEDROSA	CRA Rosa Chacel SONCILLO	CRA Rosa Chacel PEDROSA
Temas	Introducción : Bases científicas en Cda	Formación dialógica del profesorado	El proyecto de CdA y fases	Experiencia CdA Colegio Apóstol San Pablo (Burgos) Más de 10 de experiencia	Tertulias Dialógicas	Lectura dialógica. Las interacciones como base del aprendizaje.	Modelo Dialógico de resolución de conflictos
	Aprendizaje Dialógico	Grupos interactivos y Voluntariado	Práctica de GI Formación y participación de Familiares	Práctica de tertulia literaria dialógica	Formación dialógica del profesorado		
Propuesta de Persona	Javier Diez Universidad de Barcelona	Javier Diez Universidad de Barcelona	M ^a Luisa Jaussi	Rosa Requejo	M ^a Sol Antolín	Rocío García	M ^a Luisa Jaussi

ANEXO VI: Cartel anuncio “Fiesta del sueño: soñando la escuela que queremos”



ANEXO VII: Sueños de los niños, de las familias, de los profesores y de la comunidad, separados en tres grupos, de cada uno de ellos se encarga una comisión

Aprendizaje y convivencia

- *“Sueño que con la ayuda de todos, los niños aprendan divirtiéndose y los adultos no perdamos la capacidad de divertirnos e ilusionarnos”.*
- *“Quiero una escuela en la que hay tolerancia con todo el mundo”.*
- *“Mi sueño es ayudar a mi madre en el cole y que me ayude ella”.*
- *“Sueño con una escuela pública de calidad de tod@s y para tod@s”.*
- *“Que nos quedemos más días a dormir”.*
- *“Buena convivencia y respeto de y para todos”.*
- *“Que hagamos exámenes con murales”.*
- *“Que sea un cole divertido y muy familiar”.*
- *“Que trabajemos en equipo”.*
- *“Que no haya clase por la tarde”.*
- *“Que no se enfade la gente con otros niños”.*
- *“Poder traer móvil o tablet, una vez a la semana al recreo”.*
- *“Yo quiero un cole donde todos los niños son tratados con respeto y cariño, y esto sea lo que más aprendan”.*
- *“Aprender a cuidarnos a cada uno y a nuestro planeta”.*
- *“Que el comedor sea agradable”.*
- *“Que se puedan traer mascotas”.*
- *“Sueño con un cole que se tome en serio los sueños de los niños, que se sientan queridos, apoyados y felices. Que ninguno vaya triste a clase ni que se aburra en ella. Que haya escucha y opiniones de todos, que el cole sea una gran familia. Suerte en la transición, ¡Que vivan los sueños!”*
- *“Que todos podamos hacer talleres juntos”.*
- *“Sueño que los niños aprendan las materias trabajando en proyectos, transversalmente y relacionándolos con su vida. (no sólo en infantil!!!)”*
- *“Que no haya que estudiar”.*
- *“Que hagamos más excursiones por Pedrosa”.*
- *“Sueño que realicen proyectos de investigación y salidas al monte”.*
- *“Sueño que en la escuela se pongan películas”.*

- *“Que no haya exámenes, que se valore de forma diferente”.*
- *“Que se estudie diferente, como jugando”.*
- *“Quiero pasar la lista siempre”.*
- *“Mi sueño es hacer todo el tiempo fichas, y ver un hada”.*
- *“Mi sueño es que venga un dinosaurio de mentira a vernos al cole, y que coma con nosotros en el comedor”.*
- *“Empezar las clases con ejercicios para la mente, tipo yoga, taichí etc... Si es sobre el césped mejor”.*
- *“Que no haya tanta malicia en los niños y si la hubiera, se les castigue una semana en casa”.*
- *“Sueño con un colegio bilingüe”.*
- *“Yo sueño con un colegio activo con muchos niños en el patio jugando y cantando y al amigo Duncan dando clases de inglés”.*
- *“Que todos los niños se lleven bien y no peleen ni insulten. Más respeto y compañerismo”.*
- *“Sueño que en la escuela se aprendan a tocar instrumentos musicales, a parte de la flauta dulce”.*
- *“Que conservemos la curiosidad por aprender”.*
- *“Que en este cole se aprenda jugando”.*
- *“Quiero una escuela en la que se aprenda a ser persona sobre todo”.*
- *“Que haya más horas de plástica. Las clases que se decoren cada trimestre con lo que vayamos haciendo”.*
- *“Que haya una hora de recreo”.*
- *“Sueño que se enseñen primeros auxilios y horticultura”.*
- *“Dar más importancia al baile, las danzas y la música dentro del currículo escolar”.*
- *“Sueño con más salidas al campo y poder dar las clases disfrutando del aire”.*
- *“Que haya exámenes orales”.*
- *“Tener en el cole jornada continua y aprovechar las tardes para hacer talleres o trabajos y actividades en grupo”.*
- *“Que los papás pudieran ir al cole con los hijos para estudiar y ayudar”.*
- *“Que hagamos actividades alumnos, padres y profesores juntos”.*
- *“Estudiar sin libros”.*

- *“Que los niños usen las tecnologías con un buen uso, ya que igual les cuesta menos en el aprendizaje”.*
- *“Me gustaría que los niños y niñas de Educación Primaria trabajaran por proyectos”.*
- *“Que nos juntemos más veces los niños para jugar”.*
- *“Que los niños puedan utilizar el extintor”.*
- *“Taller de literatura para aprender a contar historias, escribir cuentos etc. También en formato A/V (audio-visual)”.*
- *“Paz en el cole y de ahí a todo el mundo”.*
- *“Que a las excursiones puedan ir los padres con los niños y profesores”.*

Recursos e instalaciones

- *“Me gustaría que de vez en cuando los niños utilizaran el parque multiaventura en la asignatura de educación física”.*
- *“Que tengamos una sala de informática sin exámenes”.*
- *“Un cole lleno de colores, con bancos, dibujos. Que no tenga que haber el escudo, y que se castigue”.*
- *“Espacios agradables que inviten a leer, compartir, experimentar, jugar, investigar... en fin, aprender de forma activa”.*
- *“Que Lorena se quede para siempre”.*
- *“Me encantaría volver a trabajar en este colegio el curso que viene”.*
- *“Me gustaría que los niños del cole tuvieran una huerta para trabajarla, y que Ascen utilizara sus verduras en la cocina”.*
- *“Que el cole fuera lo más acogedor posible para todos, alegre por dentro y por fuera. Pintar el muro”.*
- *“Que la comida del comedor sea de productos locales y ecológicos”.*
- *“Que haya una play 4”.*
- *“Que dejen traer las bicis”.*
- *“Que haya una sala de juegos”.*
- *“Con muchos juguetes”.*
- *“Sueño que en el patio del colegio haya más hierba y árboles, y una cancha de baloncesto”.*
- *“Pase libre al parque aventura para los alumnos”.*

- *“Una piscina, más niños, más padres, estrellitas en el techo, duchas, camas elásticas y más ordenadores.*
- *“Sueño que cada niño planta un árbol cada año, en un terreno de la Merindad. – El Bosque de los Niños”.*
- *“Sueño que mi cole está ubicado en un edificio bioclimático y de bioconstrucción, con salas irregulares, un gran invernadero con flores de colores y un precioso patio con árboles. Respetar al medio ambiente”.*
- *“Si los niños son los habitantes de Valdeporres con más futuro, que el ayuntamiento dedique a la escuela más apoyo con todos sus medios, para que puedan volver aquí”.*
- *“Me gustaría que el cole estuviera pintado de un color luminoso en todas las aulas y se arreglasen los desconchones del patio”*
- *“Que se arregle la tapia del cole y se pinte con murales”.*
- *“Piscina cubierta para el cole y toda la comunidad”.*
- *“Pintar las paredes del gimnasio”.*
- *“Colegio con techo azul”.*
- *“Que haya una discoteca”.*
- *“Sueño con que el cole es una prioridad para nuestro ayuntamiento, y que contamos todos los años con una partida en los presupuestos para apoyar la ilusión y el esfuerzo”.*
- *“Que Nacho se quede con nosotros el año que viene y Lorena también”.*
- *“Hacer más excursiones culturales divertidas, visitas a otros coles, cine, teatros, museos...”*
- *“Que el cole disponga de Aula de Ciencias con talleres científicos, para experimentar, descubrir etc.”*
- *“Ir a montar a caballo porque somos vaqueros”.*
- *“Mi deseo sería que en la clase de los mayores siempre fuese el mismo profesor”.*
- *“Que se recuperen los juegos clásicos del patio del colegio”.*
- *“Que haya más espacio para alumnos y profesores, y que todo el mundo se divierta”.*
- *“Que haya profe de música y que el ayuntamiento se implique en el futuro por medio de la escuela”.*
- *“Me gustaría que cada trimestre se decorase el pasillo y el comedor con obras de arte, compositores, música, personajes históricos...”*
- *“Continuidad del profesorado, que se ilusione con el proyecto”.*

- *“Que fuéramos a un zoo”.*
- *“Mi sueño sería ver una vez al mes una película actual de cine”.*
- *“Cuidar crías de conejos”.*
- *“Sueño que en la asignatura de educación física se incluya, en horario escolar, acudir a la piscina”.*
- *“Poder acceder a más actividades artísticas, musicales, teatrales...”*
- *“Queelijamos la comida en el comedor”.*

Participación y difusión

- *“Con una biblioteca activa, dentro y fuera del horario escolar”.*
- *“Sueño con una biblioteca donde conocer a todos los niños de la Merindad y a muchos adultos, donde compartir conocimientos y experiencias y risas, donde crear vínculos con y a través de la lectura para toda la vida”.*
- *“Sueño una escuela abierta a la sociedad y sensible a las necesidades de las personas. Que nos enseñe a ser críticos y que sea centro de cultura”.*
- *“Vera es la mejor profe de infantil y 1º y 2º de primaria”.*
- *“Que en este cole se cumplan los sueños que quiera Vera”.*
- *“Sueño con que el cole y el municipio es un lugar de acogida para muchos niños y adultos desterrados de sus países”.*
- *“Que la ilusión de este proyecto se contagie a otros centros de las merindades”.*
- *“Diseñar una estrategia para que más niños y niñas vinieran al cole”.*
- *“Sueño con que no haya una sola persona en la Merindad que no sepa que son las Comunidades de Aprendizaje”.*
- *“Sueño con que somos noticia: Una vez más las comunidades de aprendizaje han dado resultados espectaculares en la Merindad de Valdeporres, elevando los resultados académicos y haciendo una sociedad más justa, libre, respetuosa y divertida. Lo vamos a hacer tan bien que se van a llenar de risas nuestros pueblos”.*
- *“Que mañana los hombre y mujeres recuerden y aprovechen las formas y enseñanzas recibidas. Que la participación no pare”.*
- *“Que nunca deje de existir el colegio, digo”.*
- *“Que este proyecto siga siendo de todos”.*
- *“Con seguir soñando”.*

ANEXO VIII: Publicación en la versión online del periódico *Diario de Burgos*

“Aprender compartiendo palabras” en el CRA Rosa Chacel de Pedrosa de Valdeporres

Publicado domingo, 19 febrero 2017 por DV & archivado en convocatoria, Cultura, Educación.

Desde hace varios años, en el colegio estamos poniendo en práctica algunas estrategias de éxito educativas, avaladas por la comunidad científica internacional (tertulias literarias dialógicas, grupos interactivos y participación y formación de familiares), todas ellas basadas en el principio de aprendizaje dialógico.

Esto hace referencia a que con cuantas más personas interaccionemos, más aprendemos.



Para seguir en esta línea, hemos realizado un curso para el profesorado, abierto a las familias y a las personas de la comunidad, con ponentes reconocidos a nivel internacional.

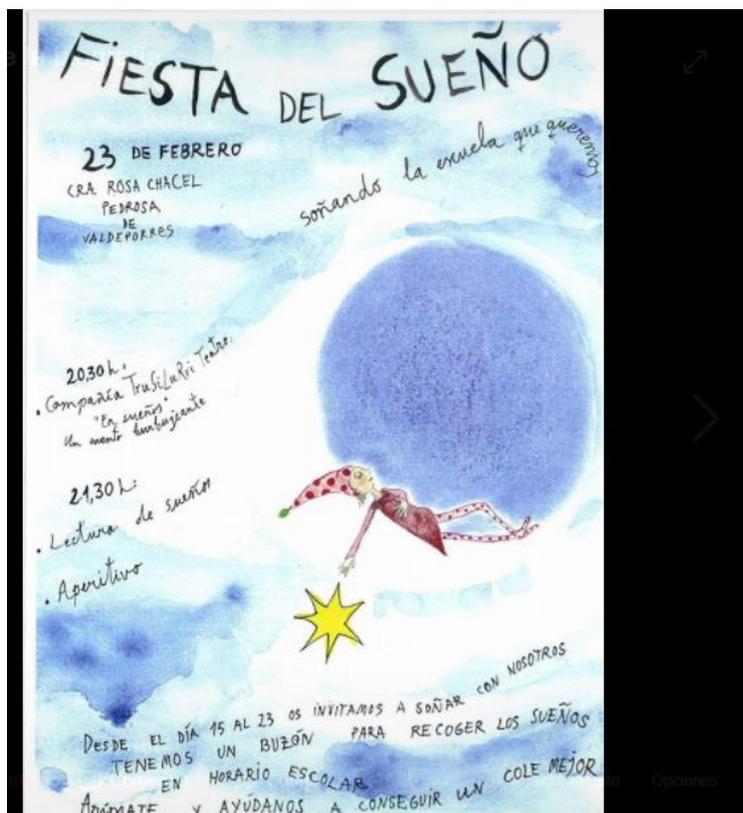
Al terminar la formación decidimos ir implantando poco a poco el resto de estrategias de éxito educativo que, según los estudios realizados, ayudan a mejorar los aprendizajes y la convivencia, y esto repercute de forma positiva en la comunidad: modelo dialógico de prevención y resolución de conflictos, participación educativa de la comunidad y formación dialógica del profesorado.

Actualmente, estamos empezando a poner en práctica el modelo dialógico de prevención y resolución de conflictos con el "grupo de los valientes".

Ahora queremos que la comunidad se sienta participe y nos ayude a conseguir los objetivos planteados. Para ello os invitamos a la "Fiesta del sueño"; fiesta en la que se exponen los sueños que se han estado soñando durante toda la semana; fiesta en la que la escuela se abre y todos se sienten parte de ella; fiesta para soñar que soñamos... ¡qué si estamos juntos, los sueños se pueden hacer realidad!

Vera de Diego González (maestra del CRA Rosa Chacel de Pedrosa de Valdeporres)

ANEXO IX: Publicación en la cuenta de Facebook *Maestros Innovadores, Alumnos Competentes (MIAC)*



MIAC · Maestros innovadores, alumnos competentes. Te gusta esta página · 16 de febrero de 2017 ·

Aprender compartiendo palabras en el CRA Rosa Chacel de Pedrosa de Valdeporres.

ANEXO X: Publicación en el periódico local *Crónica de las Merindades*, marzo 2017

Fiesta del Sueño en el CRA Rosa Chacel de Pedrosa de Valdeporres

El 23 de febrero se celebró en el colegio Rosa Chacel, en Pedrosa de Valdeporres, la **"FIESTA DEL SUEÑO: soñando la escuela que queremos"**. Esta fiesta es al mismo tiempo la culminación de un largo proceso mejora de la escuela, y el pistoletazo de salida para una consolidación del mismo.

■ Pero también fue mucho más. Fue la materialización del empeño de toda una comunidad educativa por hacer de la escuela algo suya, y de la educación de los niños una tarea de todos. Porque esa noche de un día cualquiera de febrero, en una escuela minúscula de un valle perdido en Las Merindades, se reunieron más de 80 personas. Y amaron sus inquietudes niños de Primaria y de Educación Infantil, madres, padres, abuelos, profesores, profesores en prácticas, ex alumnos, vecinos, trabajadores del pueblo, antiguos maestros...

El proyecto se llama "Aprender compartiendo palabras" y se está desarrollando desde hace años en el CRA Rosa Chacel de Pedrosa de Valdeporres.

¿En qué consiste?

Se están poniendo en práctica algunas estrategias de este educativo, avaladas por la comunidad científica internacional, por el Ministerio de Educación y por la Comisión Europea.

Se comenzó hace ya 12 años con la participación e implicación de las familias en distintos talleres: contar cuentos, enseñar oficios, preparar recetas de cocina, manualidades...

Hace dos años iniciaron las tertulias literarias dialógicas, en las que se lee un libro clásico y se comenta en conjunto, de modo que cada uno aporte su visión y lo que le inspire la lectura. La aportación de todos es igual de importante. Han pasado por el cole "Platero y yo", libros de fibulas, "La Odisea"...

Al mismo tiempo se pusieron en marcha los grupos interactivos. En ellos un grupo de 3 o 4 alumnos trabaja diferentes contenidos escolares apoyados por un adulto voluntario. El papel de este adulto no es explicar la tarea, sino dinamizar, implicar a todos los niños y garantizar el cumplimiento de las normas previamente pactadas. Con ello se fomenta la organiza-



ción autónoma de los niños, la ayuda mutua, la solidaridad y la consolidación de los aprendizajes.

Todas estas experiencias se basan en el principio de aprendizaje dialógico: con cuantas más personas interaccionemos, más aprendemos.

Desde el comienzo estas actividades han despertado la implicación y el entusiasmo en los niños y en las familias que han participado. Los alumnos mejoran su interés por la escuela y si están que su trabajo en ella es importante. En estos momentos, el proyecto funciona no sólo a las familias, sino a todos los voluntarios que poco a poco se han animado a participar: vecinos del pueblo, antiguos alumnos, ancianos, profesores de otros centros, etc.

La Fiesta del Sueño ha sido la forma de sellar "oficialmente" este compromiso ante toda la comunidad, de modo que todos se sientan partícipes y colaboren en la consecución de los objetivos planteados.

Se comenzó con la representación teatral de "En Sueños: un cuento busfujente" por la compañía Tituliani teatro, que entusiasó a niños y grandes.

Llegó el momento de la lectura de los sueños a cerca de la escuela que se estuvieron recogiendo durante toda la semana. Fue imposible leerlos todos, ya que se recogieron casi 200. Todos que eran le-

er el suyo. Y ahí se vio la cantidad de gente que tiene sus esperanzas puestas en una escuela mejor, y además de sus esperanzas, sus ganas de trabajar y su participación. Entre los sueños que se leyeron están: aprender de forma divertida, que los niños vayan contentos, tener un huerto, respeto para todos y toda, que se cree el "bosque de los niños", piscina cubierta para el cole y la comunidad, más niños en el cole, que el cole sea una prioridad para el Ayuntamiento, biblioteca abierta por las tardes... así soñador tras soñador llenando el cielo de estrellas.

Después, al comedor a celebrarlo juntos. Los niños y sus mamás habían pasado la tarde cocinando riquísimos pinchos salados y dulces. A pesar de que el comedor estaba lleno de gente, sobró muchísima comida.

Por último, los niños junto con sus profesores se quedaron a dormir en el colegio, para seguir soñando. Antes de acostarse disfrutaron una velada mágica con la visita de personajes fantásticos y juegos de pistas.

A partir de ahora, continúa el trabajo para intentar hacer esos sueños realidad al menos algunos! La Fiesta del Sueño fue la noche en la que la escuela se abre y todos se sienten parte de ella; fiesta para soñar que soñamos... ¡qué si estamos juntos, los sueños se pueden hacer realidad!

ANEXO XI: Carta a los miembros de la comunidad del C.R.A. Rosa Chacel

Pedrosa de Valdeporres, a 30 de octubre de 2017

Estimado antiguo alumno del CRA Rosa Chacel:

Nos complace decirte que tanto tú como tu familia y vecinos estáis invitados a utilizar la biblioteca del colegio de Pedrosa. A partir del curso pasado, y cumpliendo uno de los muchos sueños que soñamos, la biblioteca está abierta a toda la comunidad educativa, dentro de un proyecto del centro donde todos tenemos cabida.

Este curso la biblioteca está abierta para todos los lunes de 17:00 h a 18:00 h.

En ella podemos disfrutar leyendo, buscar información, hacer trabajos, deleitar a los más pequeños con nuestra lectura.... Puede ser un bonito lugar de encuentro y para ayudar a que así sea vamos a trabajar para organizar distintas actividades a las que, por supuesto, estáis invitados; algunas de estas son: aplicación de las tecnologías de la información y la comunicación a la lectura, la visita de una ilustradora de libros o cuentacuentos. Si tenéis alguna idea o sugerencia para añadir y así animar la biblioteca, será bienvenida.

Igualmente estaremos encantados si tú o los tuyos queréis uniros al proyecto como voluntarios.

Esperando vuestra visita nos despedimos.

Recibid un cordial saludo.

La comisión de difusión y participación del colegio de
Pedrosa