

BUENAS PRÁCTICAS EN EDUCACIÓN: LA APERTURA DE LA ESCUELA HACIA LA COMUNIDAD DE APRENDIZAJE

Paula Escobedo, Joan Traver

Auxiliadora Sales.

Universitat Jaume I

paula.escobedo@uji.es

RESUMEN

Esta comunicación se centra en el contexto de una escuela de la provincia de Castellón. Se trata de un centro que está transformándose hacia el modelo inclusivo intercultural, para convertirse en una comunidad de aprendizaje. Entre los cambios que se están realizando, destacamos las tertulias dialógicas y los grupos interactivos como buenas prácticas de aula. Prácticas que entre sus objetivos tratan de incorporar a las familias y miembros de la comunidad como parte de la dinámica del aula. Respecto a los resultados encontrados, destacamos la mejora del rendimiento y de la convivencia y la apertura de la escuela a la comunidad.

Palabras clave: Escuela inclusiva intercultural; comunidad de aprendizaje; tertulias dialógicas; grupos interactivos.

1. INTRODUCCIÓN.

Esta comunicación trata de mostrar buenas prácticas, realizadas en un centro educativo público de la provincia de Castellón. El contexto donde se realizan estas prácticas es un CAES (Centro de Acción Educativa Singular). Algunas de las características que vienen a definir el centro son las distintas culturas que conviven en el mismo. La mayoría de las familias y alumnado son árabes mientras que el profesorado es gente del pueblo o de ciudades y pueblos cercanos a la localidad. Algunas de las problemáticas que existen en la escuela son el bajo rendimiento del alumnado, que en muchos casos se puede explicar por la dificultad de entender y llegar a hablar una lengua desconocida; la mala imagen que se tiene del barrio, y en consecuencia del centro, en la población donde se está situado; y la poca relación entre las familias y la escuela que también se explica por problemas de comunicación, que en algunos casos llegan a generar conflictos entre algunas familias y la escuela.

Estas circunstancias hacen plantearse al profesorado de la escuela, la necesidad de transformar su realidad y construir una escuela que sea de todos y todas. Entre los aspectos que fomentan esta necesidad de cambio situamos como elementos primordiales la mejora del rendimiento y la mejora en la relación con las familias.

Tras algunas reuniones con el grupo de investigación MEICRI¹ en septiembre del 2011, se realizan unas sesiones de sensibilización para toda la comunidad educativa. A estas sesiones acuden principalmente el profesorado y una parte de las familias. La sensibilización es una fase primera donde se reflexiona sobre la escuela que se tiene y la escuela inclusiva que trata de dar una respuesta adecuada a toda la comunidad. En esta fase se realizan dinámicas para que todas las personas hablen, den su opinión y puedan escucharse. Además, en estas sesiones se invita a otras escuelas que ya han realizado un cambio semejante al que ellos quieren realizar o a otros y otras docentes y familias para que les muestren buenas prácticas que realizan en el aula. En esta escuela las sesiones de sensibilización duraron aproximadamente 20 horas. Una vez realizada la sensibilización, todos los miembros deciden si quieren transformar su escuela hacia un modelo inclusivo intercultural. En esta escuela por unanimidad se decidió continuar y se realizó en diciembre del 2011 una asamblea para dar a conocer el proyecto a las asociaciones, vecinos del barrio y a las familias. Muchas de las familias que asistieron a

1 Mejora educativa y ciudadanía crítica. Grupo de investigación de la Universitat Jaume I de Castellón. http://meicri.uji.es/index.php?option=com_content&view=article&id=44&Itemid=54

la asamblea ya conocían el proyecto y tras la sensibilización habían decidido continuar para transformar la escuela.

A partir de esta sesión, siguiendo con las fases del CREA (Centre Especial de Recerca en Teories i Pràctiques Superadores de Desigualtats) y con la experiencia del grupo MEICRI en procesos de cambio realizados anteriormente (Sales, Moliner, y Traver, 2010; Sales, Ferrández, y Moliner, 2012; Traver, Sales, y Moliner, 2010); la escuela inicia el proceso de cambio para transformarse en una comunidad de aprendizaje y empieza a soñar. Sueñan las familias, el alumnado y el profesorado para construir una escuela que todos consideren propia y que responda a sus necesidades. Entre los sueños que se quieren conseguir se evidencia la necesidad de comunicarse, de entender el idioma y se pide la realización de un curso de valenciano y castellano para las familias que no lo entienden. Pero también se pide un curso de árabe para el alumnado, puesto que aunque en la mayoría de los casos es su lengua materna, no saben ni leerlo ni escribirlo. Otros sueños hablan de la infraestructura del centro; de arreglar una valla que rompen algunos jóvenes para entrar a jugar a fútbol en horario extra escolar; de techar una parte del patio para que las familias no se mojen los días de lluvia mientras esperan que salgan sus hijos e hijas; etc. También los alumnos sueñan con tener porterías en el patio,... Para gestionar estos sueños se forman comisiones mixtas (alumnado, profesorado y familias), aunque pronto se evidencia la distancia entre unas familias y otras y la distancia respecto al centro, que aunque ha mejorado bastante en este curso sigue siendo un factor a trabajar.

Además de estos sueños que tienen que ver con aspectos relacionados con la estructura y dinámica del centro, se evidencia la necesidad de transformar también las aulas para conseguir la atención a la diversidad desde cada uno de los rincones de la escuela. En este sentido, a lo largo de este primer curso podemos destacar que la mayoría del profesorado del centro ha incorporado cambios en las prácticas del aula, tratando de favorecer la inclusión educativa. En el siguiente apartado narramos las prácticas que se están realizando como consecuencia de la transformación de la escuela.

2. DESARROLLO.

Los primeros cambios en las aulas se realizaron en octubre del 2011. Tras las sesiones de sensibilización, dos maestras del primer ciclo de primaria empezaron a realizar grupos interactivos. En ese momento, aunque las relaciones entre el profesorado eran buenas no había tanta comunicación entre ellos como en la actualidad. Por eso, esa

iniciativa que habían iniciado las maestras casi al principio del curso apenas se había visibilizado al resto del profesorado y de la comunidad. Durante ese primer trimestre (curso 2011-2012), la comunidad parecía estar dormida y no es que lo estuviera, porque habían cambios en las aulas, como el de estas maestras, y se estaba preparando la asamblea que se realizó en diciembre. Pero el cambio y la movilización del centro empiezan a ser más visibles cuando la comunidad inicia la fase del sueño en enero y febrero, después de la asamblea. Es en ese momento cuando parece que el centro empieza abrirse y cuando más miembros del profesorado empiezan a cuestionarse sus prácticas de aula. En febrero del 2012 otra maestra del primer ciclo manifiesta su deseo de realizar tertulias dialógicas, pero contando con la participación de la comunidad. Quiere que las familias entren en sus clases.

Las tres maestras del primer ciclo se coordinan e invitan a las familias de sus clases a almorzar. Ellas ponen el chocolate y las familias que vengan pueden traer el dulce para acompañar. A la sesión no asisten todas las familias pero hay una buena representación de este colectivo y mucha comida para compartir. Lo primero que las maestras hacen es agradecerles a las familias haber asistido y comentarles porque se les ha llamado. Tras el almuerzo pasan a detallar en qué consistirán las técnicas que se van a realizar en sus aulas y el papel de las familias para entrar a formar parte de la dinámica de la clase.

Entre las técnicas que las maestras explican a las familias, destacamos los grupos interactivos y las tertulias dialógicas. En un primer momento las familias parecen entusiasmadas con la idea de entrar en las aulas, pero también manifiestan sus miedos. Aunque tienen mucha voluntad encuentran dificultades para poder formar parte de la práctica del aula, básicamente por el idioma. La mayoría de estas familias son madres árabes que entienden muy poco el castellano y apenas el valenciano. Aún así, las maestras las animan y les dicen que poco a poco entenderán la lengua, que no se preocupen. Al final de la sesión algunas madres quedan con la maestra para entrar en la clase la próxima semana.

En la clase de 2º A se realizan tertulias dialógicas. La madre de un niño de la clase y otra madre, cuyo hijo está en el mismo ciclo, entran en el aula. Ambas tienen dificultad con el idioma, pero aún así la experiencia es muy gratificante. Para empezar, la maestra resalta que todas las personas que están en la clase son iguales y se refiere a que todas pueden manifestar sus inquietudes, sus sentimientos y sus dudas respecto a la lectura que van a iniciar. Además, destaca que todos pueden responder a las preguntas

que cada uno tenga: *“quien tenga alguna duda no tiene porqué preguntármela a mí, sino que hay otros niños y algunas madres en esta clase, y todos podemos tener respuestas que nos pueden ayudar. Aquí somos todos iguales”*.

Como se pudo observar en esta práctica, la maestra en todo momento trató de fomentar un diálogo igualitario entre las personas que participaban. Este es un aspecto que trata de favorecerse con las tertulias dialógicas. Además, se potencia un espacio de decisión, de intercambio y de apertura al pensamiento propio y al del resto (Alonso y Loza, 2008; Aguilar, Pallarés y Traver, 2006; Sáez-Benito, Traver, Martí, 2007; Traver, 2011).

La tertulia que se plantea en esta clase comprende distintas fases, en la primera sesión se realiza una lectura compartida del libro, que ha seleccionado la maestra o que deciden entre todos y todas; y cada uno de los asistentes lee una parte. A continuación, la maestra hace una segunda lectura rápida del libro, y todos los asistentes tienen que escribir en su libreta aquellas palabras que no entienden. Terminada esta sesión, todos se llevan el libro a casa y buscan en otras fuentes las palabras o expresiones que habían apuntado en la libreta. En la siguiente sesión se comentan las palabras o expresiones que habían buscado y se realiza un comentario oral sobre la lectura, destacando los aspectos que les han parecido más interesantes; si les ha gustado la lectura o no, y siempre argumentan sus respuestas.

Sin embargo, en la clase de 2ºA la tertulia no finaliza aquí, sino que tras estas dos sesiones de lectura se han realizado trabajos para profundizar más en el cuento. En concreto, tras el segundo libro que trataba sobre Picasso, el alumnado realizó un proyecto sobre el pintor. Después de la lectura del tercer libro se realizó un cómic y finalmente, tras la lectura del cuarto libro se realizó un teatro. Además, en todas las sesiones, a partir de la lectura se trabajaban valores y cuestiones relacionadas con la vida diaria. Por ejemplo, en el primer libro *“El pare també té por”*¹ el alumnado compartió algunos de sus miedos en las tertulias dialógicas.

En la clase de 2º B y 1º A, se han realizado grupos interactivos, práctica que también es bastante usada en las comunidades de aprendizaje. Consiste en dividir el aula en grupos heterogéneos y permitir la entrada de otras personas adultas para dar apoyo al tutor de la clase (Foncillas, Petreñas y Cifuentes, 2012; Pallares y Traver,

¹ Pellicer, D. (2005): *El pare també té por*. Barcelona: Planeta Oxford.

2006; Pérez, 2011). Como indican Flecha y Puigvert (2002), “el principio básico de este procedimiento es ampliar el intercambio de conocimientos mediante una trama de interacciones entre el alumnado y entre el alumnado y las personas adultas que estén en el aula” (p.19). Para conseguirlo, se divide el grupo clase en grupos de trabajo de cuatro o cinco personas y en función del número de grupos, se preparan actividades de unos 20 minutos. De manera que, cada grupo va cambiando de actividad cada 20 minutos y en cada una de estas actividades hay un adulto que ayuda al grupo a organizarse y a resolver sus dudas. El objetivo de esta práctica es incluir en el aula los recursos que están presentes en la comunidad para incrementar el número y diversidad de interacciones y conseguir aumentar las posibilidades de aprendizaje instrumental y mejorar la convivencia (Duque, Ruiz, Girbés y Padrós, 2012).

Nuestra experiencia en las clases de 2º B y 1º A, nos ha aportado distintas maneras de organización partiendo de la práctica de los grupos interactivos. En la clase de 1º A, los grupos interactivos se realizaban en sesiones de una hora y se contaba con la participación de cuatro adultos en el aula: la tutora, un maestro de refuerzo y dos madres. La clase de 2º B, disponía de sesiones de dos horas y contaban con el apoyo de la tutora y una maestra de refuerzo. En el primer caso, los cuatro grupos de alumnado tenían la atención de un adulto y en el segundo caso, dos de los grupos se iban organizando sin la presencia del adulto. Ambas situaciones han sido gratificantes y han favorecido el trabajo de aspectos que de otro modo no se hubiesen conseguido. Cabe destacar que el alumnado de estas clases lleva casi todo el curso trabajando en algunas sesiones mediante grupos interactivos y a lo largo de éstas, las maestras han fomentado la cooperación entre el alumnado.

Desde febrero hasta el final de curso, en primer ciclo se mantienen las técnicas realizadas, aunque la asistencia de las familias disminuye por distintas circunstancias. Sin embargo, se contagian estas técnicas al resto de la comunidad y en este mismo curso ya hay otros docentes que las realizan en sus aulas. En concreto, también se están realizando grupos interactivos y tertulias dialógicas en algunas clases de infantil y del segundo y tercer ciclo de primaria; contando por el momento con el apoyo de otros y otras docentes para entrar en el aula.

3. RESULTADOS.

Los resultados alcanzados con estas prácticas son muy positivos. En primer lugar, se trata de beneficiar al alumnado aportándole una enseñanza más personalizada.

En los grupos interactivos, al trabajar cuatro o cinco personas con un adulto, este objetivo es más fácil de conseguir. Además, de esta manera se propicia una atención más adecuada a la diversidad, aumentando el número de interacciones y la diversidad de las mismas. En las observaciones realizadas durante el transcurso de dichas prácticas pudimos constatar también que a diferencia de las clases magistrales, donde el profesorado se esfuerza para que el alumnado pueda entender y aprender la materia, tanto en los grupos interactivos como en las tertulias dialógicas, el alumnado se mantiene activo en el aprendizaje; él es el protagonista y el responsable de conseguir un aprendizaje más significativo. Pudimos observar también menor distracción del alumnado que trabajaba en grupos interactivos respecto a la escucha pasiva de las explicaciones de un adulto en gran grupo.

Otro aspecto a destacar es la motivación. Por una parte las maestras destacan el entusiasmo del alumnado hacia la tarea y su motivación ante la participación de otros adultos en el aula. En concreto la maestra de 2º A, comentaba que en una de las sesiones no pudieron asistir las madres a las tertulias dialógicas y el alumnado manifestó su descontento porque éstas no habían podido venir.

Además, con este tipo de prácticas se mejora el rendimiento y la convivencia. No sólo nos lo cuentan las maestras de esta escuela tras varios meses trabajando de esta manera, sino que otros autores, como Duque y cols. (2012), indican que la investigación educativa ha evidenciado que la participación de las familias en actividades académicas favorece el rendimiento académico y la mejora de la convivencia en el centro.

Algunos de los elementos que podemos constatar tras las observaciones en el campo son el fomento de la cooperación que propiciaban las maestras en el alumnado y en consecuencia, la autonomía de los grupos para resolver los conflictos; para tomar decisiones y para gestionar el trabajo en el equipo. Esta autonomía, en los grupos interactivos, era más evidente en los casos que no tenían a la persona adulta para organizarse. Sin embargo, la tendencia natural que hemos observado en otras aulas del centro al iniciar los grupos interactivos, ha sido la predisposición del profesorado a dirigir; tratando de dinamizar el trabajo dentro de los grupos.

Por otra parte, tanto en las tertulias dialógicas como en los grupos interactivos se parte del reconocimiento de la capacidad comunicativa, transmisora de conocimiento y transformadora de la acción educativa. Estas prácticas tratan de fomentar un aprendizaje dialógico. Según Flecha y Puigvert (2002) el aprendizaje dialógico engloba los aspectos positivos del aprendizaje significativo tratando de llevarlos a una concepción más

global, basada en la acción conjunta y consensuada de todas las personas que forman parte de la acción educativa. Para estos autores, el paso al aprendizaje dialógico supone, entre algunos de sus avances, la acción conjunta de profesorado, familiares, grupos de iguales, etc. de la creación de condiciones de aprendizaje para el alumnado y la formación de los y las agentes de aprendizaje en lugar de restringirla al profesorado. Como dicen Alonso y Loza (2008), a partir de estas prácticas se establece un espacio formativo solidario de transformación y acción. En definitiva, dichas prácticas favorecen la apertura a la comunidad y la entrada de las familias en la dinámica del aula.

Además, el cambio que promueven estas prácticas también incide en el profesorado, fomentando una mayor colaboración y apoyo en este colectivo y mejorando la comunicación e incluso, como pudimos constatar en esta escuela, mejorando las relaciones personales.

4. CONCLUSIONES.

En un centro educativo que se plantea la inclusión como camino, tanto las familias como otros miembros de la comunidad necesitan formar parte de la escuela, participar y tomar decisiones junto el profesorado y el alumnado. En esta escuela, la apertura de las aulas a la comunidad ha supuesto para aquellos que lo han experimentado un elemento primordial en la motivación y el aprendizaje del alumnado, así como del profesorado y de las familias o personas que han formado parte de la dinámica del aula. De hecho, el profesorado que ha incluido a otros y otras agentes en su aula no se plantea volver a excluirlos. Sin embargo, no es fácil para una escuela, establecer el diálogo igualitario entre el profesorado, el alumnado y las familias. La tradición escolar ha separado a estos agentes, considerando al profesorado el único facilitador de conocimiento académico capaz de propiciar el aprendizaje.

En el trabajo de las tertulias dialógicas o de los grupos interactivos no sólo se apuesta por el aprendizaje académico, sino que se trata de fomentar también la cooperación. De manera que dentro del equipo sean capaces de resolver por ellos mismos las dificultades que encuentran en la práctica. Son prácticas que capacitan a las personas para poder resolver los conflictos de la vida diaria y sobretodo, son prácticas que entienden la educación como inclusión. Por eso, tratan de favorecer el intercambio de ideas y el aprendizaje desde la igualdad de las personas; favoreciendo la igualdad de oportunidades de todos y todas sus miembros.

5. BIBLIOGRAFÍA.

Aguilar, C.; Pallarés, V. y Traver, J.A. (2006): La tertulia literaria dialógica del barrio de Sant Agustí-Sant Marc de Castellón. *Aula de innovación educativa*, 152, pp. 72-74.

Alonso, M^a J., Arandía, M. y Loza, M. (2008): La tertulia como estrategia metodológica en la formación continua: avanzando en la dinámicas dialógicas. *REIFOP*, 11 (1), pp. 71-77. Consultado el 25 de mayo del 2012 en <http://www.aufop.com>

Duque, E.; Ruiz, L.; Girbés, S. y Padrós, M. (2012): Inclusión y éxito educativo: prácticas de aprendizaje y participación de las familias en los centros educativos. *Organización y gestión educativa: Revista del Fórum Europeo de Administradores de la Educación*, 20, (2), pp. 19-22

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), pp. 11-21. Consultado el 9 de septiembre del 2010 en <http://www.uscs.cl/rexe>

Foncillas, M.; Petreñas, C. y Cifuentes, A. (2012): Grupos interactivos: mejora del aprendizaje de todo el alumnado y de la convivencia en los centros educativos. *Organización y gestión educativa: Revista del Fórum Europeo de Administradores de la Educación*, 20, (2), pp. 23-26.

Pallares, V. y Traver, J.A. (2006): Grups interactius i educació inclusiva comunitària. *Jornadas de Orientación e Intervención Psicopedagógica: ámbito educativo, personal y profesional*, pp. 1-17.

Pérez, V. (2011): Yes, they can! Grupos interactivos en una clase heterogénea. (Estudio de casos II: Prácticas inclusivas). En Moliner, O. (ed.), *Prácticas inclusivas: experiencias, proyectos y redes*. Castellón: Publicacions de la Universitat Jaume I, pp. 121 - 124.

Sáez-Benito, J.A.; Traver, J.A. y Martí, J.E. (2007): Tertulias contra la exclusión. *Cuadernos de Pedagogía*, 365, pp. 18-23.

Sales, A.; Moliner, O. Y Traver, J.A. (2010): *La construcción de la escuela intercultural inclusiva desde procesos de investigación-acción*. Castellón: Servicio de Publicaciones de la Universitat Jaume I.

Sales, A.; Ferrández, R. y Moliner, O. (2012): Educación intercultural inclusiva: estudio de caso de un proceso de autoevaluación. *Revista de Educación* (en prensa).

Traver, J.A., Sales, A., y Moliner, O. (2010): Ampliando el territorio: algunas claves sobre la participación de la comunidad educativa. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8, (3), pp. 96-119.

Traver, J.A. (2011): Aprender dialogando entre líneas. La tertulia dialógica del IES Bovalar y el Centro de Día Ateneu de Castelló. (Estudio de casos II: Prácticas inclusivas). En Moliner, O. (ed.), *Prácticas inclusivas: experiencias, proyectos y redes*. Castellón: Publicacions de la Universitat Jaume I, pp. 115-119.