

# **PROYECTO DE IMPLICACIÓN DE LAS FAMILIAS EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE UN GRUPO DE ALUMNOS Y ALUMNAS DE PRIMER CICLO DE PRIMARIA**

- Introducción teórica
- Investigación propiamente dicha

Autora: Raquel Martín Martínez

Titulación: diplomada en educación general básica y licenciada en psicopedagogía

## INTRODUCCIÓN

### 1. DESIGUALDADES SOCIALES Y EDUCATIVAS DE LA SOCIEDAD ACTUAL

### 2. LA SOCIEDAD DE LA INFORMACIÓN

### 3. SOCIEDADES DIALÓGICAS Y DIALOGICIDAD.

- . La democratización de las familias y las relaciones.

### 4. LA PEDAGOGÍA CRÍTICA

### 5. DE LA ADAPTACIÓN A LA DIVERSIDAD A LA TRANSFORMACIÓN PARA LA IGUALDAD.

- El fracaso escolar y sus causas.
- La respuesta legislativa: adaptación a la diversidad y continuidad del fracaso.
- Algunas respuestas concretas al fracaso escolar

### 6. DE LA CONCEPCIÓN CONSTRUCTIVISTA A LA COMUNICACIÓN

### 7. ANTECEDENTES DE LAS CA:

- Programas de desarrollo escolar
- Escuelas Aceleradas
- Éxito para todos

### 8. PRINCIPIOS DE LAS COMUNIDADES DE APRENDIZAJE. APRENDIZAJE DIALÓGICO

### 9. TRANSFORMACIÓN DE LAS ESCUELAS EN CA. FASES.

- . Las aulas concebidas como CA

### 10. GRUPOS INTERACTIVOS

## INTRODUCCIÓN

El animal se adapta a su soporte, mientras que el ser humano, integrándose en su contexto, para intervenir en él, lo transforma en mundo. Producir instrumentos, hablar, comprender, comunicar y comunicarse son quehaceres de la invención del mundo y de la superación de nuestro soporte. Estar en el mundo implica necesariamente estar con el mundo y con los otros. Para el ser que simplemente está en el soporte, sus actividades en él son un simple "moverse" en el mundo; los seres humanos interactúan más de lo que se mueven.

En este sentido, la transición del soporte al mundo implica la invención de técnicas e instrumentos que hacen más fácil la intervención en el mundo. Una vez inventadas y aplicadas, las personas no paran de reinventarlas y de producir nuevas técnicas con las que perfeccionan su presencia en el mundo. Reflexionar, evaluar, programar, investigar, transformar son especificidades de los seres humanos en el mundo y con el mundo, donde la relación conciencia-mundo se dan al mismo tiempo. Esto no implica que la relación mecanicista-idealista se presente exenta de error. Muchos sueños posibles fueron inviables por el exceso de certeza de sus agentes, por el voluntarismo con que pretendían modelar la Historia en lugar de hacerla con los otros, realizándose en ese mismo proceso.

A causa de negar la tensión dialéctica conciencia/mundo, cada cual, idealistas y mecanicistas, obstaculizan el entendimiento correcto del mundo. Una de las tareas de los progresistas es desmitologizar los discursos sobre lo inexorable de esta situación, decretando con la afirmación de que las cosas son así porque no pueden ser de otra manera, que la felicidad pertenece solamente a los que tienen el poder.

Si el poder económico y político de los poderosos desaloja a los débiles de los mínimos espacios de supervivencia, no es porque deba ser así. Es preciso que la debilidad de los débiles se transforme en una fuerza capaz de instaurar la justicia. Somos seres de transformación y no de adaptación.

Servir al orden dominante, es lo que hacen hoy intelectuales, reducen la educación a pura transferencia de contenidos "suficientes" para la vida feliz de la gente adaptados al mundo, sin protesta, sin sueños de transformación. Programas pedagógicos profesionalizantes pero vacíos de cualquier intención de comprensión crítica de la sociedad. La tierra de las personas implica lucha por sueños diferentes, a veces antagónicos. Ese futuro no llegará si no hablamos de él al mismo tiempo que lo construimos. El futuro existe como una necesidad de la Historia e implica su continuidad

1.

Aceptar que la práctica educativa debería limitarse sólo a la lectura de la palabra es un grave error, puesto que debería incluir la lectura del contexto, la lectura del mundo. La esperanza tiene su matriz en la naturaleza del ser humano. Cuanto más sometido y menos pueda soñar con la libertad, menos

podrá afrontar sus desafíos. De ahí que la educación al servicio de la dominación no puede provocar el pensamiento crítico y dialéctico sino favorecer el pensamiento ingenuo sobre el mundo. El educador progresista no puede reducir su práctica docente a la enseñanza de puras técnicas o contenidos sin implicarse en el ejercicio de la comprensión crítica de la realidad. La inteligencia crítica de algo implica la percepción de su razón de ser.

Si hacemos todo lo posible para democratizar la escuela desde el punto de vista de la cantidad y la calidad, estaremos seguros de nuestra opción progresista. Una de las funciones de los liderazgos democráticos es superar los esquemas autoritarios y propiciar toma de decisiones de naturaleza dialógica. El educador progresista no puede vivir de forma mecánica la tarea docente. No puede realizar la mera transferencia del perfil del concepto del objeto a los educandos, esperar a que la enseñanza de los contenidos, en sí misma, provoque la inteligencia radical de la realidad puesto que eso es asumir una posición espontaneísta y no crítica.

Para cambiar lo que estamos siendo es necesario cambiar radicalmente las estructuras de poder. Pero ningún partido lo hace solo; tampoco cualquier alianza entre partidos lo puede hacer. Solamente fuerzas que se sienten de acuerdo ante principios fundamentales pueden unirse para el cambio necesario. Para esto la mayoría de los progresistas deberían haber entendido ya que las transformaciones sociales sólo se dan realmente cuando la mayoría de la sociedad las asume como suyas y trata de ampliar el campo social de la aceptación. Hablamos de luchar por la *unidad en la diversidad*.

Una unidad en la diversidad que reconoce que las diferencias entre personas, grupos, etnias, plantean problemas para un trabajo en esta unidad, pero que ésta es posible. Por tanto, es preciso tener un sueño más grande, una utopía a la que aspiren los diferentes y por la cual sean capaces de concesiones mutuas.

Nuestra lucha contra la discriminación sólo alcanzará la victoria si realizamos lo obvio: *la unidad en la diversidad*. Unidad de diferentes conciliables y no de diferentes antagónicos. Entre éstos puede haber un pacto en función de objetivos circunstanciales que sirvan a los dos polos.

Así, se ha de luchar por conseguir una educación que proponga y aproveche situaciones donde los educandos experimenten la fuerza y el valor de la unidad en la diversidad. Todo a favor de la creación de un clima en el aula donde enseñar, aprender, estudiar, son actos serios pero también provocadores de alegría. La satisfacción con que se pone ante los alumnos, la seguridad con que les habla, la apertura con que los oye, la justicia con que trata sus problemas hacen al educador demócrata un modelo. La fuerza del educador demócrata está en su coherencia ejemplar, la que sustenta su autoridad<sup>2</sup>.

## 1. DESIGUALDADES SOCIALES Y EDUCATIVAS DE LA SOCIEDAD ACTUAL

La educación se ha visto perjudicada cuando no se ha tenido en cuenta las aportaciones de la pedagogía crítica.

La pedagogía crítica analizó la educación en la sociedad de la información mientras la mayoría de las teorías educativas seguían afirmando que había que adaptar la educación a la sociedad actual y no la analizaban. Por otro lado, la pedagogía crítica ha sido uno de los ámbitos de donde surgieron

algunos de los autores y autoras que estudiaron las desigualdades de la sociedad de la información mientras que la bibliografía de ciencias sociales dominante sobre el tema seguía presentándola como una sociedad sin desigualdades.

El inicio de la transformación de la sociedad industrial a la sociedad de la información tiene una fecha clave en la crisis del petróleo de 1973. Desde entonces hasta 1995 tuvo lugar la primera fase de la sociedad de la información caracterizada por las desigualdades. En esa época hubo obras que describían la sociedad de la información sin dar importancia a las desigualdades (Castells, 1986), otras que estudiaban las desigualdades sin describir la sociedad de la información que las generaba (Gorz, 1986) y otras que analizaban las desigualdades creadas por la sociedad de la información. Desde 1995, se entra en una sociedad de la información para todas las personas en la que hay muchos y muy buenos análisis de la sociedad de la información y de sus desigualdades (Castells, 1997), que se completan con los estudios existentes sobre la educación en ese proyecto<sup>3</sup>.

## 2. LA SOCIEDAD DE LA INFORMACIÓN

La revolución de la tecnología de la información, debido a su capacidad de penetración en todo el ámbito de la actividad humana, es el punto de partida para analizar la complejidad de la nueva economía, sociedad y cultura en formación. Esta elección metodológica no implica que las nuevas formas y procesos sociales surjan como consecuencia del cambio tecnológico. Por supuesto, la tecnología no determina la sociedad. Tampoco la sociedad dicta el curso del cambio tecnológico, ya que, muchos factores, incluidos la invención e iniciativas personales, intervienen en el proceso del descubrimiento científico, la innovación tecnológica y las aplicaciones sociales, de modo que el resultado final depende de un complejo modelo de interacción.

No obstante, si bien la sociedad no determina la tecnología, si puede sofocar su desarrollo, sobre todo por medio del estado. O de forma alternativa y sobre todo mediante la intervención estatal, puede embarcarse en un proceso acelerado de modernización tecnológica, capaz de cambiar el destino de las economías, la potencia militar y el bienestar social en unos cuantos años. En efecto, la capacidad o falta de capacidad de las sociedades para dominar la tecnología, y en particular las que son estratégicamente decisivas en cada período histórico, define en buena medida su destino, hasta el punto de que podemos decir que aunque por sí misma no determina la evolución histórica y el cambio social, la tecnología plasma la capacidad de las sociedades para transformarse, así como los usos a los que esas sociedades, siempre en proceso conflictivo, deciden dedicar su potencial tecnológico.

Para comprender la relación entre tecnología y sociedad se ha de tener en cuenta que el papel del Estado, ya sea deteniendo, desatando o dirigiendo la innovación tecnológica, es un factor decisivo en el proceso general, ya que expresa y organiza las fuerzas sociales y culturales que dominan espacio y tiempo dados. En buena medida, la tecnología expresa la capacidad de una sociedad para propulsarse hasta el dominio tecnológico mediante las instituciones de la sociedad, incluido el Estado. El proceso histórico mediante el cual tiene lugar ese desarrollo de fuerzas productivas

marca las características de la tecnología y su entrelazamiento con las relaciones sociales.

Ello no es diferente en el caso de la revolución tecnológica actual. Se originó y difundió, no por accidente, en un período histórico de reestructuración global del capitalismo, para el que fue una herramienta esencial. Así, la nueva sociedad que surge de ese proceso de cambio es tanto capitalista como informacional, aunque presenta una variación considerable en diferentes países, según su historia, cultura, instituciones y su relación específica con el capitalismo global y la tecnología de la información.

### El yo en la sociedad informacional

Las nuevas tecnologías de la información están integrando al mundo en redes globales de instrumentalización. La comunicación a través del ordenador engendra un vasto despliegue de comunidades virtuales. No obstante, la tendencia social y política característica de la década de 1990 es la construcción de la acción social y la política en torno a identidades primarias, ya estén adscritas o arraigadas en la historia y la geografía o sean de reciente construcción en búsqueda de significado y espiritualidad. Los primeros pasos históricos de las sociedades informacionales parecen caracterizarse por la preeminencia de la *identidad* como principio organizativo. Entendiendo por identidad el proceso mediante el cual un actor social se reconoce a sí mismo y construye el significado en virtud sobre todo de un atributo o conjunto de atributos culturales determinados, con la exclusión de una referencia más amplia a otras estructuras sociales. La afirmación de la identidad no significa necesariamente incapacidad para relacionarse con otras identidades o abarcar toda la sociedad en esa identidad<sup>4</sup>. De hecho, la construcción de las identidades utilizan materiales de la historia, la geografía, la biología, las instituciones productivas y reproductivas, la memoria colectiva y las fantasías personales, los aparatos de poder y las revelaciones religiosas. Pero los individuos, los grupos sociales y las sociedades procesan todos esos materiales y los reordenan en su sentido, según las determinaciones sociales y los proyectos culturales implantados en su estructura social y en su marco espacio/temporal<sup>5</sup>. Así, las relaciones sociales se definen frente a los otros en virtud de aquellos atributos culturales que especifiquen su identidad.

Y mientras las personas aún nos comunicamos dentro de las antiguas instituciones y maneras, también nos reiteramos en busca de nuevas actividades e identidades, en un tipo de práctica que ni es instrumentalmente racional ni está determinada por roles, pero que consigue que opinión pública, movimientos sociales, grupos de expertos y de gente trabajadora tengan un papel básico: configurar la sociedad desde abajo.

### La revolución de la Tecnología de la Información

La relación histórica de las revoluciones tecnológicas, en la compilación de Melvin Kranzberg y Carroll Pursell, muestra que todas se caracterizan por su *capacidad de penetración* en todos los dominios de la actividad humana no como fuente exógena de impacto, sino como paño con el que está tejida esa actividad. Puesto que la información es una parte integral de toda actividad

humana, todos los procesos de nuestra existencia individual y colectiva están directamente moldeados por el nuevo medio tecnológico. *Se orienta hacia el proceso*, además de inducir nuevos productos. Por otra parte, a diferencia de cualquier otra revolución, el *núcleo* de la transformación que estamos experimentando en la revolución en curso remite a *las tecnologías del procesamiento de la información y de la comunicación*. La tecnología de la información es a esta revolución lo que las nuevas fuentes de energía fueron a las sucesivas revoluciones industriales. Sin embargo, esta declaración sobre el papel preeminente de la tecnología de la información se confunde con frecuencia con la caracterización de la revolución actual como esencialmente dependiente del nuevo conocimiento e información, lo cual es cierto para el proceso en curso de cambio tecnológico, pero asimismo para las revoluciones tecnológicas precedentes.

Lo que caracteriza a la revolución tecnológica actual no es el carácter central del conocimiento y la información, sino la aplicación de ese conocimiento e información a aparatos de generación de conocimiento y procesamiento de la información/comunicación, en un círculo de retroalimentación acumulativo entre la innovación y sus usos. Este círculo de retroalimentación entre la introducción de nueva tecnología, su utilización y su desarrollo en nuevos campos se hizo mucho más rápido en el nuevo paradigma tecnológico. Como resultado, la difusión de la tecnología amplifica infinitamente su poder al apropiársela y redefinirla sus usuarios. Las nuevas tecnologías de la información no son sólo herramientas que aplicar, sino procesos que desarrollar.

Existe un rasgo adicional que caracteriza a la revolución de la tecnología de la información comparada con sus predecesoras históricas. Mokyr (1990) ha expuesto que las revoluciones tecnológicas se dieron sólo en unas cuantas sociedades y se difundieron en un área geográfica relativamente limitada. La revolución industrial se extendió a la mayor parte del globo desde sus tierras originales de Europa Occidental durante los dos siglos posteriores. Pero su expansión fue muy selectiva y su ritmo, muy lento para los parámetros actuales de difusión tecnológica. Las nuevas tecnologías de la información se han extendido por el globo con velocidad relampagueante en menos de dos décadas, de mediados de la década de 1970 a mediados de la de 1990, exhibiendo una lógica característica de esta revolución tecnológica: la aplicación inmediata para su propio desarrollo de las tecnologías que genera, enlazando el mundo mediante la tecnología de la información. Sin duda, existen grandes áreas del mundo y considerables segmentos de población desconectados del nuevo sistema tecnológico. La oportunidad diferencial en el acceso al poder de la tecnología para las gentes, los países y las regiones es una fuente crítica de desigualdad en nuestra sociedad. Las zonas desconectadas son discontinuas cultural y espacialmente<sup>6</sup>.

La revolución tecnológica alteró los antiguos métodos de producción existentes en la sociedad industrial y, a su vez, generó nuevos sistemas de gestión económica, social y cultural que explican la aparición de la sociedad de la información.

Con la entrada en la sociedad de la información, el mercado laboral se ha transformado, el proceso de producción ha cambiado respecto a la sociedad industrial, y han aparecido nuevas profesiones relacionadas con las

Tecnologías de la Información y de la Comunicación. Actualmente, para generar riqueza, la información es clave; la apropiación y/o ocultación de la información permite el ejercicio de poder de algunas personas. Pero ya no es imprescindible la acumulación de información, sino *saber seleccionar* aquella más relevante en cada momento y procesarla para hacer de ella el uso más adecuado en cada situación.

La capacidad de seleccionar y procesar la información es la exigencia social más conocida, pero desde el ámbito educativo no es la única competencia imprescindible para una buena inclusión social de las personas en el mercado laboral. Desde el mercado laboral se está exigiendo la capacidad de trabajar en equipo, transformaciones que han tenido lugar en el mercado laboral y que repercuten en cómo accedemos, nos promovemos y permanecemos en él. Esto implica un replanteamiento a fondo desde el ámbito educativo: ya no se trata de formar personas con conocimiento acumulado sino que sean capaces de trabajar en equipo y de seleccionar y procesar la información que tenemos a nuestro alcance.

En ese sentido autores como Naisbitt(1983) defendieron que la sociedad de la información sería más democrática e igualitaria porque se fundamentaba en las capacidades intelectuales, y todas las personas tenemos esas capacidades y podemos desarrollarlas independientemente de nuestro origen social, cultural y/o económico.

### **Primera fase de la sociedad de la información**

En la primera fase de la sociedad de la información sigue existiendo desigualdad social y es debido a la existencia de una desigualdad educativa. Para reflejarlo, se ve la división social que se da en función de las posibilidades que han tenido las personas de desarrollar o no las competencias intelectuales exigidas. Esta división se ha denominado *dualización social o sociedad de los dos tercios*.

Así, durante la primera fase de la sociedad de la información, se promovieron reformas y dinámicas educativas que, conceptualizadas como atención a la diversidad, producían una mayor exclusión social.

5

Desde la educación podemos luchar para combatir dicha exclusión. Este planteamiento se rechaza por parte de los educadores y educadoras que lo asumen como una responsabilidad imposible de asumir alegando que el éxito o fracaso del futuro de los alumnos y alumnas no depende únicamente de la educación, sino de muchos otros factores externos a ella. Si asumimos o no esta responsabilidad y cómo la asumamos se traduce en nuestra voluntad, actitud y posicionamiento a la hora de defender y/o atacar, de actuar acorde y con coherencia en la segunda fase de la sociedad de la información.

### **Segunda fase de la sociedad de la información**

A partir de 1995 se inicia una segunda fase de la sociedad de la información para todos y todas.



Consiste en trabajar con un objetivo compartido entre administración e instituciones públicas, organizaciones no gubernamentales, movimientos sociales, etc.

En esta segunda fase ya se tiene en cuenta la desigualdad social y educativa que se ha generado en la primera; por tanto, se caracteriza por el esfuerzo de intervenir sobre esa desigualdad, por hacer posible que, además de eliminar el analfabetismo tradicional, se acabe con el analfabetismo funcional e informacional.

Se debe hacer posible que el alto nivel de aprendizaje instrumental no sólo se dé en las escuelas elitistas para colectivos en situaciones socioeconómicas más favorecidas, sino que se dé con la misma o mayor intensidad en la escuela pública. Pero a la vez que se trabaja para que las futuras prácticas educativas sean realmente transformadoras, también se tiene que denunciar afirmaciones que no respondan ni ayuden a comprender lo que es la sociedad de la información.

### 3. SOCIEDADES DIALÓGICAS Y DIALOGICIDAD

Todos los análisis sociológicos demuestran que el diálogo tiene un protagonismo mucho mayor que en la sociedad industrial y en las sociedades premodernas. En estas nuevas sociedades los principios de la modernidad tradicional se radicalizan para abrir nuevas formas de convivencia más igualitarias e inclusivas. Se apuesta por la vía de la inclusión como alternativa para ofrecer una educación de calidad para todos y todas. Esa vía necesita de la participación y diálogo de toda la comunidad educativa.

Este diálogo constante, es el que posibilita descubrir los orígenes de los conflictos y encontrar formas de funcionamiento alternativas. Esta vía propone una forma de actuar y pensar que nada tiene que ver con las consecuencias del pensamiento estructuralista en la práctica educativa<sup>7</sup>.

La dialogicidad no puede entenderse como instrumento usado por el educador. Es una exigencia de la naturaleza humana y un reclamo a favor de la opción democrática del educador. No existe comunicación sin dialogicidad y en la comunicación está el núcleo del fenómeno vital. Pero si la comunicación y la información tienen lugar a nivel de vida sobre el soporte, se comprueba su importancia y por tanto la de la dialogicidad en la existencia humana del mundo.

Hay un elemento fundamental en el contacto y que en la relación asume una complejidad mayor: la *curiosidad*. Esa capacidad del ser humano de sorprenderse delante de las personas, de lo que ellas hacen, dicen, parecen, delante de los hechos y fenómenos, de la belleza y la fealdad, esta incontenible necesidad de comprender para explicar, de buscar la razón de ser de los hechos.

Es curiosa la preocupación por la memorización mecánica de contenidos, el uso de ejercicios repetitivos que sobrepasan el límite razonable en cuanto dejan a un lado la educación crítica de la curiosidad. Seguimos dando respuestas a preguntas que no nos fueron hechas, sin subrayar a los alumnos la importancia de la curiosidad.

En el *contexto teórico* tomamos distancia del contexto concreto donde acontecen los hechos, para examinar críticamente lo que en él acontece. En el *contexto concreto* existe la posibilidad de asumir por parte de los sujetos una posición reflexivo-crítica; en él la curiosidad espontánea puede llegar a

tornarse epistemológica. Así, el contexto adecuado para el ejercicio de la curiosidad epistemológica es el teórico.

Al destacar la postura epistemológica curiosa como fundamental para la constitución del contexto teórico, hay que señalar la importancia de ese espacio. La atención debida al espacio escolar, en cuanto contexto abierto al ejercicio de la curiosidad epistemológica, debería ser una preocupación de todo proyecto educativo serio. El educador progresista asume el papel de desafiar la curiosidad ingenua del educando para, con él, compartir la crítica. Es así como la práctica educativa se afirma como desveladora de las verdades ocultas.

La relación dialógica (comunicación e intercomunicación entre sujetos abiertos a la posibilidad de conocer y de conocer más) es indispensable al conocimiento.

Los regímenes autoritarios son enemigos de la curiosidad. La dialogicidad está llena de curiosidad, de inquietud. La dialogicidad supone madurez, aventura de espíritu, seguridad en el preguntar, seriedad en la respuesta. En el clima de dialogicidad el sujeto que pregunta sabe la razón de por qué lo hace.

En la sociedad actual, no sólo están aumentando las realidades dialógicas, sino también los propósitos dialógicos. Cada vez más, intentamos resolver nuestras diferencias mediante el diálogo. La modernidad dialógica permite que en nuestros centros escolares también podamos y debemos resolver los conflictos y respetar las diferencias mediante el diálogo, demostrando que es posible realizar la igualdad de diferencias, una igualdad de derechos que incluya el respeto a la diversidad.

Así, cualquiera que sea la dimensión por la cual consideremos la auténtica práctica educativa, su proceso implica la esperanza. En el esfuerzo por mantener viva la esperanza, los educadores y educadoras deberían analizar siempre las idas y venidas de la realidad social. Desde el punto de vista de la Historia, el análisis riguroso de los hechos revela que los acontecimientos considerados negativos son más positivos de lo que parece. En verdad, las situaciones negativas que estamos experimentando hoy no suponen dudas sobre la democracia. Porque estamos ejerciendo con más rigor la democracia es por lo que ciertas cosas están aconteciendo y de otras muchas estamos tomando conciencia<sup>8</sup>.

#### La democratización de las familias y las relaciones

\_Uno de los grandes cambios en las últimas décadas del siglo XX y en lo que llevamos de siglo XXI es la transformación de las estructuras familiares y las formas de relación. La pérdida de las identidades tradicionales, tal y como las describe Beck y Beck-Gernsheim (2001), está generando que todo aquello que se daba "por descontado" en las relaciones ahora puede ser y tenga que ser decidido cada vez más libremente por las personas. Así, con la destradicionalización de los roles de género y las relaciones y en la búsqueda de combinar éstas, se quiere establecer el desarrollo de nuestra biografía individual donde se van creando estas nuevas formas familiares que requieren del diálogo continuo para su formación y mantenimiento. La escuela no puede seguir transmitiendo ni potenciando un único modelo familiar tradicional, pero tampoco puede rechazarlo, sino que debe fomentar el diálogo y la reflexión conjunta sobre la pluralidad de opciones de relación.

La relación entre familias y profesorado se encuentra con bastante frecuencia en un creciente malestar, ya que se suele acusar a las familias de no comprometerse con la institución educativa ni en la transmisión de valores ni en la participación en dicha institución. La participación de las familias en la educación en general y en la escuela es esencial, ya que el aprendizaje depende de la correlación de lo que se aprende fuera y dentro de la institución escolar. La superación de las desigualdades educativas sólo es posible mediante la acción conjunta de toda la comunidad educativa, principalmente familia y escuela. Muchos problemas de falta de participación familiar en las escuelas son debidos a que desde el profesorado se decide en qué, cómo y cuándo deben participar, sin otorgarles poder de decisión sobre temas educativos<sup>9</sup>.

Por tanto, la formación de los familiares se vuelve una tarea imprescindible. La formación de todas aquellas personas que conviven con los niños y niñas es necesaria, no sólo para potenciar el aprendizaje de estos, sino que beneficia igualmente al crecimiento y aprendizaje de estos adultos. Así, por ejemplo, si hay un aula de Internet, se utiliza unas horas para los chicos y chicas, otras horas para los familiares y otras horas para la familia junta. También se ofrece alfabetización para los familiares que lo necesiten y lo deseen.

En la sociedad de la información, el aprendizaje depende de la correlación entre lo que ocurre en el aula y lo que ocurre en la calle. Y lo coordinamos.

Así, considerando que la educación sólo es posible a partir del fomento de las interacciones entre alumnado y familias, si dejamos a un lado la participación de éstas en la escuela estaremos favoreciendo la exclusión social y el fracaso escolar de aquellos alumnos y alumnas pertenecientes a familias pobres. Por eso, en las Comunidades de Aprendizaje una de las prioridades establecidas es, además de la formación, la participación de los familiares en todas y cada una de las tareas programadas con el alumnado<sup>10</sup>.

La educación debe propiciar valores positivos que contribuyan al establecimiento de relaciones satisfactorias y para ello es necesario crear contextos educativos que faciliten estos procesos pero no controlarlos. Se hace necesaria una educación que permita relacionarse de una forma más autónoma, desligada de los parámetros que nos imponen desde las dinámicas sociales pero también conocedora de los riesgos que comportan<sup>11</sup>.

#### 4. PEDAGOGÍA CRÍTICA

Los cambios sociales que se han producido en la actualidad han dado paso a una sociedad industrial a la llamada **sociedad de la información**, lo cual ha provocado grandes e importantes cambios en todas las facetas de nuestra vida, como son: nuevas formas de interacción fundamentadas en el diálogo; cada vez es menos importante el estatus que la persona ocupa, y más importante la validez de lo que dice (Flecha, 1997); las condiciones de vida de todas las personas, por tanto, cambian. Y en todo este proceso de cambio se encuentra el cambio en las diferentes formas de actuación empleadas para construir la convivencia en los centros escolares.

Habermas (1987), Freire (1997) o Beck (1998) señalan que todos estos cambios han de fundamentarse en la realidad social en la que vivimos, y

que los/las profesionales de la educación tenemos el deber de propiciar y apostar por estos cambios como una herramienta de lucha contra las desigualdades existentes en la sociedad de hoy<sup>12</sup>.

La pedagogía crítica ha sido clave con sus aportaciones al análisis y superación de las desigualdades sociales y educativas.

Tiene como objetivo principal combatir las desigualdades a través de teorías y prácticas educativas transformadoras. Por eso, todas las personas implicadas en el ámbito de la educación inscritas en la pedagogía crítica se plantean cómo conseguir una educación de calidad para todos y todas.

La pedagogía crítica ha introducido, por un lado, el énfasis en el análisis de las desigualdades dentro de un contexto en el que los libros sobre la sociedad de la información no las contemplan. Por otro lado, las investigaciones y publicaciones de pedagogía crítica son las que primero han planteado el papel relevante de la educación para reproducir o superar esas desigualdades.

Así, se plantea un gran esfuerzo para conseguir que todos los niños y niñas adquieran las competencias necesarias en la sociedad de la información, con el objetivo de su inclusión social y laboral. Para conseguir dicho fin igualitario es necesario dar más a quien menos tiene, por lo que se pone un mayor énfasis en aquellos colectivos desfavorecidos y con más riesgo de sufrir la exclusión social.

Por tanto, la pedagogía crítica parte de una concepción transformadora de la educación, de su capacidad para superar todas las barreras que genera esas desigualdades sociales. Para ello, propone revisar el concepto de educación y superar concepciones que presentan a las escuelas como meras transmisoras de una realidad social desfavorecida, en vez de una herramienta de transformación social.

El aprendizaje depende cada vez más de la educación recibida tanto dentro como fuera de la escuela. Las acciones educativas descoordinadas limitan el aprendizaje y no contribuyen a la superación de las barreras sociales. De esta forma, para conseguir la transformación mediante la educación, se necesita que ésta sea democrática y que fomente la participación igualitaria de familiares, profesorado y alumnado, así como de otros agentes de la comunidad educativa<sup>13</sup>.

De hecho, hoy existen y se está trabajando en muchos proyectos y experiencias que potencian las interacciones en el aula, favoreciendo el aprendizaje instrumental y reduciendo lo más posible las desigualdades existentes

Pero la realidad es que la mayoría de las planificaciones educativas actuales no han mostrado el más mínimo interés por estos proyectos puesto que llevarlos a cabo implica, en primer lugar, analizar las bases en que se apoyan dichas experiencias, y en segundo lugar, entrar de lleno en una serie de cambios y reformas que tardarían mucho tiempo en poder llevarse a la práctica<sup>14</sup>.

A pesar del carácter transformador de la educación, la escuela como institución se ha quedado bastante estancada en los parámetros de la sociedad industrial en la que se constituyó. Se ha ido cerrando mediante el monopolio de un grupo reducido de profesores y técnicos que planifican y deciden de forma exclusiva cuál ha de ser la educación de los niños y niñas. También se transmiten currículos hegemónicos y se realizan prácticas educativas que no se basan en el conocimiento científico y que, por tanto,

no propician el éxito escolar. Las escuelas, con frecuencia organizan una enseñanza que nada tiene que ver con el alumnado plural y multicultural que hay en las aulas ni los cambios sociales, económicos y personales de inciden en éste.

La educación en general, y la escuela en concreto, no pueden ir a remolque de la sociedad. Necesitan avanzar a los futuros cambios, mediante el análisis de la realidad social y la reflexión sobre la misma, para asegurar el objetivo de una calidad educativa para todas las personas. Es necesaria una transformación de las escuelas, pues ni las estructuras, organizaciones escolares ni los currículos tradicionales responden a la problemática social actual<sup>15</sup>.

La descolonización del conocimiento experto; el antiguo patrón de autoridad, se está rompiendo a medida que aumenta la pluralidad de opciones. El profesor o profesora no posee la verdad por el simple hecho de serlo, sino que puede ser cuestionado por cualquier miembro de la comunidad educativa independientemente de su edad, género, nivel académico o etnia (Sánchez Aroca, M. ,1999)<sup>16</sup>.

Se requiere abrir la escuela a toda la comunidad educativa, tanto para que reciban formación como para que decidan y participen activamente en los temas educativos de la escuela, en la flexibilización de los horarios, en la introducción de más personas adultas en las escuelas, en el aumento del nivel educativo de los aprendizajes instrumentales,...<sup>17</sup>.

Hoy, podemos hacer uso de ERIC ( la base de datos de educación más importante del mundo, dentro de la cual podemos ver diferentes tipos de actuación respecto a la construcción de la convivencia, la superación del fracaso escolar y otras cuestiones que ayudan a realizar una investigación científica y rigurosa),o de SOCIOLOGICAL ABSTRACTS como grandes aportaciones del campo de la teología de la información para comprobar la naturaleza de las ciencias sociales, las cuales fueron constructivistas en los años sesenta, y que a partir de los ochenta fueron de orientación comunicativa.

Durante la existencia de la sociedad industrial o ya en los años sesenta, el aprendizaje significativo podía ser una propuesta novedosa pero ya en la sociedad de la información dicho aprendizaje debe ser superado por el aprendizaje dialógico<sup>18</sup>.

Todas estas propuestas se incluyen en las denominadas **Comunidades de Aprendizaje** como alternativa educativa igualitaria y transformadora de la sociedad de la información.

Las **Comunidades de Aprendizaje** se presentan como un proyecto de transformación de centros educativos dirigido a la superación del fracaso escolar y la eliminación de conflictos. Este proyecto no acepta la imposibilidad de cambio, tanto de las personas como de las estructuras educativas internas de un centro o externas del sistema educativo.

Lleva consigo un cambio en los hábitos de comportamiento habituales para familiares, profesorado, para el alumnado y para las comunidades, y una transformación cultural porque intenta cambiar la mentalidad de recepción de un servicio público por la mentalidad de protagonismo en la gestión pública, por lo que es una transformación social.

Se apuesta por el aprendizaje dialógico mediante los grupos interactivos, donde para conseguir eliminar las desigualdades entre los alumnos y alumnas se le da total protagonismo al diálogo igualitario.

Aparece la idea de la *aceleración de los aprendizajes*, de proporcionarles los mejores recursos y estrategias metodológicas y los aprendizajes más potentes, de manera que consigan el éxito escolar<sup>19</sup>.

El aprendizaje escolar no recae exclusivamente en manos del profesorado, sino que el logro de una educación de calidad depende de la participación conjunta de las familias, las asociaciones, el barrio,...

Así, se pueden desarrollar proyectos educativos que contribuyen a superar las desigualdades en lugar de limitarse a reproducirlas o aumentarlas (Ayuste, 1994).

Las CA representan una apuesta por la igualdad educativa en el marco de la sociedad de la información para combatir las situaciones de desigualdad en las que se encuentran muchas personas.

Para ello, es necesario basarse en teorías más serias y actuales, así como en las prácticas que están logrando ésta situación<sup>20</sup>.

## **5. DE LA ADAPTACIÓN A LA DIVERSIDAD A LA TRANSFORMACIÓN PARA LA IGUALDAD**

La guerra del petróleo de 1973 marca el paso de la antigua sociedad industrial a la sociedad de la información. El sistema educativo se caracterizaba por su resistencia al cambio y es significativo que en este período se hayan programado reformas que no han analizado suficientemente los cambios que se han producido con la llegada de la sociedad de la información.

De 1973 a 1995 Europa emprende una carrera por agilizar la transformación hacia una sociedad informacional. El elevado porcentaje de paro y eventualidad laboral llevó a adoptar un modelo social al que Habermas alude como "darwinismo social" según el cual era necesario seleccionar a los "mejor preparados" para impulsar la sociedad informacional, mientras que "los lentos y conflictivos" eran derivados a situaciones de exclusión o al salario social. Así, los avances conseguidos en los años sesenta sobre la igualdad de oportunidades fueron sustituidos por una defensa de la diversidad que encubría la legitimación de las desigualdades. No se podía educar según los mismos itinerarios de aprendizaje a sectores tan diversos.

Así, la atención a la diversidad propició tres aspectos que llevaban irremediablemente a la exclusión social, que en los años ochenta y noventa tuvo su época de esplendor:

- Agrupación por ritmos de aprendizaje.
- La separación de los diferentes en otras aulas.
- La separación de los diferentes del mismo instituto trasladándoles a otros espacios como las unidades escolares externas.

Pero hoy día, los gobiernos se plantean que todas las personas accedan a la sociedad informacional. Esto ha cogido desprevenido al sistema educativo. Algunas experiencias permiten avanzar en la superación del fracaso escolar y los problemas de convivencia como el Programa de Desarrollo Escolar de Yale o las Comunidades de Aprendizaje de Euskadi, Aragón y Cataluña.

Las más relevantes teorías de las ciencias sociales permiten fundamentar estas experiencias y constituyen la base teórica del aprendizaje dialógico. De todo ello podemos encontrar información en Internet, de la base de datos de ciencias sociales (ERIC), de las revistas científicas o de la literatura científica (Habermas, Freire o Beck). Sin embargo, no todos los proyectos se basan en estas fuentes, ya que ni siquiera mencionan una sola experiencia que haya dado buenos resultados<sup>21</sup>.

## EL FRACASO ESCOLAR Y SUS CAUSAS

El fracaso escolar suele atribuirse de una forma individual a los niños y niñas. Sin embargo, los autores y autoras críticas siempre han señalado que las principales causas del fracaso escolar están en la educación y no en el individuo<sup>22</sup>. Si bien el sistema educativo debe ofertar una educación como instrumento de lucha contra las desigualdades, que ofrezca las mismas oportunidades a todo el mundo promoviendo el desarrollo íntegro de las personas, la realidad es bien distinta: la sociedad en que vive este sistema no se responsabiliza en ningún aspecto de los temas y preocupaciones educativas (Coll, 1999), lo que hace ver que ésta no es tarea compartida por toda la sociedad, sino que se delega su responsabilidad prioritariamente en el sistema educativo. De esta forma se generan unas expectativas y unas exigencias hacia la escuela que superan su capacidad para afrontarlas, y es que los problemas educativos actuales no se encuentran en la escuela<sup>23</sup>.

Según el informe Delors, encargado por la UNESCO para el análisis de la educación, fundamento para la sociedad y el desarrollo: "El fracaso escolar afecta a todas las categorías sociales, aunque los jóvenes procedentes de medios desfavorecidos están más expuestos a él.(...) El fracaso escolar es, en cualquier caso, una catástrofe absolutamente desoladora en el plano moral, humano y social, que muy a menudo genera exclusiones que marcarán a los jóvenes durante toda su vida de adultos." (Delors, 1996, p. 156).

El fracaso escolar es el resultado de diversos factores, algunos de los cuales se originan dentro del propio sistema escolar. La preocupación por encontrar vías de superación del fracaso escolar desde la investigación educativa ha llevado a investigadores de diferentes países a analizar la realidad de las *escuelas gueto*: cómo se construyen las barreras al éxito escolar y cuáles son las vías para conseguirlo a través de una educación de calidad. El rasgo más característico de estas escuelas es que no ofrecen una educación de calidad a sus estudiantes. En la mayoría de los casos, coincide que la mayoría de los estudiantes pertenecen a los grupos sociales más vulnerables, siendo familias de bajas rentas o de determinados orígenes culturales.

Ante la necesidad de salir de las escuelas gueto, se han encontrado diferentes vías de escape: mientras algunas consisten en ignorar el problema central de estas escuelas, otras vías optan por la mejora de la educación que se oferta.

La vía que ha resultado más eficaz a largo plazo para todas las personas consiste en convertir las escuelas gueto en escuelas deseables para todo el mundo. Existen diferentes maneras de conseguirlo, pero todas ellas parten de la idea de que el problema de estas escuelas es que no ofrecen una educación de calidad. En Estados Unidos, se han llevado a cabo distintas

experiencias desde esta posición. Las llamadas escuelas *imán* o escuelas con *proyectos imán*, ya mencionadas en un apartado anterior. Las Comunidades de Aprendizaje en Euskadi, Aragón y Cataluña son proyectos imán que transforman las escuelas.

Todas estas experiencias prueban que cuando los centros demuestran que la diversidad cultural enriquece los aprendizajes y mejora la convivencia y la solidaridad, pasan de escuelas gueto a escuelas de éxito. En estas, se hace necesario garantizar el desarrollo de todas aquellas competencias necesarias para tener éxito en la sociedad de la información y mostrar altas expectativas sobre el alumnado.

#### LA RESPUESTA LEGISLATIVA. ADAPTACIÓN A LA DIVERSIDAD

Durante las últimas décadas se han planteado reformas del sistema educativo con el objetivo de eliminar el fracaso escolar.

En la década de 1960 y 1970 el objetivo era conseguir la igualdad de oportunidades a través de la educación general básica; una igualdad entendida como homogeneización que no tenía en cuenta las diferencias sociales y culturales existentes.

Desde mediados de los ochenta se empieza a plantear la atención a la diversidad como objetivo principal. No hay que centrarse en homogeneizar los resultados sino en valorar los procesos. La adaptación a la diversidad empezó a llevarse a cabo desde itinerarios curriculares individualizados que responden a diferentes niveles. Una de las consecuencias de este cambio de perspectiva ha sido el aumento de las desigualdades educativas.

Desde el discurso de la diversidad se deja de lado la idea que la educación sea instrumento útil para la igualdad de oportunidades y se centra en lo diverso como positivo y lo igual como homogéneo y negativo. Todas las reformas que se han basado en la diversidad curricular, obviando el objetivo de igualdad, ha producido currículos muy desiguales.

El aumento de la diversidad cultural en los centros educativos ha creado una nueva realidad multicultural a la que se debe dar respuesta. El tratamiento de la diversidad desde la perspectiva adaptadora con este alumnado genera también procesos de segregación. Bajo la perspectiva de adaptación a la diversidad, el profesorado tiende a bajar el nivel de exigencia para el alumnado inmigrante y/o de minorías culturales.

En resumen, la adaptación a la diversidad ha promovido una mayor desigualdad educativa, no ha conseguido superar las condiciones sociales desiguales de partida y ha alejado, todavía más, al profesorado de las familias y comunidades. Tampoco han logrado grandes resultados otras propuestas más concretas que, basándose en modelos compensatorios, disciplinarios y mediadores, han intentado dar respuesta al fracaso escolar.

#### ALGUNAS RESPUESTAS CONCRETAS AL FRACASO ESCOLAR

Algunas de las actuaciones dirigidas hacia el fracaso escolar que han tenido más repercusión proceden del año 1982, son los programas de *educación compensatoria*, que parten de la idea de que algunos niños y niñas tienen un déficit formativo que se debe compensar. El objetivo es dar a estos niños y niñas los conocimientos que deberían tener y cubrir así los déficits educativos. Pero la atención compensatoria ha producido un nuevo fracaso escolar, ya que los recursos se destinan a intentar que este alumnado adquiera los contenidos que ya deberían haber aprendido con los



mismos o muy parecidos procesos, contextos y ritmos que le llevaron al fracaso. Para disminuir estos índices, se han usado diferentes herramientas:

- . *Acción tutorial*: el profesor asesora, estimula y orienta al alumnado para que escoja un itinerario que se considere mejor y más adecuado para desarrollar al máximo sus capacidades.

- . *Currículo abierto*, flexible y adaptativo. Se facilita que el sistema educativo se adapte a la diversidad de las situaciones, motivaciones y capacidades del alumnado.

- . *Módulos de garantía social*: para alumnos y alumnas con dificultades para en el proceso educativo y que no hayan conseguido los objetivos mínimos.

Uno de los debates que existen actualmente para la superación del fracaso escolar gira en torno a la agrupación del alumnado en función del rendimiento. Investigaciones demuestran que las agrupaciones flexibles y la segregación en función del rendimiento académico generan mayor violencia, y que las familias no están de acuerdo con ello. Por otro lado, actuaciones políticas consideran que la superación del fracaso escolar viene dada por la separación del alumnado por niveles. Pero desde la pedagogía crítica se ha planteado que medidas como ésta pueden promover el llamado efecto Mateo: "dar más a quien más tiene" (Merton, 1973).

Una propuesta interesante ante este problema es el programa legislativo de la reforma educativa *No child left behind* (Whitehouse, 2001), aprobado en el año 2001 por los partidos demócrata y republicano en Estados Unidos. Dos aspectos interesantes de esta propuesta son: por un lado, la necesidad de evaluar las escuelas públicas, permitiendo conocer públicamente los resultados de cada uno de los centros y, por otro lado, la responsabilización del profesorado y de la dirección de cada centro respecto a esos mismos resultados<sup>24</sup>.

## **6. DE LA CONCEPCIÓN CONSTRUCTIVISTA A LA COMUNICACIÓN**

Actualmente las planificaciones educativas se basan en una línea de mediocridad intelectual e insensibilidad social que lleva incluso a obviar totalmente a los autores más nombrados actualmente por las comunidades científicas de educación (Freire) y sociales (Habermas).

A lo largo de la década de los ochenta las ciencias sociales desarrollaron una orientación comunicativa que engloba y supera a otras anteriores como la constructivista. Todas las experiencias educativas a nivel mundial cuyas propuestas están encaminadas a superar las desigualdades se basan en las características del aprendizaje dialógico consistente en la acción conjunta del alumnado, familias, comunidad y profesionales de la educación, y que alcanza su mayor importancia en una sociedad de la información en la que el aprendizaje depende principalmente y cada vez más de todas las interacciones del alumnado y no sólo de las que recibe en el aula ni sólo de sus conocimientos previos (Flecha, 1997)<sup>25</sup>.

La escuela ha resuelto los conflictos o las diferencias aplicando a todas las personas y situaciones las mismas respuestas preestablecidas en virtud de los valores socialmente aceptados. Sin embargo, la pluralidad actual del alumnado, la creciente multiculturalidad y la incertidumbre crecientes exigen el establecimiento de nuevos parámetros educativos. Las formas anteriores de responder a problemáticas no se ajustan a la realidad actual de los y las estudiantes, y el profesorado se ve reforzado a improvisar

constantemente sin la seguridad de estar haciendo siempre lo mejor. Por ello, la educación tradicional y segura necesita ceder su lugar a la escuela reflexiva y dialógica. Los valores de la institución, las normas y el tratamiento de los conflictos se han de someter a la reflexión y la aceptación de toda la comunidad educativa a través de un diálogo democrático en el que se respeten la voz y los derechos de todas las personas<sup>26</sup>.

## **7. ANTECEDENTES DE LAS COMUNIDADES DE APRENDIZAJE**

Las **Comunidades de Aprendizaje** nacen a raíz de numerosas investigaciones sobre proyectos educativos en diferentes partes del mundo dirigidas a primaria y secundaria de donde se han obtenido resultados exitosos en la superación del fracaso escolar, en una convivencia solidaria y en

la lucha contra las desigualdades. Todas estas experiencias han sido reconocidas dentro de la comunidad científica y han servido de antecedentes a las comunidades de aprendizaje.

Hay algunos de estos programas de los que se ha hablado más en estas comunidades científicas, en parte por estar en Estados Unidos y Canadá, pero que también se pueden encontrar en lugares como Korea y Brasil. En el estado español su antecedente principal se encuentra en la organización y gestión de un centro de educación de personas adultas que funciona desde 1978. Es un centro situado en el barrio de la Verneda de San Martí en Barcelona. El centro se define como un centro educativo plural, participativo, democrático, gratuito, integrado en el barrio, que trabaja en el campo educativo y cultural de las personas adultas. Las bases teóricas en las que se apoyan las prácticas educativas y organizativas surgen de la pedagogía de Freire, de una educación que colabora en la formación de personas libres, democráticas, participativas y solidarias. Las actividades de la escuela se inscriben en el ámbito de la formación permanente, en ofrecer constantemente la posibilidad de formación adecuada a los cambios en la sociedad para todas las personas del barrio, para lo cual se hace uso de todos los recursos disponibles, llegando a solicitar la colaboración de diferentes organismos.

En el ámbito internacional destacamos las tres experiencias con más escuelas y resultados:

### **- Programas de Desarrollo Escolar ( School Development Program)**

Este es el programa pionero, nacido en 1968 en la Universidad de Yale, fruto de la demanda de colaboración de esta universidad con dos escuelas primarias de New Haven, que sufrían muy bajo rendimiento escolar. El promotor es James Comer y va dirigido a escuelas del centro de las ciudades en situaciones de bajo rendimiento escolar, problemas sociales,...

### **- Escuelas Aceleradas ( Accelerated Schools)**

Este programa se inició en 1986 por Henry Levin, profesor de la Universidad de Stanford. Es el único programa del que se ha hablado en el estado español.

Se inspiró en las cooperativas de trabajadores/as y en modelos de organización democrática de trabajo. Se parte de una comunidad que analiza su situación actual e idea una visión compartida de lo que quisiera que fuera la escuela.

- Éxito para todos ( Succes for All)

Comenzó en 1987 en Baltimore. Su director fue Robert Slavin que basándose en investigaciones sobre psicología evolutiva impulsó esta experiencia en escuelas de muy bajo rendimiento y muchos problemas de convivencia. Es el programa con más escuelas (más de 2.000).

Todos estos proyectos configuran los antecedentes de una escuela que lucha por una enseñanza de calidad para todos y todas, y se centran, principalmente, en sectores socialmente excluidos de esta calidad para fomentar sus expectativas positivas y movilizar y contactar con la aportación cultural y educativa de todas las personas implicadas. Los sistemas de evaluación de estas escuelas, tanto externos como internos, son principalmente, los que hacen referencia a comparaciones de resultados con escuelas similares. En todos los casos se ve como los resultados superan las previsiones, los niveles de aprendizaje de los y las participantes están por encima del nivel superior de la media y el fracaso escolar se reduce drásticamente.

## **8.PRINCIPIOS DE LAS COMUNIDADES DE APRENDIZAJE. APRENDIZAJE DIALÓGICO**

Una *comunidad de aprendizaje* es un proyecto dirigido a centros de primaria y secundaria cuyo objetivo es el cambio en la práctica para conseguir el sueño de la escuela o de la educación que todo el mundo quiere tener.

Se plantea la consecución del verdadero éxito académico del alumnado con una educación de calidad gracias a un profesorado innovador, apostando por la igualdad educativa en el marco de la sociedad de la información para contrarrestar situaciones de desigualdad de muchas personas en riesgo de exclusión social.

Para conseguir esta transformación se hace uso de todos los recursos existentes, solicitando la colaboración de los diferentes organismos gubernamentales, no gubernamentales y privados, así como la participación de agentes sociales como profesionales y personas voluntarias.

De esta forma se consigue el objetivo que todas las personas tengan posibilidades de conseguir los aprendizajes requeridos en la actual sociedad donde las altas expectativas son elementales. Sin ellas en el alumnado, las familias y el profesorado la meta es imposible de alcanzar.

Para conseguir estos objetivos se parte de unos principios pedagógicos:

- . La creación de una organización y un ambiente de aprendizaje: formas alternativas a la organización escolar tradicional.
- . Los procesos de enseñanza-aprendizaje son el centro de la institución escolar.
- . La enseñanza tiene propósitos: se planifica para el colectivo y se establecen finalidades.
- . El fomento de altas expectativas.
- . El desarrollo de la autoestima: el apoyo y reconocimiento del trabajo es esencial.
- . La evaluación continua y sistemática: a través de las comisiones de trabajo.
- . La participación del alumnado, de la familia y de la comunidad.

- . El liderazgo escolar es compartido: se generan comisiones de trabajo con una gran delegación de responsabilidades.
- . La educación entre iguales: la igualdad de derechos de todos y todas para acceder a los procesos formativos<sup>27</sup>.

## **APRENDIZAJE DIALÓGICO**

El concepto de aprendizaje dialógico (Flecha, 1997) nace después de varios años de investigar y observar de qué forma aprenden las personas que no tienen una biografía marcada por la academia, es decir, cómo aprenden las personas en contextos informales, tanto fuera de la escuela como dentro de ella, cuando se les permite actuar y aprender en libertad.

Autores como Bruner, Scribner o Freire determinan cómo las personas resuelven situaciones conflictivas o se enfrentan a aprendizajes nuevos dialogando. Las personas interactúan y se ayudan entre sí, compartiendo sus conocimientos o enfrentándose conjuntamente a nuevos desafíos. Así, el diálogo preside buena parte de los aprendizajes que realizamos a lo largo de la vida<sup>28</sup>.

**Freire** desarrolló su perspectiva dialógica en la educación ya en los años sesenta. Freire señala que el diálogo abarca a toda la comunidad porque se parte de la idea de que todas las personas que forman parte del entorno del niño o niña influyen en el aprendizaje y, por tanto, deben planificarlo conjuntamente<sup>29</sup>.

Se trata, entonces, de desarrollar una teoría dialógica de la educación que gira alrededor de las condiciones en las que ha de producirse el aprendizaje dialógico. Partiendo de esas condiciones, el aprendizaje dialógico se extiende a cualquier situación educativa y no sólo consigue incrementar los aprendizajes sino que contiene un potencial importante para promover la transformación social<sup>30</sup>.

El concepto de **aprendizaje dialógico** se basa en una concepción comunicativa de las ciencias sociales que plantea que la realidad social es construida por las interacciones entre personas. Requiere explicaciones y relatos. Las explicaciones ayudan a racionalizar y debatir las ideas que los sustentan, y así se detalla en la teoría sobre la acción comunicativa que Habermas explicó y de la que diversos autores como Weber o Mead aportaron sus propias consideraciones.

### *. Teoría de la acción comunicativa*

**Habermas** (1987-1989) explicó su *teoría de la acción comunicativa* donde señala la capacidad de todas las personas para comunicarse y generar acciones<sup>31</sup>. Define la acción comunicativa como la "necesidad de acción coordinada que genera en la sociedad una determinada necesidad de comunicación que es menester cubrir para que sea posible una efectiva coordinación de las acciones, imprescindible para la satisfacción de las necesidades". Y para que una teoría de la acción comunicativa, que centra su interés en el entendimiento lingüístico como mecanismo de coordinación de las acciones, la filosofía analítica ofrece, con su disciplina nuclear, que es la teoría del significado, el punto de partida sumamente prometedor. Así, para esta teoría, solamente resultan instructivas las teorías analíticas del

significado que parten de la estructura de la expresión lingüística y no de las intenciones del hablante<sup>32</sup>.

**Vygotsky** (Pensamiento y lenguaje, 1995) aporta una propuesta más multicultural que la teoría de la acción comunicativa. Su clarificación de las diferencias entre cuatro tipos de acciones ayuda a repensar las relaciones educativas: *teleológica*, regulada por *normas*, *dramatúrgica* y *comunicativa*.

En la acción *teleológica* una persona escoge los mejores medios para conseguir un fin. El lenguaje es un medio más para lograr el éxito. La variante estratégica consiste en que el instructor tenga en cuenta los fines que se plantea cada alumno y alumna.

En una acción regulada por *normas*, profesorado y alumnado son miembros de un grupo que actúan de acuerdo con unos valores comunes. El concepto central es la observación de una norma que lleva al cumplimiento de expectativas generalizadas de comportamiento de acuerdo con los diferentes roles. El lenguaje es aquí un medio de transmisión de valores dominantes.

En la acción *dramatúrgica* el concepto central es la autoescenificación, que consiste en un comportamiento realizado de cara al público. El lenguaje aquí se convierte en el medio donde tiene lugar la autoescenificación.

Así, la acción comunicativa se refiere a una interacción en la que sujetos capaces de lenguaje y acción entablan una relación interpersonal con medios verbales o no verbales. El concepto central es la interpretación referida a la negociación de situaciones susceptibles de consenso. El lenguaje ocupa un lugar fundamental como medio de entendimiento.

El concepto comunicativo de acción ha sido trabajado por Mead y Garfinkel<sup>33</sup>.

**Weber** introduce el "sentido" como concepto fundamental en la teoría de la acción y distingue entre acciones y comportamiento observable: "la acción es un comportamiento humano al que el agente da un sentido subjetivo". Relaciona el sentido, no con el medio lingüístico de la comprensión, sino con las opiniones e intenciones del sujeto, concibiendo así a éste como un ser aislado. Esto es lo que separa a Weber de una teoría de la acción comunicativa: para él, lo importante no es la relación interpersonal que apunte a un entendimiento lingüístico, sino la actividad teleológica de un sujeto de acción solitario.

Por su parte, **Mead** como psicólogo social, rechaza el individualismo metodológico de la teoría del comportamiento, así como su objetivismo. Analiza los fenómenos de conciencia desde el punto de vista de cómo se constituyen éstos en el seno de las estructuras de la interacción mediada por el lenguaje o mediada por símbolos. En la acción comunicativa el lenguaje desempeña, a parte de la función de entendimiento, el papel de coordinación de las actividades teleológicas de los diversos sujetos de acción, así como papel de medio en que se efectúa la "socialización" de esos sujetos. Pero Mead pasa por alto el papel de entendimiento y la estructura interna del lenguaje<sup>34</sup>.

El aprendizaje dialógico es global o parcialmente válido para una gran diversidad de contextos educativos

Para la generación de un aprendizaje dialógico deben darse los siguientes principios:

#### a) **DIALOGO IGUALITARIO:**

En una situación educativa, el diálogo igualitario se da cuando todas las personas participantes, ya sean profesionales de la educación, administradores, familiares o estudiantes tienen las mismas oportunidades para intervenir en los procesos de reflexión y de toma de decisiones sobre temas educativos relevantes. Pero la estructura organizativa y el clima de la institución lo han de promover<sup>35</sup>.

Las diferentes aportaciones son consideradas en función de la validez de los argumentos y no desde la imposición de un saber culturalmente hegemónico donde el profesor/a determinan lo que es necesario aprender<sup>36</sup>.

Aprenden ambos, alumnado y profesorado, ya que todas las personas construyen sus interpretaciones en base a los argumentos aportados. No hay nada que puedan dar por definitivamente concluido. De esta forma, el diálogo igualitario logra la cooperación de los ideales de la educación escolar y la educación social, consiguiendo un diálogo social "en lo que atañe a sus respectivos ámbitos de actuación como a la implicación de los diferentes actores sociales" (Caride, 2000, pag.26).

Va más allá, por tanto, del aprendizaje significativo o de partir de los conocimientos previos de los y las alumnas, y permite contribuir con elementos y propuestas propias de todos los contenidos que se han de aprender, así como establecer dinámicas de aprendizaje en las que, además de colaborar, se consideran válidas todas las aportaciones. Pero no cualquier cosa vale.

Alumnado y profesorado se han de acostumbrar a argumentar sus opiniones y a no recurrir a criterios de autoridad.

#### **INTELIGENCIA CULTURAL:**

El aprendizaje dialógico requiere una nueva concepción de la inteligencia que contemple la pluralidad de dimensiones del aprendizaje y de la interacción humana.

Todas las personas tienen las mismas capacidades para participar en un diálogo igualitario, aunque cada una puede demostrarlas en ambientes distintos.

La inteligencia cultural presupone una interacción donde diferentes personas entablan una relación con medios verbales y no verbales. Aquí, las habilidades comunicativas son componentes importantes. Se resuelven con ellas muchas operaciones que no lograría solucionar una persona sola con sus inteligencias académicas y práctica. Desde la perspectiva dialógica de la inteligencia cultural, las operaciones mentales propias de las inteligencias académicas y prácticas deben analizarse en contextos comunicativos.

Todas las personas tienen inteligencia cultural; la desigualdad se genera con sus diferentes desarrollos en entornos diversos. La principal es que tanto la propia persona como quienes están a su alrededor tengan el convencimiento que puede lograrlo y exista la oportunidad de demostrarlo.

Por tanto, la inteligencia cultural no se reduce a la dimensión cognitiva, sino que engloba a la inteligencia académica y práctica, y a las demás capacidades de lenguaje y acción de los seres humanos<sup>37</sup>.

Cole y Scribner(1997) se encargaron de poner en evidencia la diferencia entre la *inteligencia académica* y la *inteligencia práctica*, enfatizando aquellos conocimientos tácitos que las personas adquirimos gracias a la acción y a la experiencia. Se podía llegar al conocimiento por diferentes vías y que el hecho de que las personas carecieran de biografía escolar no era sinónimo de falta de inteligencia. Sin embargo, la sociedad, y el sistema educativo como parte de la misma, prioriza los conocimientos que están relacionados directamente con la inteligencia académica y excluyen, de ese modo, a los sectores de la sociedad que no los dominan.

El aprendizaje dialógico requiere conocer por igual los tres tipos de inteligencia y favorecer la transferencia de unas a otras<sup>38</sup>.

El concepto de inteligencia cultural ofrece un marco adecuado para superar todas las teorías de los déficits, incluidas las específicamente referidas a la población adulta. **Freire** destacó que esa gente tiene capacidades cognitivas diferentes, nunca inferiores. La inteligencia cultural clarifica que todas las personas de cualquier edad tienen unas capacidades de lenguaje y acción que pueden ser desarrolladas a través de sus interacciones<sup>39</sup>.

### c) TRANSFORMACIÓN:

El aprendizaje dialógico transforma las relaciones entre la gente y el entorno. Se basa en la premisa de que las personas somos seres de transformación y no de adaptación (Freire, 1997)<sup>40</sup>.

El modelo de la reproducción proclamó que la educación reproducía las desigualdades sociales y no podía hacer nada por superarlas. Su creador (Althusser) reconoció más tarde la poca seriedad de sus trabajos y sus seguidores se fueron desmarcando de esos análisis. La poca calidad del trabajo de su creador y la incorrecta base teórica y estadística de sus seguidores no impidieron que los reproducciónistas aparecieran como intelectuales que demostraban la inocencia y falta de base científica de propuestas emancipadoras como la freireana.

La evolución de las ciencias sociales ha dado la razón a las alternativas transformadoras y ha descalificado tanto el modelo de la reproducción como el estructuralismo en que se basaban. Si la sociedad y la educación son sólo consecuencia de las estructuras, nada pueden hacer las personas y movimientos. Si también las relaciones intersubjetivas entre la gente generan sociedad y educación, las actuaciones políticas y pedagógicas deben plantearse qué orientación quieren dar a las transformaciones que inevitablemente producen<sup>41</sup>.

Se pretende romper con el discurso de la modernidad tradicional basado en que la transformación es imposible y que nosotros debemos ser objetos de una concientización por parte de algún líder carismático. La finalidad es definida por alguien que se atribuye el papel de sujeto y considera a las demás personas objetos a transformar.

La modernidad dialógica defiende la posibilidad y conveniencia de las transformaciones igualitarias como resultado del diálogo, sin que nadie imponga sus propias ideas a las de las demás personas y colectivos<sup>42</sup>.

### b) DIMENSIÓN INSTRUMENTAL:

Tanto alternativas conservador y como progresistas coinciden con frecuencia en su defensa de la oposición entre aprendizaje instrumental y

dialógico. Posturas tradicionalistas condenan el excesivo diálogo en el aula y la democratización de la institución escolar como factores de decadencia del aprendizaje científico y técnico. Simultáneamente, algunos movimientos de renovación pedagógica proponen la formación humana como contraposición a la técnica.

El aprendizaje dialógico abarca todos los aspectos que se acuerdan aprender. Incluye, por tanto, el aprendizaje instrumental de aquellos conocimientos y habilidades que se considera necesario poseer. El aprendizaje dialógico no se opone al instrumental, evita que los objetivos y procedimientos sean decididos al margen de las personas, escudándose en razones de tipo técnico que esconden los intereses exclusivos de unas minorías.

El aprendizaje instrumental se intensifica y profundiza cuando se sitúa en un adecuado marco dialógico. La capacidad de selección y procesamiento de información es el mejor instrumento cognitivo para desenvolverse en la sociedad actual. El diálogo y la reflexión fomentan el desarrollo de esta capacidad. La relación con otras personas pone a nuestra disposición tantas informaciones diversas como su selección y procesamiento; la reflexión es imprescindible para comprender con profundidad las tareas a realizar y para tener creatividad en la construcción de nuevas respuestas a los problemas que se van planteando.

Cuando el diálogo es igualitario fomenta una intensa reflexión, al tener que comprender los argumentos ajenos y aportar los propios<sup>43</sup>.

#### e ) **CREACIÓN DE SENTIDO :**

Es cierto que las personas ya no pueden referirse a la tradición para darle sentido a sus vidas o para justificar buena parte de sus comportamientos, pero eso no significa que no existan valores, sino que vivimos en una sociedad abierta a la pluralidad creciente de estilos de vida. Las opciones son cada vez más diversas y tienen que ver con el proceso de reflexión y con las decisiones que toman las personas más que con las tradiciones o convenciones sociales.

El abanico de posibilidades se amplía gracias a la educación y al acceso a fuentes de información, pero también gracias al diálogo y a los procesos de reflexión compartida. El aprendizaje dialógico promueve estos procesos de diálogo y de reflexión para que el alumnado pueda definir su proyecto vital con mucho más conocimiento de causa<sup>44</sup>.

Se basa en considerar las identidades e individualidades. El aprendizaje dialógico es uno de los mejores recursos para superar la pérdida de sentido que Weber (La ética protestante y el espíritu del capitalismo, 1969) diagnosticó en nuestras sociedades. En la sociedad de la información, los sistemas informáticos tratan de controlar todas las vertientes de nuestro ser, incluidos los aspectos más íntimos. La humanidad va a afrontar en el futuro el reto de recrear el sentido de su existencia en un universo cada vez más informático.

Todo el mundo podemos soñar y sentir, dar sentido a nuestra existencia. Del diálogo igualitario entre todas las aportaciones es de donde puede resurgir el sentido que oriente los nuevos cambios sociales hacia una vida mejor.



La clave para que la enseñanza realice una contribución positiva a esa perspectiva es que promueva la comunicación tú a tú entre las personas. Una de las formas de lograrlo es constituir los contextos educativos como espacios para conversar en lugar de cómo espacios para callar<sup>45</sup>.

Hay que potenciar un aprendizaje que posibilite la interacción entre personas-dirigidas por ellas mismas- para crear sentido para cada uno de nosotros y nosotras. El aprendizaje dialógico se basa en este principio y afirma que son las personas las que crean los medios, los mensajes y los sentidos de ambos en nuestra existencia. Rompe con cualquier determinismo social y busca ofrecer un abanico mayor de posibilidades para que el alumnado contemple otras opciones y decidan libremente qué sentido o qué orientación quieren darle a sus vidas<sup>46</sup>.

### c) SOLIDARIDAD:

El modelo de la reproducción había sido conservador y acientífico. El nuevo nietzscheanismo ( a veces denominado postestructuralismo) fue reaccionario y acientífico. Reaccionario porque consideraba las transformaciones igualitarias no sólo como imposibles, sino principalmente como no deseables. La relación entre culturas era considerada como una dinámica de destrucción de las personas. En este sentido, la propuesta inicial era preservar y desarrollar la identidad cultural propia. El objetivo fundamental de sus trabajos era destruir todas las teorías o prácticas dialógicas, creyendo demostrar que en realidad son generadas por el poder. Acientífico porque estaba en contra de la ciencia como forma de conocimiento, proclamando que no había más verdad que la establecida por el poder.

Frente a esa moda antidemocrática, se alzaron las teorías que defendían las prácticas preferentemente basadas en la solidaridad frente a las determinadas por el poder. **Habermas** (El discurso filosófico de la modernidad,1989) rebatió las corrientes nietzscheanas. **Freire** (1997/1995) planteó que una de las tareas más importantes para los intelectuales progresistas es la desmitificación de los discursos posmodernos sobre lo inexorable de esta situación.

Las prácticas educativas igualitarias sólo pueden fundamentarse en concepciones solidarias. La teoría de la acción comunicativa de Habermas, la perspectiva emancipadora de Freire, la propuesta de aprendizaje dialógico de CREA y muchas otras teorías y prácticas llevan a afirmar que democracia, igualdad, paz o libertad sexual son más deseables que dictadura, desigualdad, guerra o violación, y que la educación tiene que trabajar a favor de las primeras y en contra de las segundas<sup>47</sup>.

Un currículo dialógico ha de ayudar al alumnado a analizar críticamente las causas que originan todo tipo de desigualdades y cómo se pueden combatir. A menudo los contenidos educativos se presentan descontextualizados o se omiten aspectos muy concretos que distorsionan una visión más profunda de la realidad.

Además de los aspectos curriculares, la implicación de los centros educativos con problemas reales de la comunidad hace que cualquier factor de discriminación sea susceptible de ser problematizado.

La solidaridad como valor educativo es algo que no se consigue más que a través de la práctica solidaria, como un valor que se pone en práctica en las interacciones que desarrollamos en el aula y, en primer lugar, por parte

de los educadores y educadoras. La solidaridad se da cuando se genera la convivencia multicultural, no cuando la multiculturalidad es considerada como algo que se debe evitar. Entonces se puede aprovechar la diversidad para mejorar los aprendizajes, para el enriquecimiento mutuo, para formar personas abiertas y solidarias para el futuro. Solidaridad es también compartir procesos de aprendizaje en vez de separar de forma competitiva al alumnado que va a desarrollar conocimientos y herramientas más relevantes por estar más capacitado, más interesado o más motivado. De este modo, la solidaridad se vive desde la base y no como un discurso impuesto<sup>48</sup>.

#### **d) IGUALDAD DE DIFERENCIAS:**

Las reformas de la diversidad han creado desigualdades educativas. El respeto a la diversidad basado en la mera adaptación a las diferentes realidades sociales y personales esconde en realidad una adaptación a las desigualdades. En una sociedad desigual la tendencia predominante es que los diferentes itinerarios curriculares reproduzcan las desigualdades educativas previamente existentes. Si el objetivo consiste en respetar los diferentes procesos olvidando el contexto de desigualdad social, entonces los diferentes itinerarios curriculares comportan niveles de educación muy desiguales.

Cuando esto ocurre, estamos adaptando a los estudiantes, a una edad muy temprana, a los nuevos tipos de desigualdades resultantes de la dualización de la sociedad informacional<sup>49</sup>.

Los argumentos que se emplean para justificar una propuesta pedagógica de estas características son, por un lado, que la diversidad dificulta la tarea educativa y el aprendizaje porque es imposible atender a las necesidades individuales de cada estudiante y, por otro lado, que al mezclar indistintamente a todo el alumnado sin tener en cuenta su rendimiento hace descender el nivel educativo de la población en general<sup>50</sup>. Las teorías de la reproducción y las teorías de la resistencia ya pusieron en evidencia cómo el currículo está sesgado hacia la cultura de los grupos dominantes y tiende a discriminar a los sectores no privilegiados.

No se trata de diversificar los currículos, sino de aspirar a una pedagogía de máximos para todos y todas<sup>51</sup>.

Se requieren dos reorientaciones de la enseñanza: cambiar el objetivo de la diversidad hacia la igualdad de diferencias y pasar de una concepción caduca del aprendizaje significativo hacia un aprendizaje dialógico. La igualdad es el valor fundamental que debe orientar toda educación progresista. Las propuestas y reformas más alternativas han perseguido ese objetivo; por ejemplo las impulsadas por grupos afroamericanos y asociaciones gitanas. El combate contra esos movimientos dice que no es deseable esa finalidad o afirma que es imposible hacer algo por conseguirla.

Se atacan dos posturas: la *concepción homogeneizadora de la igualdad* y su *reducción a la igualdad de oportunidades*.

. *Concepción homogeneizadora de la igualdad*: pretende integrar a todo el alumnado en un currículo homogéneo, llevando al fracaso a quienes tienen en sus familias y comunidades saberes diferentes de los que impone la escuela.

. *Reducción a la igualdad de oportunidades*: intenta que todos los niños y niñas tengan las mismas oportunidades de llegar a las posiciones altas o bajas de la sociedad, pero sin cuestionar las distancias existentes entre ellas.

El aprendizaje dialógico se orienta hacia la igualdad de diferencias afirmando que la verdadera igualdad incluye el mismo derecho de toda persona a vivir de forma diferente (perspectiva que Freire denomina unidad en la diversidad).

El aprendizaje dialógico engloba y supera el significativo, aportando elementos para la superación de las desigualdades educativas. Con frecuencia, la igualdad homogeneizadora está relacionada con el objetivismo, la diversidad sin igualdad con una concepción obsoleta del constructivismo y la igualdad de las diferencias con una perspectiva dialógica.

Para el objetivismo, la importancia de un contenido es independiente del alumnado. Para el constructivismo, lo importante no es la enseñanza del profesorado sino el aprendizaje del alumnado. La perspectiva dialógica engloba y supera la concepción constructivista con una apreciación: el proceso de formación de significados no depende sólo de la intervención de profesionales de la educación, sino del conjunto de personas y contextos relacionados con los aprendizajes del alumnado.

Las limitaciones del constructivismo ha facilitado la conversión de un Vygotsky igualitario (El desarrollo de los procesos psicológicos superiores, 1979) a un Vygotsky adaptador que sostiene, entre otros, dos principios: a) el desarrollo cognitivo está vinculado al entorno sociocultural y b) para mejorar el aprendizaje hay que transformar el entorno.

El aprendizaje dialógico está en la misma orientación que el Vygotsky real. Esta perspectiva lleva a transformar los centros educativos en *comunidades de aprendizaje* donde entran en relación todos los colectivos y personas implicadas. Así, transforma el entorno creando un nuevo desarrollo cognitivo y mayor igualdad educativa y social<sup>52</sup>.

De esta manera, las *comunidades de aprendizaje* se convierten en una alternativa en el camino de la igualdad de las diferencias. Se basan en un proyecto que incluye las dimensiones comunicativas e instrumentales del aprendizaje y la promoción de las expectativas positivas. Supone reorganizar todo, desde el aula hasta la organización del propio centro y su relación con la comunidad, en base al diálogo<sup>53</sup>.

*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.* (Elboj y otros, 2002, p. 9)<sup>54</sup>.

El primer paso es el sueño. Es necesario potenciar y lograr que los niños y niñas aprendan lo suficiente para vivir sin exclusiones sociales y en igualdad. Tienen que tener las mismas oportunidades que los chicos y chicas de familias académicas.

Ese sueño de igualdad tiene que ser compartido: que el aprendizaje esté al alcance de todos los niños y niñas. Se trata de ver lo que están haciendo las familias en casa con sus hijos e hijas. Todos y todas estamos haciendo

lo mismo básicamente: poner al alcance todos aquellos conocimientos, medios y recursos para que aprendan todo lo necesario. El profesorado por sí solo no puede conseguir esa escuela soñada. Continuamos funcionando con una escuela heredera de una sociedad industrial y que tiene muy poco que ver con la sociedad de la información<sup>55</sup>.

Uno de los elementos que simbolizan esta transformación es el llamado contrato de aprendizaje en el que el centro educativo, los y las familiares y el alumnado firman un contrato donde expresan aquello que se quiere conseguir y aquello a lo que se comprometen todas las partes para llegar a una educación de calidad. De este modo se hace patente que el proceso educativo no es unidireccional sino que deben participar todos y todas en él, dependiendo su éxito de la integración de todos estos esfuerzos<sup>56</sup>.

Para poder realizar esta transformación, la comunidad educativa, marca una serie de prioridades, elige esos trozos de sueño que se van a poder conseguir en dos o tres años. Un trozo de sueño son los **grupos interactivos**.

La incorporación de toda la comunidad educativa en la escuela aumenta el número de interacciones y con ello los aprendizajes<sup>57</sup>.

Para saber que son los grupos interactivos debemos reflexionar sobre el debate relacionado con los grupos homogéneos y explicar la vía de la prisión y la vía de la universidad. La vía de la prisión está clara: los jóvenes que acaban en prisión. ¿Qué itinerario educativo han recorrido? Primero la redistribución (una escuela tachada de conflictiva se cierra y se redistribuyen los alumnos), segundo la exclusión ( estos alumnos llegan a una escuela muy buena donde topan con los grupos por niveles), el tercero es hacer grupos –los que más saben y los que menos sabe-, el cuarto son los problemas de disciplina y las medidas a tomar. Y el quinto paso: se les saca de la escuela, del propio centro. Estos niños y niñas desaparecen pero aparecen luego en la prensa o en la prisión<sup>58</sup>.

En resumen, las *comunidades de aprendizaje*, y muchas otras experiencias, muestran que las perspectivas críticas de la educación aportan elementos que pueden incidir en transformar la escuela y ponerla al servicio de la comunidad para conseguir una educación mejor para todos y todas, y hacerlo de modo participativo y abierto.

## **8. TRANSFORMACIÓN DE LAS ESCUELAS EN COMUNIDADES DE APRENDIZAJE**

En zonas especialmente deprimidas, donde el fracaso escolar es más elevado, la estructura tradicional de escuela ha resultado especialmente ineficaz. Estos tipos de entorno son los que más necesitan la transformación propuesta por las CA, ya que una de las principales finalidades del proyecto es acelerar los aprendizajes para desarrollar al máximo las capacidades del alumnado.

Sin embargo, no debe pensarse que el proyecto es exclusivo para aquellas zonas más desfavorecidas. Al contrario, **las CA siempre suman**; siempre implican una mejora, como lo demuestra el hecho de que también han resultado un éxito en escuelas situadas en contextos muy diferentes<sup>59</sup>.

Las primeras escuelas que transformaron el estado español se llevaron a cabo, hace cinco años, en el País Vasco, pero en estos momentos hay

muchas más. Una en Aragón y otra en Cataluña. Estas escuelas siguen las tres fases: sueño, prioridades y comisiones de trabajo.

Las comunidades de aprendizaje parten de una base: todos los niños y niñas tienen derecho a una educación que no les condene desde su inicio a no completar el bachillerato y no acceder a un puesto de trabajo.

En la formación de comunidades de aprendizaje existen dos pre-fases: la sensibilización y la toma de decisión.

- Sensibilización: contempla sesiones de 30 horas que incluyen al claustro de profesores y al resto de la comunidad si es posible. Sirve para aclarar y discutir los contenidos que los niños y niñas de hoy necesitan para superar las situaciones de desigualdad social en el nuevo contexto informacional y desenvolverse con éxito en las distintas esferas de la vida personal y laboral.

- Toma de decisión: para iniciar el proyecto de transformación del centro en Comunidad de Aprendizaje. Para ello se deben dar unos requisitos mínimos:

- . El 90% del claustro ha de estar de acuerdo con el proyecto.
- . Acuerdo del equipo directivo del centro educativo.
- . Aprobación por el consejo escolar.
- . Aprobación mayoritaria en la asamblea organizada por la AFA (Asociación de Familiares).
- . Decisión de la Dirección General que dote al centro del máximo de autonomía.

Una vez que el claustro, apoyado por la comunidad, se ha comprometido a llevar hacia delante el proyecto, comenzamos a hacer realidad ese sueño del que hablábamos.

- Sueño: es elaborado conjunta y dialógicamente por todos los sectores que quieran implicarse. Uno de los lemas que debe guiar la participación del profesorado es: que el aprendizaje que queremos para nuestros hijos/as esté al alcance de todos los niños y niñas.

Las CA no quieren adaptarse a la diversidad, sino transformar la escuela y su contexto social hacia la utopía de convertirla en un proyecto educativo igualitario. Así, y realizada esta fase, se cogen trozos de sueño que se conviertan en prioridades a conseguir en los próximos meses y/o años. Una prioridad muy importante para ver la transformación dentro del aula, son **los grupos interactivos**<sup>60</sup>.

## **LAS AULAS COMO COMUNIDADES DE APRENDIZAJE**

El aprendizaje es el eje en torno al cual se construye este proyecto. Una de las prioridades esenciales es maximizar el tiempo en el que el alumnado participa en actividades de enseñanza-aprendizaje. Así, se ponen en marcha los recursos que hagan falta.

Las aulas como comunidades de aprendizaje se basan en la consideración de que el aprendizaje individual es inseparable de la construcción colectiva del conocimiento y constituye el contexto, la plataforma y el apoyo básico para que cada alumno pueda avanzar en su propio conocimiento. El

aprendizaje es intrínsecamente social, basado en la interacción y cooperación entre personas.

De acuerdo con esto, la actividad de las aulas que se estructura como comunidades de aprendizaje se organiza en torno a procesos de investigación sobre determinados temas previamente consensuados entre profesores y alumnos, procesos como la elaboración de proyectos, el análisis de casos o la resolución de situaciones –problema.

Lo esencial de estos procesos es que remitan a situaciones, actividades y tareas **auténticas** ( se asemejan a las situaciones fuera de la escuela y se requiere y utiliza el conocimiento de que se trate); y **relevantes** ( remiten a problemas o temáticas culturalmente valoradas y a las que los alumnos pueden atribuir un valor personal).

Los profesores y alumnos abordan tareas globales que exige utilizar conocimientos de diversos tipos y dominios y habilidades de diversa naturaleza; se aproximan a situaciones reales significativas y con sentido para los alumnos; durante largos períodos de tiempo y procesos constantes de toma de decisiones que alientan el trabajo colaborativo entre alumnos y profesor y de diálogo entre profesor y alumnos y entre los propios alumnos; se hace uso de personas expertas en el aula o recursos del resto de la escuela o de la comunidad más inmediata; diversos formatos de organización y agrupamiento de los alumnos dentro del aula.

Estas características se extienden desde las actividades de enseñanza aprendizaje hasta las de evaluación, integradas en el propio proceso de investigación y construcción del conocimiento.

Las aulas como CA presentan dos características adicionales: la primera es la **consideración de la diversidad** de alumnos como un recurso esencial para favorecer el aprendizaje. En estas aulas el conocimiento de la comunidad es esencialmente colectivo; cada alumno contribuye desde capacidades y conocimientos diversos a la construcción colectiva del conocimiento de la comunidad.

Uno de los criterios básicos es que los niños y niñas que necesiten refuerzo nunca saldrán del aula para hacer actividades diferentes a las de sus compañeros y compañeras ya que esto iría en contra de la voluntad de maximizar el tiempo de aprendizaje. No deben perder las oportunidades de las que disfruta el resto. Por esta razón se introducen personas en el aula y las clases nunca se desarrollan paralelas a las clases ordinarias, sino en franjas horarias libres.

Así, la diversidad es un recurso fundamental para el aprendizaje y requiere de las diversas aportaciones y saberes de los diferentes alumnos lo que constituye el núcleo de la posibilidad de existencia y progreso de la comunidad: la capacidad de convivir, trabajar y aprender cosas.

La segunda es la promoción de un **aprendizaje autónomo y autorregulado** por parte de los alumnos: la capacidad de planificar, controlar y valorar su propio aprendizaje.

Los diferentes alumnos están desarrollando simultáneamente tareas distintas<sup>61</sup>.

## 9. GRUPOS INTERACTIVOS

Los **grupos interactivos** son el aspecto más radical de la experiencia. Son el enfoque contrario a la exclusión; no se saca a nadie del aula, ni del centro, se meten dentro del aula todos los recursos necesarios para que desaparezcan los problemas de fracaso y conflicto. En lugar de decir que como no se puede con todos los niños y niñas en el aula, se saquen a estos/as, el profesorado pide ayuda para que entren más personas en el aula. Las personas que entran en el aula son, no solo profesores, sino los familiares de los niños y niñas, profesorado jubilado, voluntariado,...todas las personas necesarias para que nadie se quede rezagado en el aprendizaje.

Los GI son una forma flexible de organizar el trabajo educativo en el aula, cuyo objetivo consiste en intensificar el aprendizaje mediante interacciones entre todos los participantes. Así se consigue favorecer la interacción entre iguales y activar el trabajo en equipo.

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 es su principal finalidad. Pero no se sigue un formato o secuenciación preestablecida, sino que el propio alumnado lo establece a partir de su propia experiencia. El alumno suele utilizar un lenguaje más próximo y tiene la experiencia de aprendizaje mucho más reciente.

Los GI consisten en agrupamientos de cuatro alumnos/as; en cada grupo hay un tutor o tutora adulta que favorece las interacciones entre los niños y niñas (un niño anima y ayuda a otro a hacer una cosa) lo que acelera el aprendizaje de todos y se crea una base de solidaridad punto de partida ideal para mejorar la convivencia. El tiempo total de la clase se divide por el número de grupos. Se diversificarán las actividades para mantener la motivación del alumnado. Cada actividad se puede planificar en torno a 20 minutos. Aunque cada grupo realiza una actividad distinta, estas han de mantener relación entre sí, ya que la temática ha de ser la misma para todos/as. Después de 20 minutos todos los grupos rotan hacia otra actividad en la que hay otra persona adulta<sup>62</sup>.

### **Modelos de resolución de conflictos**

A lo largo de la historia se han intentado resolver los conflictos dentro del aula de muchas maneras. Estos modelos han sido disciplinares y basados en la mediación y han sido superados por el modelo comunitario: las transformaciones mencionadas anteriormente solamente son posibles desde el **modelo comunitario**. Desde éste se involucra toda la comunidad, que descubre las causas y orígenes de los conflictos desde sus inicios. Los problemas de convivencia desaparecen en el aula. Las familias no motivadas a participar, cuando ven la mejora en la situación de sus hijos e hijas, se deciden a colaborar.

Esto parecerá muy radical pero es la única manera desde la que se están obteniendo resultados reconocidos por toda la comunidad científica internacional.

### BIBLIOGRAFÍA

### **Base teórica:**

- . Freire, P. 1997. A la sombra de este árbol. Barcelona: Roure(p.o. en 1995)
- . Flecha, R. 1997. Compartiendo palabras. Barcelona: Paidós.
- . Aubert, A.; Duque, E.; Fisas, M. ; Valls, R. 2004. Dialogar y transformar. Pedagogía crítica del siglo XXI. Barcelona: Graó.
- . Castells, M. 1998. La Era de la Información. Economía, sociedad y cultura. Vol. 1. La sociedad red. Alianza Editorial.
- . Castells, M. 2000. La Era de la Información. Economía, sociedad y cultura. Vol. 2. El poder de la identidad. Alianza Editorial.
- . Habermas, J. 1988. Teoría de la Acción Comunicativa I. Racionalidad de la acción y racionalización social. Taurus.
- . Habermas, J. 1988. Teoría de la Acción Comunicativa II. Crítica de la razón funcionalista. Taurus.

### **Artículos:**

- . Luna Arcos, F. y Jaussi, M. 1998. CP Ramón Bajo de Vitoria-Gasteiz. Una Comunidad de Aprendizaje. Cuadernos de Pedagogía, nº270,pp 36-44. Barcelona: Praxis.
- . AAVV. 1998. Comunidades de Aprendizaje: Sociedad de la Información para todos (Cambios sociales y algunas propuestas educativas). Contextos educativos, vol 1. pp 53-75. La Rioja: Universidad de la Rioja.
- . Flecha García, R. Experto en Formación Comunitaria. CREA. Barcelona. Las Comunidades de Aprendizaje como expertas en resolución de conflictos.
- . Flecha García, R. y Puigvert, L. Las Comunidades de Aprendizaje: una apuesta por la igualdad educativa. Universidad de Barcelona. España
- . Flecha García, R. Aprendizaje Dialógico en la sociedad de la información. Revista Digital de formación continua. Madrid.
- . Vila, I. La dimensión social y comunitaria de la educación. Departamento de Psicología de la Universidad de Gerona.
- . Valls, R. Profesora del departamento de Teoría e Historia de la Educación de la Universidad de Barcelona. Educación Social en la escuela. Los educadores y las educadoras sociales en las comunidades de aprendizaje.2005.
- . Flecha, R. Las Comunidades de Aprendizaje. Una manera de "hacer escuela". De la asimilación a la igualdad de las diferencias. Alternativas desde el aprendizaje dialógico: Comunidades de Aprendizaje. XI Congreso de UECOE. "Atención a la diversidad". Valencia 2004.



. Elboj, C., Espanya, M., Flecha, R., Imbernon, F., Puigdemívol, I., Valls, R. Comunidades de Aprendizaje: Sociedad de la Información para todos (cambios sociales y algunas propuestas educativas). Universidad de Barcelona.

. Flecha, R. y Puigvert, L. Profesores de la universidad de Barcelona. De la adaptación a la diversidad a la transformación para la igualdad.

. Onrubia, J. Las aulas como Comunidades de Aprendizaje. Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Universidad de Barcelona.

. Lozano Díaz, A. Comunidades de Aprendizaje en red: diseño de un proyecto de entorno colaborativo. Universidad de Almería.

. Contreras Martínez, E. Agregaduría de Educación. Consulado de España. Los Angeles, CA. Marqueta Ruíz, E. Second Street E. S. Los Angeles, USD, CA. Lecto-escritura.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. Freire, P. 1997. A la sombra de este árbol. Barcelona: Roure(p.o. en 1995)
2. Flecha, R. 1997. Compartiendo palabras. Barcelona: Paidós
3. Aubert, A.; Duque, E.; Fisas, M. ; Valls, R. 2004. Dialogar y transformar. Pedagogía crítica del siglo XXI. Barcelona: Graó.
4. Economía, sociedad y cultura. Vol. 1. La sociedad red. Alianza Editorial.
5. Castells, M. 1998. La Era de la Información.
6. Castells, M. 2000. La Era de la Información. Economía, sociedad y cultura. Vol. 2. El poder de la identidad. Alianza Editorial.
7. Castells, M. 1998. La Era de la Información. Economía, sociedad y cultura. Vol. 1. La sociedad red. Alianza Editorial.
8. Aubert, A.; Duque, E.; Fisas, M. ; Valls, R. 2004. Dialogar y transformar. Pedagogía crítica del siglo XXI. Barcelona: Graó.
9. Freire, P. 1997. A la sombra de este árbol. Barcelona: Roure(p.o. en 1995)
10. Aubert, A.; Duque, E.; Fisas, M. ; Valls, R. 2004. Dialogar y transformar. Pedagogía crítica del siglo XXI. Barcelona: Graó.
11. Flecha García, R. y Puigvert, L. Las Comunidades de Aprendizaje: una apuesta por la igualdad educativa. Universidad de Barcelona. España.
12. Aubert, A.; Duque, E.; Fisas, M. ; Valls, R. 2004. Dialogar y transformar. Pedagogía crítica del siglo XXI. Barcelona: Graó.
13. Flecha García, R. Las Comunidades de Aprendizaje como expertas en resolución de conflictos. CREA. Barcelona.
14. Aubert, A.; Duque, E.; Fisas, M. ; Valls, R. 2004. Dialogar y transformar. Pedagogía crítica del siglo XXI. Barcelona: Graó.
15. Flecha García, R. Aprendizaje Dialógico en la sociedad de la información. Revista Digital de formación continua. Madrid.
16. Aubert, A.; Duque, E.; Fisas, M. ; Valls, R. 2004. Dialogar y transformar. Pedagogía crítica del siglo XXI. Barcelona: Graó.
17. Valls, R. Profesora del departamento de Teoría e Historia de la Educación de la Universidad de Barcelona. Educación Social en la escuela.

Los educadores y las educadoras sociales en las comunidades de aprendizaje. 2005.

17. Vila, I. La dimensión social y comunitaria de la educación. Departamento de Psicología de la Universidad de Gerona.
18. Flecha García, R. Aprendizaje Dialógico en la sociedad de la información. Revista Digital de formación continua. Madrid.
19. Flecha, R. Las Comunidades de Aprendizaje. Una manera de "hacer escuela". De la asimilación a la igualdad de las diferencias. Alternativas desde el aprendizaje dialógico: Comunidades de Aprendizaje. XI Congreso de UECOPE. "Atención a la diversidad". Valencia 2004.
20. Elboj, C., Espanya, M., Flecha, R., Imbernon, F., Puigdemívol, I., Valls, R. Comunidades de Aprendizaje: Sociedad de la Información para todos (cambios sociales y algunas propuestas educativas). Universidad de Barcelona.
21. Flecha, R. y Puigvert, L. Profesores de la universidad de Barcelona. De la adaptación a la diversidad a la transformación para la igualdad.
22. Aubert, A.; Duque, E.; Fisas, M. ; Valls, R. 2004. Dialogar y transformar. Pedagogía crítica del siglo XXI. Barcelona: Graó.
23. Cool, C. Una experiencia educativa con futuro. Comunidades de Aprendizaje.
24. Aubert, A.; Duque, E.; Fisas, M. ; Valls, R. 2004. Dialogar y transformar. Pedagogía crítica del siglo XXI. Barcelona: Graó.
25. Flecha García, R. Aprendizaje Dialógico en la sociedad de la información. Revista Digital de formación continua. Madrid.
26. Freire, P. 1997. A la sombra de este árbol. Barcelona: Roure(p.o. en 1995)
27. Flecha García, R. y Puigvert, L. Las Comunidades de Aprendizaje: una apuesta por la igualdad educativa. Universidad de Barcelona. España.
28. Aubert, A.; Duque, E.; Fisas, M. ; Valls, R. 2004. Dialogar y transformar. Pedagogía crítica del siglo XXI. Barcelona: Graó.
29. Flecha García, R. y Puigvert, L. Las Comunidades de Aprendizaje: una apuesta por la igualdad educativa. Universidad de Barcelona. España.
30. Aubert, A.; Duque, E.; Fisas, M. ; Valls, R. 2004. Dialogar y transformar. Pedagogía crítica del siglo XXI. Barcelona: Graó.
31. Flecha García, R. y Puigvert, L. Las Comunidades de Aprendizaje: una apuesta por la igualdad educativa. Universidad de Barcelona. España.
32. Habermas, J. 1988. Teoría de la Acción Comunicativa I. Racionalidad de la acción y racionalización social. Taurus
33. Flecha, R. 1997. Compartiendo palabras. Barcelona: Paidós
34. Habermas, J. 1988. Teoría de la Acción Comunicativa II. Crítica de la razón funcionalista. Taurus.
35. Flecha García, R. y Puigvert, L. Las Comunidades de Aprendizaje: una apuesta por la igualdad educativa. Universidad de Barcelona. España
36. Flecha, R. 1997. Compartiendo palabras. Barcelona: Paidós
37. Elboj, C., Espanya, M., Flecha, R., Imbernon, F., Puigdemívol, I., Valls, R. Comunidades de Aprendizaje: Sociedad de la Información para todos (cambios sociales y algunas propuestas educativas). Universidad de Barcelona
38. Aubert, A.; Duque, E.; Fisas, M. ; Valls, R. 2004. Dialogar y transformar. Pedagogía crítica del siglo XXI. Barcelona: Graó.
39. Elboj, C., Espanya, M., Flecha, R., Imbernon, F., Puigdemívol, I., Valls, R. Comunidades de Aprendizaje: Sociedad de la Información para todos

(cambios sociales y algunas propuestas educativas). Universidad de Barcelona

40. Flecha García, R. y Puigvert, L. Las Comunidades de Aprendizaje: una apuesta por la igualdad educativa. Universidad de Barcelona. España
41. Aubert, A.; Duque, E.; Fisas, M. ; Valls, R. 2004. Dialogar y transformar. Pedagogía crítica del siglo XXI. Barcelona: Graó.
42. Flecha García, R. y Puigvert, L. Las Comunidades de Aprendizaje: una apuesta por la igualdad educativa. Universidad de Barcelona. España
43. Flecha, R. 1997. Compartiendo palabras. Barcelona: Paidós.
44. Flecha García, R. y Puigvert, L. Las Comunidades de Aprendizaje: una apuesta por la igualdad educativa. Universidad de Barcelona. España
45. Flecha, R. 1997. Compartiendo palabras. Barcelona: Paidós
46. Aubert, A.; Duque, E.; Fisas, M. ; Valls, R. 2004. Dialogar y transformar. Pedagogía crítica del siglo XXI. Barcelona: Graó.
47. Flecha, R. 1997. Compartiendo palabras. Barcelona: Paidós
48. Aubert, A.; Duque, E.; Fisas, M. ; Valls, R. 2004. Dialogar y transformar. Pedagogía crítica del siglo XXI. Barcelona: Graó.
49. Flecha, R. 1997. Compartiendo palabras. Barcelona: Paidós
50. Aubert, A.; Duque, E.; Fisas, M. ; Valls, R. 2004. Dialogar y transformar. Pedagogía crítica del siglo XXI. Barcelona: Graó.
51. Elboj, C., Espanya, M., Flecha, R., Imbernon, F., Puigdemívol, I., Valls, R. Comunidades de Aprendizaje: Sociedad de la Información para todos (cambios sociales y algunas propuestas educativas). Universidad de Barcelona
52. Flecha, R. 1997. Compartiendo palabras. Barcelona: Paidós
53. Aubert, A.; Duque, E.; Fisas, M. ; Valls, R. 2004. Dialogar y transformar. Pedagogía crítica del siglo XXI. Barcelona: Graó.
54. Aubert, A.; Duque, E.; Fisas, M. ; Valls, R. 2004. Dialogar y transformar. Pedagogía crítica del siglo XXI. Barcelona: Graó.
55. Flecha García, R. Experto en Formación Comunitaria. CREA. Barcelona. Las Comunidades de Aprendizaje como expertas en resolución de conflictos.
56. Aubert, A.; Duque, E.; Fisas, M. ; Valls, R. 2004. Dialogar y transformar. Pedagogía crítica del siglo XXI. Barcelona: Graó.
57. Flecha García, R. y Puigvert, L. Las Comunidades de Aprendizaje: una apuesta por la igualdad educativa. Universidad de Barcelona. España
58. Flecha García, R. Experto en Formación Comunitaria. CREA. Barcelona. Las Comunidades de Aprendizaje como expertas en resolución de conflictos
59. Aubert, A.; Duque, E.; Fisas, M. ; Valls, R. 2004. Dialogar y transformar. Pedagogía crítica del siglo XXI. Barcelona: Graó.
60. Flecha García, R. y Puigvert, L. Las Comunidades de Aprendizaje: una apuesta por la igualdad educativa. Universidad de Barcelona. España
61. Onrubia, J. Las aulas como Comunidades de Aprendizaje. Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Universidad de Barcelona.
62. Flecha García, R. y Puigvert, L. Las Comunidades de Aprendizaje: una apuesta por la igualdad educativa. Universidad de Barcelona. España

## **INVESTIGACIÓN PROPIAMENTE DICHA**

1. Objetivos
2. Método
3. Ámbito de estudio: características socioculturales del entorno y las familias.
4. Periodo de estudio
5. Fases de la investigación:
  - A. Planteamiento
  - B. Diagnóstico de la situación
  - C. Implicación del grupo.
  - D. Área de intervención
  - E. Evaluación de las actividades
  - F. Reflexión y conclusiones a partir de los datos e informaciones

### **1. OBJETIVOS**

1. Adquirir por parte de los alumnos y alumnas las capacidades necesarias para el aprendizaje de la lectura y la escritura como base para aprendizajes posteriores.
2. Adquirir un aprendizaje autónomo y autorregulado por parte de los alumnos y alumnas y aplicación de dicho control en la planificación, desarrollo y valoración de su aprendizaje de la lectura y la escritura.
3. Detectar posibles dificultades en los procesos de desarrollo y aprendizaje de los alumnos y alumnas que incidan en el aprendizaje objeto de estudio.
4. Implicar a las familias en dicha tarea analizando sus expectativas y exigencias en el proceso.
5. Adquirir por parte de las familias las capacidades necesarias para la enseñanza de la lectura y la escritura de sus hijos e hijas.
6. Analizar y valorar la incidencia de dicha colaboración en el tratamiento de las dificultades y necesidades surgidas en la adquisición del aprendizaje de la lectoescritura.
7. Fomentar las relaciones igualitarias entre todas las personas que participan en el proyecto y su contribución a la superación de desigualdades existentes entre ellos y ellas.

## **2. MÉTODO**

El estudio es prospectivo, desarrollado a partir de la introducción de comunidades de aprendizaje en el aula. En lo referente al diseño experimental se ha elegido un estudio descriptivo que estudia la relación entre las variables, de tipo analítico observacional.

## **3. ÁMBITO DE ESTUDIO**

### **Características del entorno y rasgos socioculturales de las familias**

La experiencia de trabajo a partir de la conformación de una comunidad de aprendizaje se realizó en una localidad ubicada en la parte suboriental de la provincia de Jaén, entre la subbética y la depresión de Guadix-Baza, en el sureste del Parque Natural de Sierra Mágina, frente a las Sierras de Cazorla y el Pozo. Su altitud es de 934 metros sobre el nivel del mar y tiene actualmente una población de 2.280 habitantes, si bien hay que destacar que en los años 50 había una población cercana a los 7.000 habitantes, pero debido a diversos condicionantes, la población se ha visto diezmada en las últimas décadas.

La mitad de su término municipal es de tierra de cultivo en la que predominan los cultivos herbáceos de secano, que casi duplica la superficie del olivar. En las tierras no labradas se reparten la superficie entre los pastos permanentes, terrenos forestales y tomillares y espartizales. La ganadería, principalmente ovina, completa la dependencia económica del sector agrario.

En la actualidad la población vive del cultivo del olivar, los cereales y tiene 4 o 5 fábricas textiles (ropa tejana), que agrupan a 100 empleados en su mayoría del sexo femenino.

En el centro educativo del lugar se imparten diferentes niveles educativos que van desde el segundo ciclo de Educación Infantil hasta primer ciclo de Educación Secundaria Obligatoria.

Cuenta con un total de 300 alumnos pertenecientes a una clase social de nivel medio-bajo en donde la mayoría de los padres se dedican a las tareas del campo, destacando el papel de las madres como amas de casa, cuyo nivel académico, tanto de unos como de otras, no supera la educación general básica, en muchos casos sin terminar.

El nivel académico del alumnado, en general, es bastante bajo, presentando el mayor déficit en lectoescritura, problema que reside tanto en cursos de primaria como secundaria y que persiste y se agrava con el tiempo. El bajo nivel académico de las familias, su escasa o más bien, nula participación en la educación de los niños y niñas y la provisión cada curso escolar de un elevado número de profesores y maestros interinos, se perfilan como variables importantes que inciden en dicha situación. Así, todo este cúmulo de circunstancias lleva a que el alumnado presente un grave e importante nivel de fracaso escolar.

Tal situación afecta a la comunidad escolar al completo, a las expectativas y motivaciones, tanto de los niños como de sus familias y de los maestros; igualmente no cubre ni satisface sus necesidades. Esto llevó a plantearse realizar un proyecto de trabajo basado en las denominadas comunidades de aprendizaje, donde se le dio la oportunidad a las familias para participar en la educación de los niños y niñas, priorizando su aprendizaje en la lectura. Un proyecto en el que los padres y madres analizaron desde dentro el problema, detectaron las dificultades y enseñaron a sus hijos, al igual que aportaron sus propios saberes y experiencias y pudieron aplicar lo aprendido en casa con ellos.

El área de trabajo se localizó en el primer ciclo de educación primaria, concretamente en el aula de 1º. El motivo de elección de este grupo fue el siguiente: basándose en que el problema de la lectura en este centro es muy grave y que es en este curso donde los niños y niñas adquieren sus primeras experiencias lectoras, es donde pueden y van a surgir muchas y distintas dificultades para su aprendizaje; es ahora y en este lugar donde se deben diagnosticar y tratar dichos problemas para así prevenir futuras dificultades que se extiendan a las distintas áreas de trabajo y que se agrave en los sucesivos niveles educativos.

Esta experiencia duró aproximadamente tres meses, iniciándose a mediados de marzo y finalizando a mediados de junio.

Comenzó con un período de sensibilización hacia el trabajo previsto, período que duró unas dos semanas en las cuales se dio cita a las familias para informarles acerca del proyecto en cuestión. Esta fase incluyó, por tanto, unas sesiones informativas en las cuales se les introdujo acerca del concepto de comunidades de aprendizaje, de los objetivos a conseguir convirtiendo nuestro aula en un lugar de convivencia e intercambio, del papel y responsabilidad de cada uno de nosotros dentro de él, de mis propios fines y de los suyos como padres y educadores de sus hijos, de los resultados obtenidos en otros proyectos y de la duración de dicho trabajo.

Se les aportó un cuestionario para conocer su actitud acerca de la educación de sus hijos, del tiempo que le dedicaban a ésta (especialmente a la lectura), de las dificultades que se les presentaban en ese terreno, de su disponibilidad para colaborar en el proyecto y de todo lo que creían que podían aportar y recibir en él.

El objetivo era conocer el grado de interés de las familias en el proyecto y el número de personas que estaban dispuestas a participar directa o indirectamente en el aula con el fin de poder organizar y planificar las tareas a realizar.

#### **4. PERIODO DE ESTUDIO**

El periodo de estudio abarca tres meses completos, desde el 13 de Marzo hasta el 16 de Junio de 2006.

#### **5. FASES DE LA INVESTIGACIÓN**

##### **A. PLANTEAMIENTO**

###### *Reunión informativa*

La experiencia de conversión del aula en una comunidad de aprendizaje se inició la segunda semana del mes de Marzo del 2006. Comenzó con la primera reunión el día 13 de marzo donde se convocaba a las familias para tratar su participación en dicho proyecto(ver anexo 1).

29

La finalidad era sensibilizarlos frente al tema que nos ocupaba; cautivarlos y motivarlos para conseguir su cooperación. Así, los objetivos de dicha reunión fueron lo siguientes:

a) Explicación del concepto de Comunidad de Aprendizaje para todos los asistentes, así como el papel de las familias en dicha comunidad.

b) Importancia del aprendizaje de la lectoescritura en este curso tanto en sí como su necesidad para la adquisición de futuros aprendizajes. Análisis de la situación real de los niños y niñas en este terreno así como actitud y conducta de las familias en su aprendizaje.

c) Concreción de los objetivos que se perseguirán a lo largo de nuestro trabajo.

d) Explicación de los contenidos de la programación anual y más en concreto de los contenidos a trabajar con los alumnos/as durante los próximos tres meses en que tendrá el proyecto, especialmente de los contenidos del área de lengua castellana.

e) Entrega de documentación:

- Cuestionario inicial a rellenar por todas las familias interesadas. (Ver anexo2).

- Planificación trimestral de contenidos a trabajar.
  - Objetivos del proyecto.
  - Horario de los alumnos/as.
  - Referentes bibliográficos acerca de proyectos con comunidades de aprendizaje.
- (Ver anexo 4)

A partir de esta reunión determiné dos semanas para la reflexión y la maduración de la idea, para tratar dudas, problemas, ideas y cualquier otro aspecto relacionado con las familias y su implicación en la experiencia. Es decir, este período de dos semanas tuvo la finalidad de cautivar a las familias, de motivarles y hacerles pensar con esta nueva propuesta de trabajo con los niños y niñas; ofrecerles una oportunidad de colaborar, enseñando y aprendiendo a la vez.

La primera fue la semana de la sensibilización y la segunda la de la reflexión.

*Período de sensibilización  
(del 13 al 20 de Marzo)*

Tras la reunión con las familias, se establece una semana aproximadamente para que ellos y ellas puedan reflexionar sobre la idea y madurarla, investigar y conocer proyectos similares al que queremos realizar en clase, aproximarse a la idea y aclarar todas las dudas que pudiesen surgirle acerca del tema; para lo cual las salidas de clase y las tardes del lunes y martes se emplean como horas de tutoría para padres, para poder aclararles aspectos que no comprendan e intercambiar impresiones e ideas con ellos y ellas.

Se solicitó que todos los familiares rellenasen el cuestionario y lo entregasen aun cuando no fuesen a participar en la experiencia, con el objeto de poder valorar todas las ideas, sugerencias, cuestiones y opiniones de todas y cada una de familias, ya que todos los alumnos y alumnas van a ser protagonistas de esta idea y de todos y todas se requiere la máxima y más completa información.

*Período de reflexión  
(del 20 al 27 de Marzo)*

Comienza tras el período de sensibilización. A lo largo de esta semana se recogen todos los cuestionarios rellenos a la vez que se sigue atendiendo a las familias en los horarios establecidos.

También esta semana se dedica a concienciar y hacer reflexionar al profesorado sobre el proyecto, sus fines y objetivos y la importancia de su colaboración en él. Se realiza una reunión donde se les ofrece información y la posibilidad de aportar su experiencia y formación.

Esto lleva a plantearse una reorganización del trabajo de aula donde van a coincidir padres, madres y compañeros y compañeras de distintos niveles y especialidades.

## B. DIAGNÓSTICO DE LA SITUACIÓN



## **. Recogida de información: entrevistas y cuestionarios**

- *Descripción del procedimiento de recogida de información:* a través de cuestionarios y entrevistas.

El primer paso fue la entrega de los cuestionarios y la realización de las entrevistas cuyo objetivo era analizar:

1º. El número de familiares que iban a participar en la experiencia y así poder llevar a cabo una reorganización a nivel de aula: agrupamientos, horarios, materiales,...

2º. Determinar el grado de implicación de las familias en las tareas escolares de casa de los niños y niñas sobre la lectoescritura.

3º. Conocer la existencia o no y el tipo de dificultades de los familiares en actividades de lectura y escritura.

4º. Detectar la incidencia de estas dificultades en la ayuda a las tareas escolares de los niños y niñas.

5º. Conocer el grado de motivación, las expectativas, impresiones o ideas de las familias acerca del proyecto que se les presenta.

También se hizo uso de las entrevistas al finalizar la jornada escolar o bien en las horas de tutoría personalizada los lunes y martes con aquellos familiares que no pudieron participar en el aula o a aquellos que no pudieron asistir a las reuniones concertadas para recabar datos y ofrecerles información de todo lo programado y adecuar sus horarios al horario de clase.

### **Conocimiento de la realidad**

Después de recoger los cuestionarios y revisar los datos obtenidos de las entrevistas con los familiares y profesorado del centro, el análisis de la situación es la siguiente:

- Del total de los 20 cuestionarios entregados 12 destacaron su participación directa en la experiencia (colaboran dentro del aula), lo que supone un 60% de respuesta. Los 8 familiares restantes señalan su participación indirecta (a través de la asistencia a reuniones informativas y formativas o actividades extraescolares), lo que supone un 40% de los resultados.

La explicación dada a este hecho es que esas doce personas son amas de casa y pueden adaptar sus labores domésticas al horario escolar. Las ocho personas restantes son familiares (madres de alumnos y alumnas) que trabajan en el taller de textiles y su horario laboral les ocupa prácticamente todo el día por lo que no pueden participar directamente en la experiencia pero colaboran igualmente.

Un dato a considerar es que todos los cuestionarios han sido cumplimentados por mujeres. No se contempla la participación de los padres varones. A las entrevistas concertadas sólo asistieron dos padres varones.

- *Construcción de los cuestionarios y las entrevistas:*

Se han elaborado a partir de la lectura de los siguientes textos: Luna Arcos, F. y Jaussi, M. 1998. CP Ramón Bajo de Vitoria-Gasteiz. Una Comunidad de Aprendizaje. Cuadernos de Pedagogía, nº270, pp 36-44. Barcelona: Praxis, Lozano Díaz, A. Comunidades de Aprendizaje en red: diseño de un proyecto de entorno colaborativo. Universidad de Almería y Contreras Martínez, E. Agregaduría de Educación. Consulado de España. Los Angeles, CA. Marqueta Ruíz, E. Second Street E. S. Los Angeles, USD, CA. Lecto-escritura, así como de las opiniones de padres y madres y profesores recogidas a partir de tutorías y reuniones extraescolares.

- *Resultados de los cuestionarios y las entrevistas:*

De las preguntas contestadas se arrojan los siguientes resultados:

1. ¿Cuanto tiempo dedicas a las tareas escolares de tu hijo/a? ¿Y a la lectoescritura?

En cuanto al tiempo dedicado de los familiares en las tareas escolares de los niños y niñas, 14 familiares señalan que dedican muy poco tiempo a la educación de sus hijos/as, lo que se traduce en 70% de los resultados; los padres porque trabajan todo el día fuera de casa y las madres trabajan en casa y ocupan gran parte de su tiempo con los hijos pequeños o las tareas domésticas; las madres que trabajan en los talleres pasan la mayor parte del día fuera de casa.

En cuanto a la lectura y escritura, 10 de estos familiares destacan que no tienen paciencia para estas actividades y 4 de ellos que no saben muy bien cómo ayudar a sus hijos/as.

6 familiares explican que dedica una parte de la tarde a las tareas de sus hijos/as y muestran más interés por las actividades de lectura y escritura. Componen el 30% de los resultados. Son madres que habitualmente asisten a las tutorías y solicitan asesoramiento e información a la tutora sobre la educación de sus hijos/as.

En cuanto a las tareas de lectura y escritura estos familiares dedican una parte del tiempo de trabajo en casa con sus hijos a la lectura y a la caligrafía.

2. ¿De que manera le ayudas?

Los resultados muestran que 4 familiares se sientan a trabajar con los niños y niñas hasta que estos y estas finalizan sus tareas, lo que refleja un 20% de los resultados.

16 familiares son los que explican que sólo acuden a ayudar a sus hijos/as cuando estos/as solicitan su ayuda por cualquier duda surgida en sus tareas escolares; son el 80% restante.

3. ¿Que dificultades tiene tu hijo/a en actividades de lectura y escritura?

En cuanto a la lectura, 15 encuestados/as destacan que sus hijos/as tienen problemas para recordar los sonidos de las letras y, por tanto, su pronunciación (el 75%). Los 5 familiares restantes que representan el 25% de los resultados, explica que las dificultades para leer en sus hijos/as se debe a causas varias como: falta de atención y concentración o no reconocimiento e identificación de grafías.

En cuanto a la escritura, 16 encuestados/as señalan que sus hijos/as tienen dificultades para escribir respetando la pauta establecida; esto se

traduce en el 80% de los resultados. 4 familiares explican como dificultad en la escritura el tema de la direccionalidad de los trazos (el 20%).

4. ¿Qué dificultades encuentras a la hora de ayudar a tu hijo/a en las tareas escolares? ¿Y en las tareas de lectoescritura?

Un total de 17 familiares señalan que no tienen casi dificultades, su principal problema es trabajar de forma continuada con su hijo/a; esto es el 85% de los resultados; mientras que 3 familiares explican que su dificultad se haya en que olvidaron contenidos que se trabajan con sus hijos/as y que son necesarios para ayudarles en sus tareas escolares; estas respuestas corresponden al 15% de los encuestados/as.

En lo referente a las tareas sobre lectura y escritura los resultados son los siguientes:

Sobre lectura 15 familias señalan que su dificultad reside en su capacidad para motivar a los niños/as para leer en casa (esto el 75% de los resultados), mientras que en 5 familias el problema reside en que desconocen métodos o técnicas para enseñarles a leer y poder trabajar en casa con ellos/as.

Sobre escritura el total de las familias encuestadas señalan que sus dificultades consisten en la falta de conocimientos acerca de técnicas o métodos para enseñar a escribir a sus hijos/as correctamente y corregirles problemas tan comunes en el aprendizaje de la escritura como la direccionalidad de los trazos de los grafismos o la orientación espacial en el papel (conseguir una escritura pautada).

5. ¿Qué esperas de esta experiencia en referencia a ti? ¿Y en referencia a tu hijo/a?

3 familiares encuestados (un 15% de las respuestas) señalaron que para ellos esperaban llegar a conocer mucho más a sus hijos/as, no sólo a nivel personal, sino a nivel académico y con eso poder ayudarles a crecer y educarse. 17 familiares explican que con este proyecto esperan saber lo que hacen sus hijos/as en la escuela y poder con eso ayudarles en sus tareas escolares en casa (un 85% de las respuestas).

Y en cuanto a lo que esperan para sus hijos/as 18 familias responden que esperaban que aprendan muchas más cosas, sobre todo a leer y escribir correctamente, lo que significa un 90% de los resultados, y 2 familias que señalan que esperan de este proyecto un cambio de actitud de sus hijos/as respecto a las tareas escolares en clase y en casa; ello supone un 10% de los resultados.

6. ¿Qué crees que puedes aportar a esta experiencia?

18 familias (un 90%) ofrecen su formación académica (aunque la mayoría no hayan finalizado la educación básica), conocimientos de cocina, costura y bricolaje y el conocimiento de sus hijos/as para poder trabajar con cierta ventaja. 2 familias (el 10%) destacan que ofrecen su tiempo y el conocimiento de sus hijos/as.

7. ¿Crees que puedes aprender algo nuevo de esta experiencia?

Las 20 familias (el 100% de los resultados) coinciden en que pueden y van a aprender mucho con este proyecto.

### C. IMPLICACIÓN DEL GRUPO

Los alumnos/as, las familias y el profesorado componen las partes implicadas en la educación de los niños/as; se perfila como indispensable la implicación de estas partes, el compromiso de todos y todas con el objeto de cohesionar esfuerzos para conseguir la meta marcada: ofrecer todos los recursos disponibles para conseguir aprendizajes más potentes y perdurables.

El nivel de motivación por parte de las familias es muy alto; estas parecen cautivadas por la idea y el planteamiento del proyecto les ha incentivado a querer colaborar aportando todo lo que saben y todo lo que tienen. Todas las familias desean colaborar de un modo u otro, de forma que se planifica su colaboración en la experiencia a partir de una reunión celebrada el día 27 de Marzo una vez finalizado el período de reflexión. Con la información recogida de los cuestionarios y de las entrevistas concertadas, se procede a programar la actuación de las familias de la siguiente manera:

De acuerdo con el horario del alumnado y compatibilizándolo con el de las familias que acuden a trabajar en el aula, el planteamiento es el de trabajo en el aula los lunes, martes y jueves de hora y media-dos horas cada sesión, siempre empleando la primera hora y media-dos horas de la mañana para poder ajustarse a los horarios de las familias.

De acuerdo con el número de participantes y de sus expectativas y afinidades con el trabajo a desempeñar, se abre en dicha reunión un tiempo de exposición, confrontación e intercambio de ideas para llegar a acordar la distribución de las familias durante los tres meses que dura la experiencia. Así, se llega a acordar y queda reflejado por escrito los nombres de las personas que van a entrar en el aula cada mes, siguiendo un orden establecido: cuatro personas cada mes, acuerdo sujeto a cambio según surjan inconvenientes durante el proceso y que debe quedar igualmente reflejado por escrito para no alterar negativamente el curso del proyecto.

La actuación de los familiares que no pueden asistir a trabajar dentro del aula (8 en total) también está sujeta a planificación. Ellos/as se mantienen informados de todo el proceso a través de entrevistas con los familiares directamente participantes y de las tutorías y entrevistas con la tutora. Igualmente acceden a la experiencia participando en horas extraescolares en los talleres programados como el de reciclaje o los talleres para la fiesta de fin de curso.

Mientras que la semana de sensibilización ha ido dirigida a hacerles reflexionar sobre los objetivos y características de la educación y de los rasgos esenciales que componen comunidad de aprendizaje, se han aprovechado momentos de la jornada escolar para comentar la idea con los compañeros y compañeras, especialmente con aquellos/as especialistas que trabajan directamente con los niños y niñas. Durante el período de reflexión se propicia una reunión el día 23 de marzo donde se convoca a todo el profesorado del centro para poder explicar las características y metas de las comunidades de aprendizaje así como las características y finalidades del proyecto que está previsto realizarse. De este modo se abre un proceso de debate y diálogo donde se intenta enfocar la experiencia como un reto compartido entre todos/as los/as que nos vemos implicados/as en la educación de los niño/as.

El planteamiento de la colaboración de las familias dentro del aula es el que abre el debate entre el profesorado. Todos y todas se muestran reacios puesto que ello implica tener que programar sus actividades en función de las familias, realizar cambios en sus prácticas habituales, coordinar el trabajo de los padres, implicarse en un proceso de continua reflexión-formación y responsabilizarse, no sólo de un grupo de alumnos/as, sino también de un grupo de adultos que han de ser formados igualmente.

De esta forma, el nivel de motivación y expectativas del profesorado es muy bajo, tan sólo la maestra de apoyo se compromete con el proyecto en las horas de refuerzo que acude al aula de 1º.

#### D. ÁREA DE INTERVENCIÓN

La situación que se nos presenta es la de un grupo de 20 alumnos/as que, en líneas generales, crecen y se desarrollan a un mismo ritmo en lo que se refiere a los aspectos físico, intelectual, social y afectivo. Tan sólo se da el caso de dos hermanos gemelos que padecen fibrosis quística y, por tanto, sus déficits se reflejan en el plano físico (problemas motores y del sistema respiratorio) pero que intelectualmente se encuentran al mismo nivel que el resto de sus compañeros/as.

Sin embargo, los problemas de lectura y escritura son generalizados (exceptuando a dos alumnos y a una alumna que presentan excelentes habilidades lectoras). Dichos problemas se centran en: identificación de grafías, identificación de sonidos, asociación grafía-sonido, sílabas inversas y trabadas, y por consecuencia, incapacidad de comprensión de palabras y frases sencillas.

La actitud de las familias a tal situación es más pasiva que activa; la mayoría no colabora habitualmente en las tareas escolares con sus hijos/as bien por falta de tiempo o por delegar toda la responsabilidad en los maestros, y el porcentaje que sí lo hace trabaja a ciegas, sin los suficientes conocimientos que le permitan aprovechar y rentabilizar el trabajo con sus hijos/as, acudiendo a tutorías y entrevistas con la tutora para llevar un seguimiento más continuado del proceso de enseñanza y aprendizaje de sus hijos/as.

Todo este cúmulo de circunstancias inciden en gran medida en la adquisición y desarrollo de las habilidades y capacidades lectoras y de escritura de los alumnos/as puesto que las principales y más habituales actividades de clase y para casa se centran en este tipo de capacidades. Si los alumnos/as no refuerzan estos aprendizajes en casa y los padres y madres que colaboran con los maestros son una minoría, el resultado es el de un grupo de alumnos/as de 6-7 años que, a pesar de sus elevados y parejos niveles de desarrollo y aprendizaje, no han adquirido aún las herramientas indispensables que les sirvan de puente para la adquisición de futuros aprendizajes perdurables en el tiempo.

Por tanto, la adquisición y desarrollo de las capacidades para la lectura y escritura van a ser el eje principal en torno al cual se va a organizar, planificar, desarrollar y evaluar esta experiencia.

### *Reparto de actividades y asunción de responsabilidades*

Para poder organizarnos y planificar el trabajo, es en la reunión del día 27 de marzo donde se les instruye a los familiares en el tipo de actividades en las que van a colaborar y de las que ellas van a ser coordinadoras.

Primero tras el proceso de diálogo y debate se asignan los contenidos que van a trabajar cada grupo de ellos/as. Se les instruye sobre cómo llevarlo a cabo de la manera más sencilla y eficaz posible considerando diversas variables a tener en cuenta como: la edad de los niños y niñas, sus conductas y actitudes en el aula, el nivel de desarrollo de todos y cada uno de los alumnos y alumnas y especialmente sus diferentes niveles respecto a la lectura y escritura así como sus ritmos de aprendizaje.

Las actividades programadas giran en torno a la lectoescritura y que se van a estructurar de la siguiente manera:

- Actividades de velocidad lectora, pronunciación y entonación
- Actividades de comprensión lectora
- Actividades de escritura pautada y caligrafía
- Actividades de escritura de palabras, frases y textos sencillos según criterio establecido

Cada familiar participante se responsabiliza de una de estas actividades las cuales han sido sometidas a debate, reflexión, diálogo y consenso con los familiares, explicándoles en que consiste cada una de ellas y la repercusión en el aprendizaje de la lectoescritura de los niños y niñas. El reparto de dichas actividades se realiza en función de las capacidades y habilidades que cada madre posee para desempeñar estas tareas. Se les brinda la oportunidad de aportar sus saberes, sus experiencias, cualquier idea, recurso material o humano para la realización lo más provechosa de estas actividades; su colaboración no solo es valiosa sino necesaria y una pieza elemental en el proyecto puesto que así se consigue unos de los objetivos planteados como es el del aprendizaje y adquisición de nuevos conocimientos de los familiares, su formación continuada para beneficio propio y de sus hijos e hijas.

Tales actividades son realizadas por la totalidad de los niños y niñas, de forma que van rotando los grupos hasta conseguir que todos ellos realicen todas las actividades previstas. De esta forma y con tal planteamiento, los familiares se responsabilizan, no solo de un grupo de alumnos y alumnas, sino del grupo al completo, de que sus actividades previstas consigan en los niños y niñas los aprendizajes deseados. También se les hace ver su responsabilidad en cuanto a que realizan un trabajo en equipo, donde la labor de cada adulto repercute en la labor de los demás y obviamente los aprendizajes que van adquiriendo los niños y niñas serán base imprescindible para acceder a los nuevos aprendizajes que les esperan en el siguiente grupo de trabajo, y que lectura y escritura son capacidades que se ejercitan y desarrollan íntimamente ligadas.

Estas actividades se realizan insertadas y coordinadas con los contenidos curriculares programados para el trimestre, prestando una atención especial a los contenidos del área de lengua castellana, siendo dichas actividades la herramienta para la adquisición de estos conocimientos; de esta forma cumplimos con la meta de una enseñanza integradora y globalizadora y con uno de los objetivos del proyecto.

### *Planteamientos organizativos*

El tipo de organización que se lleva a cabo en el aula está basado en los objetivos perseguidos con la experiencia y las actividades que se van a realizar para conseguirlos. El proceso de aprendizaje lecto-escritor es más efectivo cuando se inserta al niño/a en un ambiente rico en estímulos significativos que impliquen actividades de lectura y escritura y que tiendan, también, a desarrollar el lenguaje oral de los alumnos/as. La base de la lectura y la escritura es el lenguaje hablado. Los niños/as que tienen mayor facilidad para comunicarse, más riqueza de vocabulario y fluidez, son los que primero empiezan a leer.

Por tanto, para propiciar todos estos estímulos y situaciones de continua comunicación entre las personas del aula, el tipo de organización planteada es el siguiente:

### *Interacciones*

Las interacciones se provocan a partir de los grupos interactivos que van a favorecer las interacciones entre alumnos/as, alumnos/as-familias, alumnos/as-maestra, familias-familias y familias-maestra. Todas estas interacciones se dan entre grupos heterogéneos formados por personas de distintos niveles de desarrollo y aprendizaje, favoreciendo el diálogo, las situaciones de comunicación verbal y no verbal, el intercambio de ideas, impresiones y experiencias, compartiendo conocimientos y donde se fomenta la cooperación y la solidaridad entre las personas que participan en el proyecto.

### *Agrupamientos*

Los 20 alumnos/as han sido distribuidos en cuatro grupos de trabajo de 5 alumnos/as cada uno de acuerdo con las actividades programadas. Cada grupo se compone de alumnos/as con diferentes niveles de desarrollo, ritmos de aprendizaje y capacidades (desde el alumno/a que lee un texto sencillo sin dificultad alguna hasta el alumno/a que tiene dificultades de reconocimiento y/o identificación de un grupo silábico), con el objeto de reducir hasta eliminar en la medida de lo posible las dificultades de aprendizaje en la lectura siempre considerando las diferencias y empleándolas para aportar nuevos aprendizajes a los demás. Por tanto los agrupamientos persiguen favorecer y potenciar un aprendizaje basado en el diálogo, promoviendo todos los estímulos comunicativos posibles, que susciten la reflexión, el espíritu crítico y el desarrollo de las capacidades de selección y procesamiento de la información.

### *Planteamientos metodológicos*

Una metodología en función de: los objetivos, las actividades realizadas, las interacciones establecidas y los agrupamientos hechos en clase.

Unos objetivos donde todos los alumnos/as trabajan la mismas capacidades y habilidades respetando las diferencias y dificultades de cada uno/a, donde los procedimientos abarcan desde procesos sencillos como el aprendizaje de conceptos (área de conocimiento del medio) hasta procesos más complejos

como la comprensión de textos, la argumentación, el análisis de información, la planificación de una tarea, la síntesis o la transferencia de conocimientos).

Unas interacciones basadas en la adquisición de ideas y conocimientos y el intercambio de estas y estos donde se potencian las interacciones alumnos/as-alumnos/as, familias-alumnos/as, profesora-alumnos, profesoras-familias y familias-familias, lo que lleva a la coordinación de tareas de lectura y escritura.

Unas actividades que van encaminadas a trabajar tanto habilidades sencillas como aprendizaje de vocales, consonantes y grupos silábicos sencillos como habilidades más complejas: reconocimiento e identificación de grafías y fonemas en palabras, frases y textos sencillos, asociación de fonemas y sus grafías, reconocimiento e identificación de grupos silábicos complejos, análisis de textos (comprensión de lecturas, descripciones, resúmenes), producción de frases y textos sencillos de acuerdo a una pauta dada o intercambio, discusión y confrontación de ideas.

Unas actividades donde todos/as los alumnos/as trabajan los mismos contenidos a través del desarrollo de las mismas habilidades y en las que los adultos coordinadores de los grupos aportan los materiales y apoyos necesarios para los objetivos perseguidos. En este punto es donde las familias aprenden de sus aportaciones al grupo y tanto en lo que se refiere a material como a conocimientos, habilidades, ideas, expectativas y opiniones.

Todas las tareas programadas se elaboran a partir de los objetivos perseguidos con el proyecto, pero éstas se van modificando y adaptando conforme se van llevando a cabo en función de las dificultades y/o necesidades que vayan surgiendo en el grupo-clase.

Y unos agrupamientos que se han realizado de acuerdo con los objetivos perseguidos, el tipo de actividades programadas y las interacciones esperadas. Para las tareas donde se ha evaluado principalmente el rendimiento del grupo se han formado cuatro grupos de 5 alumnos/as cada uno, y para aquellas actividades donde se ha prestado mayor atención al intercambio de ideas, al debate, a la exposición de ideas y conocimientos, a la participación, donde han primado las interacciones entre grupos se ha contado con el gran grupo.

De esta forma, la metodología empleada se ha centrado en el trabajo de aquellos aspectos más deficitarios en el alumnado y que son el objetivo prioritario de esta experiencia, es decir, la ejercitación en el desarrollo de capacidades lectoras y escritoras pero alternando dichas actividades con proyectos donde le meta es potenciar la participación e implicación del mayor número de agentes posibles y fomenta el mayor número y variedad de interacciones posibles con el objeto de aprender de forma distinta y elevar las expectativas y motivaciones de los participantes.

#### *Desarrollo de las actividades*

Las actividades realizadas en el aula se estructuran en cuatro tipos ya mencionados anteriormente y cada una de estas es coordinada por un adulto. Estas actividades son coordinadas cada mes por un grupo diferente



de adultos y dentro de su categoría, con cada una de ellas se trabajan los contenidos curriculares de las áreas, especialmente, lengua castellana, correspondientes a la unidad a la que pertenecen. Estas categorías de actividades van encaminadas a conseguir unos objetivos determinados que se pueden apreciar en la siguiente tabla:

ACTIVIDADES	OBJETIVOS	
Velocidad lectora , pronunciación y entonación	Leer individualmente y en grupo	
Comprensión lectora	Comprender sencillos textos	Resumir oralmente textos escritos
Escritura pautada y caligrafía	Escribir correctamente	
Escritura de palabras, frases y textos sencillos	Discriminar y usar grupos silábicos en palabras, frases y textos sencillos	Producir textos escritos a partir de mensajes visuales

**Las actividades desarrolladas quedan así reflejadas:**

**1. Actividades de velocidad lectora, pronunciación y entonación**

Lectura de palabras, frases sencillas y textos cortos (cuento, poesía, adivinanza, recorte de periódico o revista) individualmente en voz alta y en grupo por turnos con la adecuada entonación y pronunciación, discriminación visual y auditiva de los grupos silábicos correspondientes a la unidad que se trabaja, lectura entonada de palabras y frases que contengan los grupos silábicos trabajados, juegos de palabras, recitación de poesías y trabalenguas y adivinanzas, expresar a través de la mímica palabras y frases sencillas que contengan los grupos silábicos trabajados, entrevistas entre todos los miembros del grupo, composición oral de palabras y frases a partir de grupos silábicos.

**2. Actividades de comprensión lectora**

Expresión oral de una palabra, frase o texto sencillo leído, descripción de elementos existentes en una ilustración o de una persona del grupo, análisis de semejanzas y diferencias entre dos imágenes, objetos o personas del grupo, expresar oralmente una carta, emplear cualquier parte del cuerpo, excepto la boca, para expresar la imagen de un objeto, persona o situación, análisis de ideas de un texto escrito, contestar a preguntas sobre un texto leído, elaboración de una producción oral a partir de la lectura de una palabra o un grupo de palabras.

**3. Actividades de escritura pautada y caligrafía**

Copia de palabras de la pizarra y posterior relación entre ellas, escritura de palabras dictadas y copia de las mismas en letra mayúscula, dictado de

palabras, frases y textos sencillos relacionados con la unidad siguiendo la pauta marcada y la direccionalidad correcta, contestar por escrito a preguntas relacionadas con un tema concreto

#### 4. Actividades de escritura de palabras, frases y textos sencillos

Reconocimiento de los grupos silábicos trabajados en la unidad correspondiente y copiado de las palabras que los contengan, composición de frases sencillas con dichas palabras, completar por escrito terminaciones de palabras y frases que contengan palabras establecidas, realizar sopas de letras, escribir una carta, describir por escrito una imagen de persona, cosa o situación, dictado de palabras, frases y textos cortos leídos por un compañero/a, escribir una historieta o cuento propios, escribir un listado de palabras de acuerdo a un criterio dado.

Pero estas actividades se alternan con proyectos y talleres sobre aspectos no menos importantes en el aprendizaje y desarrollo de los niños/as. Proyectos como el de reciclaje o el de fiesta fin de curso.

**PROYECTO DE RECICLAJE:** participaron tres alumnas de la facultad de ciencias de la educación de Jaén que dieron a los alumnos/as una charla sobre el tema del reciclaje y abrieron un foro de preguntas, dudas e intercambio de ideas con alumnos/as y familias para después trabajar por talleres en plantación de una semilla con macetero elaborado por los niños/as. Cada taller realiza una actividad asesorada por una estudiante: taller de limado y recortado, taller de pintura y taller de plantación.

**PROYECTO DE FIESTA FIN DE CURSO:** es un proyecto que ha provocado muchas buenas expectativas y una alta motivación en las familias y los alumnos/as. Este proyecto también se ha compuesto de cuatro talleres siguiendo los agrupamientos de clase. Dos de ellos como talleres de canto y baile y los otros dos restantes como talleres de costura y plástica. Los dos primeros coordinados por dos adultos trabajan en el ensayo de la canción y coreografía de la fiesta de fin de curso (canción y coreografía elegida y creada respectivamente por los alumnos/as con el apoyo y asesoramiento de las familias y la maestra) y los dos segundos talleres trabajan en la confección de los trajes para el baile.

#### *Integración de ideas, finalidades y expectativas*

Este proyecto ha permitido, entre otras muchas cosas, el poder conocer, analizar, someter a debate y diálogo las ideas, objetivos, motivaciones y expectativas de las partes implicadas en el proceso de aprendizaje y desarrollo de los alumnos y alumnas, con la intención de cohesionar esfuerzos y un alto nivel de compromiso entre las partes implicadas para la consecución de la meta marcada.

Esta coordinación se traduce a una estructuración de finalidades y expectativas como resultado de la integración de los objetivos de la profesora y las familias y que se pueden apreciar de esta forma:

- a) Potenciar la adquisición de las capacidades de lectura y escritura en los alumnos y alumnas.

- b) Favorecer en las familias el conocimiento y aplicación de métodos de lectoescritura que les doten de los aprendizajes necesarios para intervenir en el desarrollo de estas capacidades en los niños y niñas.
- c) Desarrollar en las familias la capacidad de reconocer e identificar dificultades de desarrollo y aprendizaje que afecten al aprendizaje de las capacidades mencionadas.
- d) Fomentar procesos de interacción entre todos los agentes que intervienen en el proceso con el objeto de potenciar aprendizajes significativos así como relaciones de igualdad entre todos y todas.
- e) Modificar determinados comportamientos en los alumnos/as que inciden negativamente en sus procesos de aprendizaje.
- f) Generar en las familias ciertos hábitos y conductas que permitan y potencien un proceso de enseñanza-aprendizaje iniciado en la escuela y continuado en casa.

De acuerdo con estos fines y expectativas fijados por los agentes educativos inmersos en el proyecto, las actividades desarrolladas en el aula irán encaminadas a la consecución de los siguientes objetivos:

1. Leer textos en grupo e individualmente.
2. Comprender textos escritos sencillos.
3. Resumir oralmente textos escritos.
4. Discriminar y usar grupos silábicos en palabras, frases y textos.
5. Producir textos escritos a partir de mensajes visuales.
6. Escribir correctamente palabras, frases y textos cortos.
7. Disfrutar con las tareas de lectura y escritura.
8. Mostrar interés por la lectura.

#### E. EVALUACIÓN DE LAS ACTIVIDADES

La evaluación de las actividades se ha llevado a cabo empleando los siguientes instrumentos:

- a) Observaciones diarias de clase
- b) Entrevistas

a) Las *observaciones diarias* en el aula permiten valorar los aspectos abajo detallados en situaciones reales, durante las acciones de los agentes implicados:

- Alumnos/as: los niveles actuales de desarrollo de los alumnos/as, así como sus niveles de adquisición de los contenidos a trabajar durante la experiencia que vienen recogidos en el cuaderno de tutoría de la investigadora arrojan la información necesaria para valorar el rendimiento (nivel de consecución de los objetivos de las áreas que se trabajan) a través de las tareas de clase, las conductas (mediadas por sus expectativas y motivación y que implican actitudes positivas de colaboración con el grupo y ante las tareas a realizar) y las interacciones con los compañeros/as y el adulto coordinador del grupo.

- Familias: valorar el rendimiento (nivel de consecución de los objetivos del proyecto relacionados con ellas) a través de las tareas con los alumnos/as en clase, la participación (en función del nivel de motivación, exigencias y expectativas) y las interacciones con los alumnos/as y con la maestra.

b) Las *entrevistas* han permitido recoger igualmente información pero bajo otras condiciones. Lejos de las situaciones de aula, las entrevistas

concertadas con las familias en las horas de tutoría establecidas han permitido valorar otros aspectos como: la actitud de las familias respecto a lo que va aconteciendo durante la realización de las actividades, la actitud y el rendimiento en las tareas escolares de los niños/as en casa, sus expectativas e impresiones iniciales y las actuales, sus dudas, sus consultas sobre dificultades que surgen en el proceso así como asesoramiento sobre su labor en el proyecto. Igualmente se han recogido ideas y nuevas aportaciones que las familias han ido considerando válidas para la experiencia.

## F. REFLEXIÓN Y CONCLUSIONES A PARTIR DE LOS DATOS E INFORMACIONES

El proceso de evaluación abarca la valoración de aspectos referentes a los alumnos/as, las familias y a la propia experiencia.

Respecto a los alumnos/as se ha valorado el grado de consecución de los objetivos del área de lengua castellana, así como los objetivos del proyecto dirigidos a ellos/as.

Respecto a las familias se ha valorado los aspectos recogidos en el cuestionario inicial el cual se vuelve a pasar para comparar resultados y que señala los objetivos marcados para ellas en el proyecto.

Respecto al proyecto se ha procedido a valorar los objetivos perseguidos que conforman la base de esta experiencia y la metodología empleada.

LOS ALUMNOS/AS: Se señalan los objetivos evaluados y sus resultados (ver anexo 7):

- a) Leer textos individualmente y en grupo
- b) Comprender textos sencillos y resumir oralmente textos escritos
- c) Escribir correctamente
- d) Discriminar y usar grupos silábicos en palabras, frases y textos sencillos y producir textos escritos a partir de mensajes visuales
- e) Disfrutar de la lectura
- f) Participar abiertamente en todo tipo de actividades

### **a) Leer textos individualmente y en grupo**

*Antes:*

- 5 de los 20 no podían leer debido a la incapacidad para reconocer, identificar y asociar grafías y fonemas (el 25%)
- 3 alumnos/as presentan unas capacidades y habilidades muy notables para la lectura (el 15%)
- 12 alumnos/as restantes presentaban algunas dificultades para el reconocimiento e identificación de grupos silábicos (el 60%).

*Ahora:*

- El total de alumnos/as que ahora se muestran capaces para leer tanto individualmente como en grupo es de 16 alumnos/as: 13 alumnos/as (el

65% del total) se muestran capaces de discriminar y usar grupos silábicos de forma regular y emplearlos para leer adecuadamente y 3 alumnos/as que han desarrollado sus habilidades para leer con cierta dificultad palabras y frases sencillas (el 15%). Los 3 alumnos que leen notablemente se mantienen en este nivel (el 15%).

Tan solo 1 alumno aún presenta mayores dificultades en la consecución de dichos objetivos debido a sus niveles de madurez y desarrollo y al retraso en cuanto a aprendizaje se refiere por falta de estimulación y atención en cursos anteriores. No obstante ha avanzado considerablemente en su capacidad de reconocimiento e identificación de algunos grupos silábicos.

### **b)Comprensión de textos sencillos y el resumen oral de textos escritos**

*Antes:*

- 17 del total (un 85%) del alumnado presentaba dificultades considerables para la comprensión de frases sencillas y textos cortos así como de capacidad de argumentación de lo leído.
- 3 alumnos/as del total (el 15% restante) se muestran capaces para comprender palabras, frases sencillas o textos cortos.

*Ahora:*

- 19 alumnos/as del total han experimentado un desarrollo notable en su capacidad para comprender lo que leen (palabras y frases con menor dificultad que los textos) y poder argumentar y expresar ideas de lo leído (el 95%)
- 1 alumno debido a sus deficiencias en sus ritmos de desarrollo y aprendizaje ha mejorado su habilidad para comprender palabras leídas y alguna que otra frase sencilla (el 5%).

### **c) Escribir correctamente en pauta y caligrafía**

*Antes:*

- 3 de los 20 alumnos/as padecían problemas para escribir correctamente mostrando dificultades de orientación espacial lo que les impedía escribir dentro de la pauta establecida y presentando problemas serios en la direccionalidad del trazado de las grafías (el 15% del total)
- El 85% restante mostraba mayores capacidades para la escritura pero aún sin perfeccionar la escritura en pauta (17 alumnos/as del total)

*Ahora:*

- 18 alumnos/as han desarrollado muy positivamente sus habilidades escritoras perfeccionando el trazado, manteniendo con más frecuencia la direccionalidad de los

trazos y mostrando mayor capacitación para la escritura en pauta (el 90%)

- Solo 2 alumnos/as (el 10%) han avanzado mucho en el trabajo de la direccionalidad de los trazos pero aún su escritura no es la correcta pues presentan dificultades no severas en la escritura en pauta.

#### **d) Discriminar y usar grupos silábicos en palabras, frases y textos sencillos**

*Antes:*

- 5 del total (el 25%) presentaban incapacidad para poder discriminar y usar grupos silábicos.
  - 15 alumnos/as presentaban dificultades de diversos tipos para esta habilidad, con mayor incidencia en textos (el 75% de los resultados).
- En cuanto a la capacidad para producir textos escritos a partir de mensajes visuales:

- 8 alumnos/as se manifestaron prácticamente incapaces para esta tarea (el 40%)
- 12 alumnos/as se mostraron capaces para producir dichos textos pero con problemas en la composición de frases.

*Ahora:*

En cuanto a la capacidad de discriminación y uso de grupos silábicos:

- 19 alumnos/as han desarrollado con mayor facilidad dichas capacidades (el 95%)
- 1 alumno ha mejorado mucho en su capacidad para discriminar grupos silábicos pero aún tiene problemas para usarlos en palabras (representa el 5%).

En cuanto a la capacidad de los alumnos/as para producir textos escritos a partir de mensajes visuales:

- 18 alumnos/as han mejorado notablemente en su capacitación para producir textos escritos y perfeccionar su habilidad en la composición de frases (el 90%).
- 2 alumnos/as han desarrollado su capacidad para poder crear producciones escritas a partir de mensajes visuales pero reducidos a palabras y frases sencillas (el 10%).

#### **e) Disfrute de la lectura:**

*Antes:*

- 15 alumnos/as expresaban su rechazo a las tareas de lectura (el 75%)
- 5 alumnos/as manifestaron su agrado hacia la lectura (el 25%)

*Ahora:*

- 17 alumnos/as adoptan una actitud positiva frente a la lectura (el 85%)
- 3 alumnos/as manifiestan su rechazo a determinados tipos de lecturas (el 15%).

#### **f) Participación abierta en todo tipo de actividades:**

*Antes:*

- 2 alumnos/as mostraban su rechazo a participar en actividades con determinados compañeros/as manifestando rechazo a las actividades de música y dramatización (un 10%)

- los 18 alumnos/as restantes siempre se mostraron muy interesados y altamente motivados a participar en todas las actividades de clase.

*Ahora:*

- Esos 2 alumnos han mejorado en su actitud mostrándose más tolerantes con todos los compañeros/as de clase y esforzándose por colaborar en ciertas actividades. De modo que se puede señalar un 100% de participación de los alumnos/as en las actividades de la escuela.

LAS FAMILIAS: Se recogen los resultados del cuestionario inicial que se vuelve a pasar para valorar los cambios (ver anexo 3). Resultados (ver anexo 7):

### **1. Tiempo dedicado a las tareas del alumno/as en casa. Tiempo específico a las tareas de lectoescritura.**

*Antes:*

- 14 familias señalan que el tiempo dedicado a las tareas escolares en casa incluyendo las referidas a lectoescritura es mínimo (el 70%).
- 6 familias señalan dedicar un tiempo determinado a las tareas de sus hijo/as incluyendo la lectoescritura (un 30%).

*Ahora:*

- 18 familias señalan dedicar un tiempo definido todos los días a las tareas de lectoescritura de sus hijos/as. El tiempo dedicado al resto de tareas es variable (el 90%)
- 2 familias destacan que dedican todo el tiempo necesario a las tareas escolares de sus hijos/as (un 10%).

45

### **2. Tipo de ayuda prestada.**

*Antes:*

- 16 familias especifican atender a sus hijos en las tareas escolares solo cuando éstos/as solicitan su ayuda (un 80%).
- 4 familias aclaran dedicar todo el tiempo que duren esas tareas a trabajar con sus hijos (el 20%).

*Ahora:*

- 3 familias señalan prestar ayuda sólo cuando los niños/as la solicitan (el 15%).
- 17 familias explican dedicar todo el tiempo de tareas a sus hijos/as haciendo hincapié en las actividades de lectoescritura (el 85%).

### **3. Dificultades que las familias perciben en sus hijos/as sobre lectoescritura.**

*Antes:*

- Lectura: 15 familias señalan dificultades en reconocimiento de sonidos y pronunciación (el 75%) y 5 familias (un 25%) señalan problemas de atención y reconocimiento de grafías.
- Escritura: 16 familias expresan dificultades en respetar la pauta establecida (el 80%)

y 4 familias reconocen dificultades en direccionalidad (el 20%).

*Ahora:*

- Lectura: 18 familias señalan problemas en sus hijos/as acerca de la comprensión de lo leído (el 90%) y 2 familias señalan dificultades en atención y reconocimiento e identificación de grupos silábicos (el 10%).
- Escritura: 2 familias expresan dificultades en la direccionalidad (el 10%) y 18 familias reconocen una mejora considerable en la caligrafía de sus hijos/as (el 90%).

#### **4. Dificultades de las familias para ayudar a sus hijos/as en las tareas escolares. Concretar dificultades en lectoescritura**

*Antes:*

- 17 familias muestran dificultades en realizar un trabajo continuado con sus hijos/as (el 85%) y 3 familias señalan problemas en su falta de formación para ayudarles (el 15%).

Dificultades en lectoescritura:

- 15 familias expresan problemas para motivar a sus hijos/as a leer (el 75%) y 5 familias (el 25%) señalan dificultades en desconocer métodos de enseñanza para tal fin.

Y sobre escritura 16 familias señalan dificultades por falta de conocimientos sobre métodos y técnicas (el 80%) y 4 familias (el 20%) destacan problemas para motivar a los niños/as a escribir correctamente.

*Ahora:*

- 1 familia muestra dificultades por desconocer técnicas para trabajar con su hijo (el 5%). El resto (el 95%) que se corresponde con 19 familias reconocen tener menos problemas para poder ayudar a sus hijos/as.

Dificultades en lectoescritura:

- Lectura: 3 familias destacan algunas dificultades para ayudar a sus hijos/as en el aprendizaje de la lectoescritura (el 15%)
- Escritura: 2 familias destacan sus problemas para enseñar a sus hijos/as a escribir conforme a una pauta (el 10%)

#### **5. Expectativas de las familias respecto a ellos**

*Antes:*

- 3 familias señalan el conocimiento de sus hijos/as y la ayuda que le puedan prestar para crecer y educarse (el 15%).



- 17 familias señalan conocer lo que hacen sus hijos/as en la escuela para ayudarles en las tareas (el 85%).

*Ahora:*

- 5 familias (el 25%) señalan conocer lo que sus hijos/as hacen en la escuela y poder ayudarles.
- 15 familias (el 85%) señalan conocer método y técnicas de enseñanza y aprendizaje.

### **Expectativas respecto a los hijos/as**

*Antes:*

- 18 familias destacan para sus hijos/as que aprendan a leer y escribir correctamente (el 90%) y 2 familias que resaltan para sus hijos/as un cambio de actitud hacia las tareas escolares (un 10% de los resultados).

*Ahora:*

- 17 familias señalan como muy positiva la mejora de sus hijos/as en las tareas escolares, especialmente en lectoescritura (un 85%) y 3 familias que destacan un cambio positivo en la conducta de sus hijos/as hacia el trabajo escolar (el 15%).

### **6. Aportaciones al proyecto**

*Antes:*

- 18 familias señalan que aportan su formación académica y sus conocimientos de labores del hogar (el 90%).
- 2 familias ofrecen su tiempo y el conocimiento de sus hijos/as (un 10%)

*Ahora:*

- las 20 familias destacan como aportaciones hechas al proyecto el conocimiento de sus hijos/as y sus propios conocimientos académicos y no académicos (el 100%).

### **7. Creencia sobre la posibilidad o no de aprender algo nuevo con este proyecto.**

- Tanto antes como después de llevar a cabo la experiencia las familias se han mostrado positivas y con un alto nivel de motivación respecto a lo que pueden recibir con este proyecto.

LA EXPERIENCIA:

La evaluación de la experiencia se realiza a través de las reflexiones personales de la investigadora de esta experiencia triangulada con padres y profesores integrantes del grupo.

Se valora el grado de consecución de los objetivos de esta experiencia así como la metodología empleada.

Valoración de los objetivos :

### **1. Adquirir por parte de los alumnos/as las capacidades necesarias para el aprendizaje de la lectura y la escritura como base para aprendizajes posteriores.**

Todos los alumnos/as han desarrollado sus capacidades para la lectoescritura de manera significativa.

En cuanto a la lectura el avance se ha mostrado en las habilidades para reconocer, identificar y asociar fonema-grafía pero más notable ha sido el progreso en los alumnos/as que se han capacitado para reconocer e identificar grupos silábicos. Mientras, los lectores notables se han mantenido en el mismo nivel (tan solo señalar algunas mejoras en cuanto a pronunciación y entonación). La mejora más espectacular se ha producido en cuanto a la capacidad de comprensión: de 3 alumnos/as capaces de comprender palabras, frases o textos sencillos, la cifra ha aumentado en 16 alumnos/as.

En cuanto a la escritura los cambios han sido más notables; en la capacidad de escribir en pauta (trabajar la caligrafía) la mejora ha sido de 15 niños/as más. También la capacidad de discriminar y usar en las producciones escritas los grupos silábicos trabajados ha supuesto el desarrollo de dicha capacidad en 14 alumnos/as más. Igualmente 10 alumnos/as más han trabajado y han afianzado sus aprendizajes en la producción de textos sencillos a partir de mensajes visuales.

### **2. Adquirir un aprendizaje autónomo y autorregulado por parte de los alumnos/as y aplicación de dicho control en la planificación, desarrollo y valoración de su aprendizaje de la lectura y la escritura**

La experiencia ha recogido diferentes tipos de tareas para conseguir los objetivos marcados. Estas tareas han implicado las actividades en el aula de los alumnos/as lo que les ha permitido adquirir unos conocimientos de diversos tipos de destrezas y habilidades (que son las lectoras y escritoras) que, dentro de un marco de continuas interacciones e intercambios se han potenciado y afianzado y que, además, les han permitido, no solo autorregular y controlar sus tareas de lectoescritura (leer un texto y comprenderlo, redactar una carta o escribir una frase y leerla hasta comprender los fallos cometidos, analizar por parejas palabras mal escritas o frases mal compuestas y escribirlas correctamente,...) sino también aplicar sus logros y competencias en el aprendizaje de nuevos conocimientos en el área de conocimiento del medio, y poder poner en práctica las capacitaciones adquiridas.

### **3. Detectar posibles dificultades en los procesos de desarrollo y aprendizaje de los alumnos/as que incidan en el aprendizaje objeto de estudio.**

Como dificultades de desarrollo y aprendizaje tan sólo se ha encontrado un caso: un alumno con un nivel de madurez inferior al de sus compañeros/as y con menor capacidad que los demás para la adquisición de conocimientos en lo que influye su falta de estimulación verbal y no verbal en casa, entre otras cosas. Así sus dificultades acaparan tanto la capacidad de leer como de escribir correctamente, lo cual se traspassa al resto de aprendizajes. Aún así, ha mejorado mucho sus habilidades para reconocer e identificar grupos silábicos aunque aún presenta problemas para las sílabas trabadas y las inversas, de solo reconocer e identificar las vocales, ahora es capaz de leer

textos sencillos con poca dificultad, de expresar ideas oralmente, de comprender palabras y frases sencillas o de razonar sus propios comportamientos ante situaciones de toma de decisiones.

Un alumno que presenta carencias de estimulación y que en años anteriores se le ha encasillado como incapaz, durante el desarrollo de la experiencia las situaciones de interacción con un adulto que no es su tutora y las situaciones de debate en el grupo, la toma de decisiones en equipo, la consulta de dudas y todo lo que llevan los procesos de intercambio le han favorecido de forma espectacular, puesto que estas situaciones que son habituales en clase, ahora se refuerzan en grupos pequeños y este alumno es atendido con más tiempo y más refuerzos.

#### **4. Implicar a las familias en dicha tarea analizando sus expectativas y exigencias en el proceso**

El nivel de implicación de las familias en el proyecto ha sido muy significativo. Aunque desde el planteamiento de la experiencia la gran mayoría de las familias se ha sentido muy motivada (suelen ser familias muy colaboradoras en líneas generales), las ideas de ellos y ellas acerca del proyecto no era más que la de asumir el cuidado y control de un grupo de trabajo y aprender cómo ayudar a sus hijos/as a hacer las tareas de casa.

La posibilidad de aportar sus propios conocimientos al trabajo de aula, no sólo a nivel académico, ha mejorado mucho sus expectativas hacia el proyecto, hacia el aprendizaje de sus hijos/as y hacia el papel que como educadores juegan en esa tarea de los niños/as.

La necesidad de un trabajo continuo con sus hijos/as en casa les ha llevado a poder detectar problemas y dificultades que tienen sus hijos/as para crecer y aprender. Y la formación adquirida en la escuela sobre métodos y técnicas de enseñanza y aprendizaje de la lectoescritura ha provocado un gran incentivo para participar plenamente en la educación de sus hijos/as, además de satisfacer sus propias exigencias personales.

Las expectativas y exigencias de un principio se centran en los resultados del aprendizaje principalmente como es que los niños/as aprendan a leer y escribir correctamente mientras. Es al final del proyecto cuando se aprecian nuevas expectativas de las familias centradas en el conocimiento de los hijos/as y de las situaciones que les rodean para poder detectar problemas y dificultades en sus aprendizajes, así como la propia adquisición de conocimientos referentes a los procesos educativos y de aprendizaje.

#### **5. Adquirir por parte de las familias las capacidades necesarias para la enseñanza de la lectura y la escritura de sus hijos/as**

Las familias inician su participación en el proyecto con unos conocimientos académicos mínimos elementales así como los aprendizajes derivados del trabajo en el hogar, en el campo o en el taller. Sus conocimientos acerca de los procesos de enseñanza de la lectoescritura así como de las dificultades surgidas en este proceso son desconocidas para ellas.

Cuando finaliza la experiencia las familias se han formado en métodos de lectura, técnicas de escritura, detección de dificultades, adaptación de lo enseñando a las características de los alumnos/as y de la situación, procesos de organización, planificación, desarrollo y valoración de las tareas, valoración de las tareas y la conducta de los alumnos/as y

valoración del método empleado. Igualmente se han formado en debates, diálogos, exposición de dudas, intercambio de ideas y resolución de dudas.

## **6. Analizar y valorar la incidencia de dicha colaboración en el tratamiento de las dificultades y necesidades surgidas en la adquisición del aprendizaje lectoescritor**

Antes de iniciar la experiencia las dificultades que las familias planteaban para poder ayudar a sus hijos/as en el aprendizaje de la lectoescritura giraban en mayor medida en la falta de conocimientos de métodos de enseñanza y aprendizaje de estas capacidades y a la carencia de incentivos por parte de los hijos/as.

Tras la experiencia, el contacto diario en clase con los niños/as y con su trabajo, el aprendizaje de técnicas y métodos para enseñar y aprender a leer y escribir, los continuos intercambios entre adultos y con los propios niños/as, han permitido a las familias conocer más y mejor a los alumnos/as, sus características comunes y sus rasgos distintivos, aportar a la planificación de su trabajo diario con los grupos sus propias ideas, sus invenciones, sus expectativas y proyectos propios, incorporándolos y adaptándolos a la programación de los contenidos a trabajar. Este rasgo distintivo de cada una de las madres que han colaborado en la experiencia ha provocado en los alumnos/as un interés inusual y muy excitante; les ha provocado altos niveles de atención y expectación y la actitud colaborativa y participativa en todas las actividades que ellas les han planteado.

Todas estas conductas y acciones han reflejado en las reuniones de seguimiento y evaluativas de las familias con la maestra el grado de implicación de éstas con el proyecto, su capacidad de reconocer un problema de aprendizaje o de comportamiento en un alumno/a, su exposición ante los demás y el consenso buscado entre todas para poder darle una solución han sido esfuerzos de mucho mérito para ellas ,lo cual también les ha posibilitado para poder trasladar sus aprendizajes a la casa y ser investigadoras y colaboradoras con sus hijos/as de sus problemas y dificultades.

Valoración de la metodología:

La metodología empleada en la realización de la experiencia ha venido dada en función de la premisa básica que sustenta este proyecto y es la consideración de que *el aprendizaje individual de los alumnos/as viene basado en un aprendizaje colectivo, social, donde la construcción colectiva del conocimiento es la herramienta fundamental para futuros aprendizajes.*

De esta forma, y considerando que la meta era la adquisición y/o perfeccionamiento de las capacidades lectoras y escritoras de los alumnos/as y el uso de estos aprendizajes como base para la adquisición de los contenidos del área de conocimiento del medio, principalmente, la provocación de situaciones de interacción y cooperación entre todos/as los que formamos parte de este proyecto ha permitido y potenciado la construcción de dichos conocimientos.

Dichas interacciones forman parte de los hábitos de trabajo y aprendizaje de los alumnos/as pero la participación de las familias en el trabajo diario de estos niños y niñas ha provocado un cambio importante en sus comportamientos habituales, tanto en la escuela como en el hogar. El

seguimiento por parte de las familias del aprendizaje de los alumnos/as ha generado nuevos hábitos de trabajo tanto para ellos/as como para sus padres/s y, por tanto, nuevos aprendizajes para todos.

Esta metodología ha permitido todo tipo de interacciones y ha generado procesos continuos de debate, diálogo, reflexiones, exposición de ideas y constantes toma de decisiones, principalmente en las familias que carecían de estos hábitos adoptando una actitud pasiva ante la educación de sus hijos/as.

Igualmente, dicha metodología no sólo ha tenido en cuenta, sino que ha valorado como elemental para poder llevarse a cabo, es la atención a la diversidad. Aunque el nivel de desarrollo y de aprendizajes entre los alumnos/as no es muy dispar, si que determinados alumnos/as han necesitado un apoyo y atención especial para determinadas necesidades referidas a sus ritmos de aprendizaje, y con la metodología empleada cada uno de estos/as ha tenido la oportunidad de contribuir con sus capacidades, conocimientos y habilidades al progreso del grupo, lo cual ha supuesto su mayor integración y, por tanto, sus expectativas en referencia a sus aprendizajes y posibilidades se han visto incrementadas.

Por último, una metodología que ha posibilitado que diferentes alumnos/as trabajen juntos/as en diferentes tareas ha provocado una asunción de responsabilidades por parte de las familias. Dicha responsabilidad también se ha extendido a planificar, organizar, realizar y valorar actividades que poco a poco han generado en los alumnos/as la capacidad de controlar y regular sus propios aprendizajes; aprendizajes lectores y escritores que han podido emplear para guiar la adquisición y valoración de nuevos conocimientos.

## ANEXO 1

### ¿EN QUÉ CONSISTEN NUESTROS TALLERES?

La formación de talleres en nuestro aula consiste en un proyecto educativo dirigido a cambiar la práctica educativa de nuestras aulas y centros para conseguir el sueño de escuela y de educación que todos perseguimos, lo que se denominan COMUNIDADES DE APRENDIZAJE.

Este proyecto se basa en plantear una educación igualitaria partiendo del derecho de todos los niños y niñas a una mejor educación, ya que TODOS poseen capacidades y que nadie debe estar condenado de antemano a la marginación tanto en lo educativo como en lo social. Así, este trabajo que en grupo vamos a iniciar persigue una educación de toda la comunidad educativa que formamos con el objeto de superar el fracaso escolar y las situaciones de desigualdad que a menudo se dan en las aulas.

Por eso me he dirigido a vosotros y vosotras porque parto de la idea de que las familias sois una pieza clave en la educación y desarrollo de vuestros hijos y que con vuestra colaboración y aportaciones podemos conseguir que estos niños y niñas aprendan más y mejor, aprendamos entre todos a conocernos y a compartir experiencias y colaboremos con los niños y niñas a superar sus dificultades y problemas de aprendizaje y desarrollo, centrándonos principalmente en el ejercicio de la lectura puesto que es la base para sus futuros aprendizajes. Sé que todos podemos y vamos a aprender cosas nuevas y sobre todo, vamos a disfrutar mucho de esta experiencia.

### ¿CÓMO ORGANIZAMOS LOS TALLERES?

Este proyecto está organizado para realizarlo en tres meses aproximadamente. Partiendo de que a todos/as os apetezca colaborar os hago entrega de los siguientes documentos:

- Un cuestionario en el que se recojan vuestras impresiones y opiniones acerca del tema sobre el que vamos a trabajar, en general sobre vuestra implicación en la educación de vuestros hijos/as, y en particular sobre su aprendizaje de la lectura y escritura, así como todo aquello que queráis y penséis que puede ser útil a los objetivos que perseguimos.
- Los objetivos que yo como maestra me he planteado con dicho proyecto.
- La programación en cuanto a contenidos curriculares de las áreas de lengua castellana y conocimiento del medio durante estos tres meses.
- El horario de los alumnos y alumnas.
- Referentes bibliográficos de proyectos sobre comunidades de aprendizaje.

Nota: se deberá entregar el cuestionario en un plazo de dos semanas con el objeto de planificar el trabajo y organizar los grupos.

## ANEXO 2

### CUESTIONARIO

1. ¿Cuánto tiempo dedicas en casa a las tareas escolares de tu hijo/a? ¿Y a las tareas de lectura y escritura en concreto?

2. ¿De qué manera le ayudas?

- a. Te sientas a trabajar con tu hijo/a hasta que termina las tareas
- b. Acudes sólo cuando él o ella solicita tu ayuda por cualquier duda que le pueda surgir

3. ¿Que dificultades tiene tu hijo/a en las tareas escolares sobre lectura y escritura?

4. ¿Qué dificultades encuentras a la hora de ayudar a tu hijo/a en las tareas escolares? ¿Y en las tareas de lectoescritura?

5. ¿Qué esperas de este proyecto en referencia a ti? ¿Y en referencia a tu hijo/a?

6. ¿Qué crees que puedes aportar a este proyecto?

7. ¿Crees que puedes aprender algo nuevo de este proyecto?

8. Por favor, indica rodeando la opción elegida si vas a participar en el proyecto o no:

- A. Sí, voy a participar colaborando dentro del aula con la maestra y demás compañeros/as.
- B. No voy a participar colaborando dentro del aula pero sí fuera de él prestando mi ayuda en todo lo que sea necesario.
- C. No voy a colaborar



## ANEXO 3

### CUESTIONARIO

1. ¿Cuánto tiempo dedicas en casa a las tareas escolares de tu hijo/a? ¿Y a las tareas de lectura y escritura en concreto?
  
2. ¿De que manera le ayudas?
  - a. Te sientas a trabajar con tu hijo/a hasta que termina las tareas
  - b. Acudes solo cuando el/ella solicita tu ayuda por cualquier duda que le pueda surgir
  
3. ¿Qué dificultades tiene tu hijo/a en las tareas escolares sobre lectura y escritura?
  
  
  
  
  
  
  
  
  
  
4. ¿Qué dificultades encuentras a la hora de ayudar a tu hijo/a en las tareas escolares? ¿Y en las tareas de lectoescritura?
  
  
  
  
  
  
  
  
  
  
5. ¿Qué has recibido de esta experiencia para tu propio provecho? ¿Y para el de tu hijo/a?
  
  
  
  
  
  
  
  
  
  
6. ¿Qué has aportado a este proyecto?
  
  
  
  
  
  
  
  
  
  
7. ¿Crees que has aprendido algo nuevo con esta experiencia?

#### ANEXO 4

##### **Referentes bibliográficos para las familias:**

. Luna Arcos, F. y Jaussi, M. 1998. CP Ramón Bajo de Vitoria-Gasteiz. Una Comunidad de Aprendizaje. Cuadernos de Pedagogía, nº270, pp 36-44. Barcelona: Praxis.

. AAVV. 1998. Comunidades de Aprendizaje: Sociedad de la Información para todos (Cambios sociales y algunas propuestas educativas). Contextos educativos, vol 1. pp 53-75. La Rioja: Universidad de la Rioja.

. Flecha, R. Las Comunidades de Aprendizaje. Una manera de "hacer escuela". De la asimilación a la igualdad de las diferencias. Alternativas desde el aprendizaje dialógico: Comunidades de Aprendizaje. XI Congreso de UECOE. "Atención a la diversidad". Valencia 2004.

## OBJETIVOS

1. Adquirir por parte de los alumnos/as las capacidades para la lectura y escritura.
2. Adquirir un aprendizaje autónomo y autorregulado y su aplicación en la planificación, desarrollo y valoración de su aprendizaje lectoescritor.
3. Detectar posibles dificultades en los procesos de desarrollo y aprendizaje que incidan en el aprendizaje lectoescritor.
4. Implicar a las familias.
5. Adquirir por parte de las familias las capacidades necesarias para la enseñanza de la lectura y la escritura.
6. Analizar y valorar la incidencia de dicha colaboración en el tratamiento de dificultades y necesidades surgidas.
7. Fomentar las relaciones igualitarias y su contribución a la superación de desigualdades.

## ANEXO 1

### ¿EN QUÉ CONSISTEN NUESTROS TALLERES?

La formación de talleres en nuestro aula consiste en un proyecto educativo dirigido a cambiar la práctica educativa de nuestras aulas y centros para conseguir el sueño de escuela y de educación que todos perseguimos, lo que se denominan COMUNIDADES DE APRENDIZAJE.

Este proyecto se basa en plantear una educación igualitaria partiendo del derecho de todos los niños y niñas a una mejor educación, ya que TODOS poseen capacidades y que nadie debe estar condenado de antemano a la marginación tanto en lo educativo como en lo social. Así, este trabajo que en grupo vamos a iniciar persigue una educación de toda la comunidad educativa que formamos con el objeto de superar el fracaso escolar y las situaciones de desigualdad que a menudo se dan en las aulas.

Por eso me he dirigido a vosotros y vosotras porque parto de la idea de que las familias sois una pieza clave en la educación y desarrollo de vuestros hijos y que con vuestra colaboración y aportaciones podemos conseguir que estos niños y niñas aprendan más y mejor, aprendamos entre todos a conocernos y a compartir experiencias y colaboremos con los niños y niñas a superar sus dificultades y problemas de aprendizaje y desarrollo, centrándonos principalmente en el ejercicio de la lectura puesto que es la base para sus futuros aprendizajes. Sé que todos podemos y vamos a aprender cosas nuevas y sobre todo, vamos a disfrutar mucho de esta experiencia.

### ¿CÓMO ORGANIZAMOS LOS TALLERES?

Este proyecto está organizado para realizarlo en tres meses aproximadamente. Partiendo de que a todos/as os apetezca colaborar os hago entrega de los siguientes documentos:

- Un cuestionario en el que se recojan vuestras impresiones y opiniones acerca del tema sobre el que vamos a trabajar, en general sobre vuestra implicación en la educación de vuestros hijos/as, y en particular sobre su aprendizaje de la lectura y escritura, así como todo aquello que queráis y penséis que puede ser útil a los objetivos que perseguimos.
- Los objetivos que yo como maestra me he planteado con dicho proyecto.
- La programación en cuanto a contenidos curriculares de las áreas de lengua castellana y conocimiento del medio durante estos tres meses.
- El horario de los alumnos y alumnas.
- Referentes bibliográficos de proyectos sobre comunidades de aprendizaje.

Nota: se deberá entregar el cuestionario en un plazo de dos semanas con el objeto de planificar el trabajo y organizar los grupos.

## ANEXO 2

### CUESTIONARIO

1. ¿Cuánto tiempo dedicas en casa a las tareas escolares de tu hijo/a? ¿Y a las tareas de lectura y escritura en concreto?

2. ¿De qué manera le ayudas?

- a. Te sientas a trabajar con tu hijo/a hasta que termina las tareas
- b. Acudes sólo cuando él o ella solicita tu ayuda por cualquier duda que le pueda surgir

3. ¿Que dificultades tiene tu hijo/a en las tareas escolares sobre lectura y escritura?

4. ¿Qué dificultades encuentras a la hora de ayudar a tu hijo/a en las tareas escolares? ¿Y en las tareas de lectoescritura?

5. ¿Qué esperas de este proyecto en referencia a ti? ¿Y en referencia a tu hijo/a?

6. ¿Qué crees que puedes aportar a este proyecto?

7. ¿Crees que puedes aprender algo nuevo de este proyecto?

8. Por favor, indica rodeando la opción elegida si vas a participar en el proyecto o no:

- D. Sí, voy a participar colaborando dentro del aula con la maestra y demás compañeros/as.
- E. No voy a participar colaborando dentro del aula pero sí fuera de él prestando mi ayuda en todo lo que sea necesario.
- F. No voy a colaborar

## ANEXO 3

### CUESTIONARIO

1. ¿Cuánto tiempo dedicas en casa a las tareas escolares de tu hijo/a? ¿Y a las tareas de lectura y escritura en concreto?
  
2. ¿De que manera le ayudas?
  - a. Te sientas a trabajar con tu hijo/a hasta que termina las tareas
  - b. Acudes solo cuando el/ella solicita tu ayuda por cualquier duda que le pueda surgir
  
3. ¿Qué dificultades tiene tu hijo/a en las tareas escolares sobre lectura y escritura?
  
  
  
  
  
  
  
  
  
  
4. ¿Qué dificultades encuentras a la hora de ayudar a tu hijo/a en las tareas escolares? ¿Y en las tareas de lectoescritura?
  
  
  
  
  
  
  
  
  
  
5. ¿Qué has recibido de esta experiencia para tu propio provecho? ¿Y para el de tu hijo/a?
  
  
  
  
  
  
  
  
  
  
6. ¿Qué has aportado a este proyecto?
  
  
  
  
  
  
  
  
  
  
7. ¿Crees que has aprendido algo nuevo con esta experiencia?