

# 2014

## **CRA. DE LOZOYUELA**

**Curso escolar 2013-2014**

*Proyecto de planificación de la implantación de las  
Comunidades de aprendizaje en el CRA de Lozoyuela*

## ÍNDICE DE CONTENIDOS.

•	Introducción.....	3.
•	Bases teóricas.....	7.
•	Elementos clave de las comunidades de aprendizaje.....	15.
	○ El diálogo; el aprendizaje dialógico	15.
	○ La solidaridad	20.
	○ Racionalidades curriculares	21.
	○ Innovación educativa	25.
	○ Competencias Básicas	26.
	○ Personal docente	28.
	○ Grupos interactivos	30.
•	Fases de creación de las comunidades de aprendizaje.....	35.
•	Conclusiones generales.....	40.
•	Contextualización en el CRA de Lozoyuela.....	44.
	○ Quiénes somos	44.
	○ Diagnóstico relevante	45.
	○ Cronograma	46.
	○ Fases y desarrollo de C-A en CRA	48.
	• Sensibilización	48.
	• Sueño	50.
	• Priorización	52.
	• Consideraciones finales	56.
•	Bibliografía.....	57.
	○ Webgrafía	61.
•	Anexos.....	
	• C-A en Proyecto Dirección 2012-2020	62.
	• Cuestionario sondeo C-A	63.

- **Introducción.**

Los procesos de globalización y los propios de la sociedad de la información, los mercados, el capitalismo... han acentuado en todo el mundo la exclusión y la marginación de una parte de la población. Para dar respuesta a esta situación surgen una serie de innovaciones, experiencias y movimientos que tratan de abrir espacios democráticos basados en la participación de todas las personas, destacando por la inclusión social de la ciudadanía. Un buen ejemplo de este tipo de trabajos son las Comunidades de Aprendizaje, C-A, puestas en marcha en diferentes centros educativos del país. En esta era de la sociedad de la información, el diálogo, la transformación, la superación del fatalismo, la reflexividad constituyen uno de los temas más actuales que Comunidades de Aprendizaje incorpora a su proyecto transformador.

Desde que, en 1990, Peter Senge popularizara el concepto de “aprendizaje organizativo” y “organizaciones que aprenden” en el mundo empresarial, esta idea ha saltado rápidamente a las organizaciones educativas, donde ha encontrado un excelente campo de desarrollo. De esta forma, en pocos años se ha convertido en una de las más prometedoras ideas para el avance de la mejora de la escuela; desde entonces, se habla de centros como comunidades de aprendizaje (Senge, 2000).

La idea fundamental es que los centros educativos no son sólo colecciones de individuos, sino algo más, y si queremos que el centro cambie, no sólo tienen que evolucionar los docentes de forma individual, como se defendía desde los primeros momentos de la Mejora de la Escuela, sino que tienen que aprender conjuntamente, como colectivo. Así, Aprendizaje organizativo es el proceso de construcción social por el cual una organización (un centro docente) aprende; es decir, obtiene y utiliza nuevos conocimientos, destrezas, conductas y valores. De esta forma, se aumentan las capacidades profesionales de los miembros, se fomentan nuevos métodos de trabajo y saberes específicos, y crecen las expectativas de supervivencia y desarrollo de la organización. Este interesante concepto de comunidad de aprendizaje se deriva en prometedoras líneas de trabajo. Entre ellas, destaca la propuesta de Stoll, Fink y Earl (2004), que profundizan en las conexiones entre el aprendizaje de los alumnos, los docentes y los directivos. O el del desarrollo profesional de los docentes como un camino necesario para la mejora (Gordon, 2004).

Las C-A son un modo de “aprender a aprender en colaboración”. Es decir, un modo de “enseñar a pensar y de enseñar a hacer”, donde el debate dialógico que acompaña a todo el proceso inclina al profesorado y al alumnado a llegar a un consenso antes de tomar cualquier decisión (Habermas, 1989).

Para nosotros es una actitud de búsqueda e indagación permanente en el aula, un modo de investigar. Desde este punto de vista, el aula no puede ser sólo un lugar donde adquirir conocimientos, sino donde aprender a descubrirlos de manera compartida con los demás, y este compartir también conlleva adquirir otros valores. Efectivamente, la escuela pública se encuentra hoy en día ante el dilema de socializar a su alumnado ante unos valores sociales perversos, tales como el individualismo, la insolidaridad, el consumismo, la competitividad y el narcisismo, propios de la sociedad neoliberal en la que nos encontramos, o de educarlo contrarrestando dichos valores a través de vivir en sus aulas la democracia, el respeto, la solidaridad, la convivencia, la ética, la justicia, la dignidad, el amor, etc.

Ahora bien, ¿los valores se enseñan o se viven?

Y la respuesta es que los valores no se enseñan, sino que se viven, y en este vivir los valores radica su valor moral. La escuela sin exclusiones no tiene que ver sólo con la Didáctica y lo didáctico, ni con la investigación e innovación educativas, sino con el mundo de los valores; por tanto, tiene que ver no sólo con el vivir juntos, sino con el aprender a convivir. A saber convivir no se aprende a través de una serie de objetivos ni a través de una serie de normas aprendidas; a convivir se aprende conviviendo. La convivencia así entendida deja de ser un objetivo en la escuela de la diversidad para convertirse en un principio, dado que supone el reconocimiento de la legitimidad del otro como verdadero otro. En nuestro centro, el CRA de Lozoyuela, aprender a convivir y comportarse son piedras angulares de los Proyectos de Centro, PEC, PCC, PAT, PAD...

Una C-A es una experiencia en la que se pone en práctica el aprendizaje dialógico. Un elemento definitorio de la C-A es su proyección de transformación social de un centro educativo y de su entorno. (Elboj y otros 2006), a partir del aprendizaje dialógico y utilizando la participación como uno de los ejes programáticos básicos para conseguir una sociedad de la información y del conocimiento para todas las personas.

Las C-A, son “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 una educación participativa de la comunidad, que se concreta en toso sus aspectos incluidos el aula” Valls (2000).

Como proyecto de transformación social se caracteriza por:

- Cambios en los hábitos de comportamiento de toda la comunidad educativa.
- Protagonismo de la gestión pública del centro educativo.
- Aceptar y promover el cambio tanto de las personas como de las estructuras educativas.

Como proyecto educativo de centro se dirige principalmente a:

- Centros donde las desigualdades, fruto de la exclusión social, son mayores.
- A pesar de este matiz, cualquier centro puede convertirse en una Comunidad de Aprendizaje, C-A, puesto que en todos los centros se pueden mejorar las dinámicas educativas y sociales.

Asimismo, C-A es una propuesta que previene la exclusión, el fracaso escolar a la vez que fomenta valores como el diálogo, la participación y la solidaridad.

Como proyecto del entorno la transformación no afecta sólo al centro educativo sino que llega a todo el barrio, todo el pueblo, la zona, etc.

Según Elboj, Puigdemívol, Soler y Valls (2002), sus claves pedagógicas son:

- Participación activa; para ello es imprescindible que el alumnado/participantes con apoyo del profesorado, personas colaboradoras o voluntarias en el centro educativo, la participación activa en la planificación, realización, evaluación de todas las actividades del centro por parte de todos los agentes educativos (profesorado, familias, voluntariado, instituciones y asociaciones de barrio). Todos y todas pueden aportar ideas e iniciativas, no importa ni el origen cultural ni social, y el profesorado adopta un papel dinamizador y coordinador.
- La centralidad de aprendizaje para conseguir que todas las personas alcancen el máximo de sus posibilidades sin que las variables sociales externas limiten estas

expectativas, etc. hace que se invierta el mayor tiempo posible en actividades formativas. También es fundamental probar agrupaciones alternativas, por ejemplo, los grupos interactivos.

- El aprendizaje y la formación, en general, pensados para la sociedad de la información. Se priorizan las tareas relacionadas con el lenguaje, la expresión y el razonamiento, y las habilidades vinculadas con la resolución de problemas en general... Por otro lado, al aprendizaje y la formación llega a los familiares y a toda la comunidad que hacen suyo el centro para llevar a cabo su propia formación, compartir experiencias, ayudarse, etc.
- Partir de las experiencias positivas de todos los y las participantes, para ello, se maximizan los objetivos y los medios; se trata de potenciar al máximo las posibilidades de todos y todas. Este elevado nivel de expectativas se hace extensivo a familiares, profesorado, personas colaboradoras, etc, cuanta más confianza se tiene en sus posibilidades mayor capacidad de las personas para ayudarse y aprender.
- El progreso permanente (proceso educativo y de transformación) es evaluado por todas las personas participantes. En algún momento determinado puede ser positivo que en la evaluación participe personal externo. También durante la evaluación, es importante que, además de emerger los cambios que se deban realizar, se reconozcan los éxitos conseguidos aunque no alcancen el ideal de participación.

○ **Bases teóricas.**

Comunidades de Aprendizaje es un proyecto de transformación de los centros educativos, que tiene su origen en las teorías sociales actuales de enfoque comunicativo, en las experiencias de ámbito mundial que han demostrado su éxito en la superación de desigualdades y, a nivel nacional principalmente, en las investigaciones que se desarrollan en el CREA (Centro de Investigación Educativa y Social) de Barcelona.

Los pilares científicos en los que las C-A tienen sus fundamentos y hacen que nuestra práctica educativa recupere su auténtico sentido son la consistencia epistemológica de Jürgen Habermas y, más concretamente, desde su Teoría de la acción comunicativa (1981), hasta la metodología más coherente con dicho pensamiento, como es la concepción de investigación-acción de Stephen Kemmis (1988).

La fundamentación teórica de las comunidades de aprendizaje se asienta en las teorías sociológicas y educativas enmarcadas dentro de la teoría crítica. Las aportaciones de Freire, Castells y Habermas, así como la teoría del aprendizaje dialógico elaborada por el CREA, están fundamentalmente en la base de este proyecto. La teoría de la acción comunicativa de Habermas, supone una base fundamental para el planteamiento educativo de comunidades de aprendizaje. Esta teoría demuestra que todas las personas son capaces de acción y de comunicación, esto es, que poseen una capacidad discursiva y entendimiento intersubjetivo que potencia la generación de acciones y la transformación. El aprendizaje dialógico integra las teorías de Freire y Habermas, concretando unas pautas de acción educativas. Este concepto se ha desarrollado en el CREA, a partir de varias investigaciones realizadas inicialmente en el mundo de la educación de personas adultas y de las experiencias educativas llevadas a cabo en este ámbito. Este principio se encuentra en la base de la acción educativa que se efectúa en comunidades de aprendizaje.

Desde las perspectivas críticas de la educación (Freire 1977; Apple, 1986; Bernstein, 1993; Giroux, 1990; Flecha, 1977); entre otros), se trata de combinar el lenguaje de la crítica con el lenguaje de la posibilidad, destacando el valor de la participación y del currículo democrático frente a las relaciones de poder en las instituciones. Un referente de esta perspectiva crítica es Paulo Freire, quien en sus

escritos argumentaba, entre otras cuestiones, que los sueños igualitarios son científicos, y desde el principio de transformación de la educación, puede contribuir a superar las desigualdades, como así ocurre en muchas experiencias de ámbito nacional e internacional. “Somos seres de transformación y no de adaptación” (Freire 1997, p.26)

Otros autores han venido a apoyar la tesis de Freire a lo largo del siglo XX.

-Habermas (1987), publica su Teoría de la acción comunicativa y coloca el tema del diálogo en el centro de su teoría sociológica. Apple (1986), desde una perspectiva curricular, fue uno de los primeros autores en criticar el reproduccionismo y en analizar sociológicamente la educación dando lugar a un concepto de “modelo de resistencia”.

-Por su parte Bernstein (1993), presenta a partir de la década de 1990, una teoría del discurso pedagógico que contiene críticas profundas al modelo de reproducción y hace aportaciones interesantes para el desarrollo de un modelo comunicativo pedagógico.

-Giroux (1990), realiza un gran trabajo de investigación buscando elementos científicos para analizar el proceso educativo e impulsar la transformación por parte de todos los situados en los márgenes del orden social dominante; elabora la construcción de una “pedagogía radical” y se distancia de la crítica por la crítica y combina la crítica con la posibilidad.

-Finalmente Flecha (1977) ha desarrollado la concepción dialógica del aprendizaje, situando el diálogo entre el profesorado, familiares y comunidad en el centro de la cuestión para superar las desigualdades y la exclusión social en la sociedad de la información.

El modelo educativo de C-A aborda, desde la ciencia como las teorías no están separadas de la práctica, de la vida cotidiana de los centros educativos y las aulas, presentando una conceptualización democrático-dialógica de la enseñanza eficaz en la sociedad de la información para amentar los niveles de aprendizaje de todos los niños y niñas, transformando el contexto y superando las desigualdades de partida.

También Vigotsky (1995), como uno de los autores más influyentes en las teorías transformadoras, que ligó su psicología transformadora a la acción del contexto. El aprendizaje dialógico aboga por la transformación de las condiciones contextuales del aprendizaje, donde la enseñanza más eficaz sería aquella que parte de lo que el alumno sabe hacer por sí solo, zona de desarrollo real, y se propone llevarlo con ayuda de otras

personas hasta nuevas y más altas metas, zona de desarrollo potencial. Desde la concepción de aprendizaje dialógico, la transformación trasciende del centro educativo y llega al entorno donde, de esta manera, el centro se convierte en un espacio más que permite al conjunto del alumnado incrementar las interacciones con otras personas, maximizando su zona de desarrollo próximo.

Desde el punto de vista del aprendizaje dialógico, la transformación apuesta por una pedagogía de máximos donde el profesorado reconozca que no solo no puede garantizar una educación de calidad (Castells, 1997); que para transformar la educación, es necesario la colaboración estrecha de familiares, entidades, voluntariado y toda persona que pueda llegar al alumnado. Es necesario asimilar que la transformación de la escuela no es competencia exclusiva de los expertos sino responsabilidad compartida de todos los agentes de aprendizaje que se relacionan con el alumnado. Esto es, en nuestro caso, creando aulas inclusivas, grupos interactivos, incluyendo a familiares y voluntariado en el aula, abrir el centro a la comunidad y que la comunidad participe en el diseño de la acción educativa e incluso en la intervención directa en el aula, para aumentar el aprendizaje de nuestros chicos y chicas y mejoremos la convivencia.

En relación a los antecedentes de las Comunidades de Aprendizaje, C-A, los proyectos y programas que les sirven de base en cuanto a prácticas educativas que están consiguiendo superar el fracaso escolar y los problemas de convivencia, entre otros destaco:

- El *School Development Program* (programa de desarrollo Escolar) que, nacido en 1968 en New Hagen, bajo la asesoría de la Universidad de Yale y siguiendo un antiguo proverbio africano, “se necesita un pueblo entero para educar un niño”, se basa en la participación en el programa de toda la comunidad educativa, especialmente de las familias.
- *Accelerated Scholls Proyect* (escuelas Aceleradas), creadas en 1986, en la actualidad, *Accelerated Scholls Plus*, creadas en principio por la Universidad de Stanford y ahora la Universidad de Connecticut, se centran en acelerar el aprendizaje de las personas más desfavorecidas a partir de prácticas cooperativas y con un papel transcendental de las familias.
- *Sucess for All* (Éxito para todos y todas), que desde 1987 y asesorado por la Universidad John Hopkins de Baltimore busca potenciar desde muy corta

edad las capacidades de toso los niños y niñas con colaboración inestimable de los familiares.

- En España, el antecedente clave lo encontramos en la escuela de educación de Personas Adultas de la Verneda Sant Marti que, nacida a finales de los setenta y bajo un lema “ una escuela donde las personas se atreven a soñar” desarrolla el aprendizaje dialógico con una educación de calidad, democrática y abierta a la comunidad.
- En la actualidad, se pueden encontrar aproximadamente siete mil centros educativos que bajo estos programas de C-A, están logrando superar problemas educativos alcanzando unos resultados envidiables en la mayoría de los casos, caracterizados y definidos como plurales, democráticos, participativos, abiertos e integrados en el barrio-pueblo, fomentando la igualdad cultural y educativa de los y las participantes y consiguiendo una mayor cohesión y mejora del barrio-pueblo en su conjunto. Se caracterizan también por ser centros con procesos de innovación e investigación.

Como dijimos anteriormente, una comunidad de aprendizaje es un proyecto de transformación social y cultural de un centro educativo y de su entorno, en el que se prioriza el hecho de proporcionar a todos los niños y niñas un aprendizaje de máximos para que puedan desenvolverse con éxito en la sociedad de la información (Elboj et al., 2002). Para ello, las actuaciones que se emprenden se basan en los principios del aprendizaje dialógico, que posteriormente analizaré en detalle.

En una C-A siempre se potencia la interculturalidad y la integración de las diferentes culturas del centro. La transformación en la que se enmarca toda comunidad de aprendizaje parte de la apertura del centro escolar a su entorno social y de superar el reto de la convivencia intercultural entre la escuela y éste que existe de forma creciente en nuestra sociedad. Niñas y niños de diferentes orígenes étnicos comparten las aulas y las actividades del centro con voluntariado y familiares que participan activamente y colaboran estrechamente con un equipo entusiasta de profesorado, que vive con mucha ilusión el proceso de transformación que ha iniciado su escuela. Una clave en este proceso es la voluntad de favorecer el intercambio de experiencias y el mutuo conocimiento.

La interculturalidad se vive así como un enriquecimiento y como el mejor camino para, a través de la solidaridad de base, crear las condiciones que permitan lograr el acceso a iguales oportunidades e iguales resultados para todos y todas. Por este motivo, y desde el inicio del proyecto de transformación del centro, el profesorado se anima y acepta el reto de trabajar en algunas de sus aulas a través de una nueva organización, los grupos interactivos, lo que incide en la mejora de la convivencia, la solidaridad y los aprendizajes.

Entiendo el aula como comunidad de aprendizaje cuando se produce un intercambio de significados y comportamientos de recuerdos y experiencias, de sentimientos y emociones, y se configura un espacio cultural y una organización con pretensiones comunes y con el deseo de entenderse y respetarse. Y eso sólo es posible si las niñas y los niños tienen la oportunidad de intercambiar sus experiencias personales (diálogo), de conocer puntos de vista diferentes, de realizar actividades de manera cooperativa y solidaria, y de establecer unas normas de convivencia democrática entre todos (búsqueda del entendimiento). Para ello, previamente, tiene que haberse producido una situación de interés y significación que les mueva a hacer aquello que desean hacer (motivación intrínseca).

Cuando el profesorado toma conciencia de la importancia de estas interacciones y logra que esta conciencia sea accesible a otros y que les ayude a lograr conocimiento y estrategias que permitan resolver problemas de la vida cotidiana, se puede asegurar que en esa clase se está desarrollando una convivencia democrática más allá de la cultura específica que se proporciona. Así que la educación de cada niña y de cada niño está mediatizada por la cultura del profesorado y de sus propios compañeros. Sólo en las escuelas democráticas se insiste en la necesidad de construir comunidades de aprendizaje.

La necesaria reprofesionalización del profesorado para la comprensión de la diversidad, o la ruptura del profesorado como técnico-racional para dar sentido a este modo de concebir el currículo. Se necesita un nuevo profesional que deje de ser un mero aplicador de técnicas y procedimientos (racionalista y técnico) y se convierta en un curioso intelectual comprometido (investigador) que sepa abrir espacios para que el aula se transforme en un lugar de aprendizaje compartido y autónomo. Debe desarrollar su

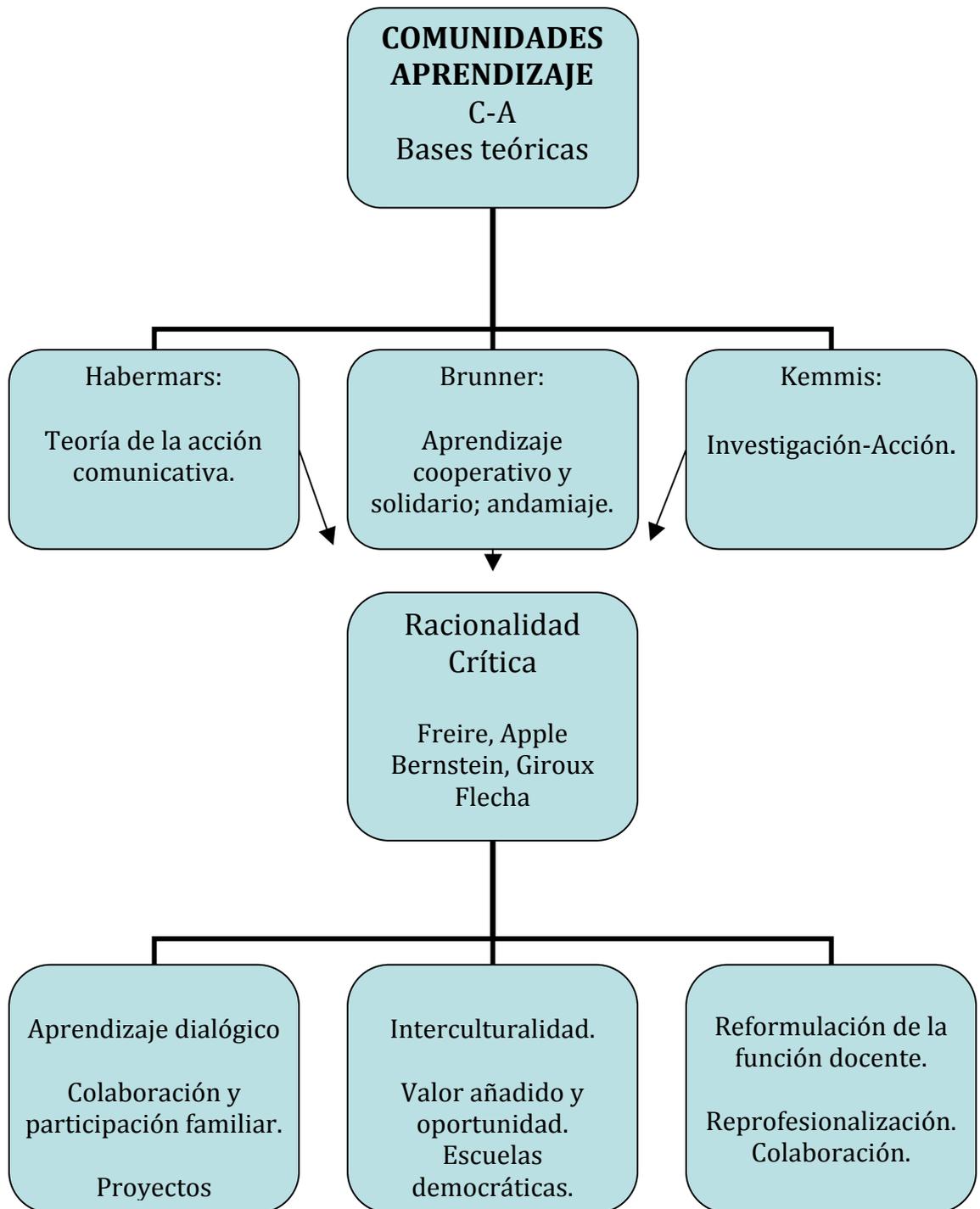
autonomía y su libertad como docente comprometido para el cambio y la transformación social, es decir, como un profesional emancipado, y evitar así ser un maestro academicista. Todo ello exige una serie de competencias profesionales que le permitan, por un lado, saber conjugar los conocimientos y los procesos con las actitudes para lograr una intervención autónoma y eficiente en el aula y, por otro, compartir con otros colegas la reflexión de su práctica.

La dialéctica acción-reflexión condiciona tanto el pensamiento como la acción, de modo que ambos momentos se iluminan se valoran y se enriquecen mutuamente. En este sentido, y sólo en este sentido, el desarrollo profesional puede hacer que el profesorado se haga más conocedor de sí mismo y esté más seguro de su práctica a través de su propia reflexión (autorreflexión) y valoración. Ni la acción excesiva y mecanizada ni la más hermosa teoría concientizadora llevan a la verdadera acción transformadora y consciente (praxis). Como nos recuerda Freire: “La conciencia no se transforma a través de cursos y discursos, o de sermones elocuentes, sino por la acción de los seres humanos sobre el mundo [...]. Supone conjunción entre teoría y práctica en la que ambas se van constituyendo, haciéndose en un movimiento permanente de la práctica a la teoría y de ésta a una nueva práctica” (Freire, 1990). Una nueva organización espacio-temporal para una nueva escuela.

Se requiere una transformación del aula tanto por lo que respecta a los agrupamientos como a la concepción del tiempo y del espacio. La enseñanza interactiva y el trabajo por grupos heterogéneos debe ser la nueva estructura organizativa del aula. Ello supone romper con la homogeneidad de las aulas y los niños y niñas comprenden que pueden aprender de sus compañeros y compañeras. Unos aprenden de una manera y otros de otra, pero lo consiguen ayudándose unos a otros. Es cuando el aula se convierte en una auténtica comunidad de aprendizaje.

Se entiende el aula como comunidad de aprendizaje cuando se produce un intercambio de significados y comportamientos, de recuerdos y experiencias, de sentimientos y emociones, y se configura un espacio cultural y una organización con pretensiones comunes y con el deseo de entenderse y respetarse. Y eso sólo es posible, si las niñas y los niños tienen la oportunidad de intercambiar sus experiencias personales (diálogo), de conocer puntos de vista diferentes, de realizar actividades de

manera cooperativa y solidaria, y de establecer unas normas de convivencia democrática entre todos (búsqueda del entendimiento). Para ello, previamente, tiene que haberse producido una situación de interés y significación que les mueva a hacer aquello que desean hacer (motivación intrínseca).



Cuando el profesorado toma conciencia de la importancia de estas interacciones y logra que esta conciencia sea accesible a otros y que les ayude a lograr conocimiento y estrategias que permitan resolver problemas de la vida cotidiana, se puede asegurar que en esa clase-grupo, se está desarrollando una convivencia democrática más allá de la cultura específica que se proporciona. Así que la educación de cada niña y de cada niño está mediatizada por la cultura del profesorado y de sus propios compañeros. Sólo en las escuelas democráticas se insiste en la necesidad de construir comunidades de aprendizaje.

Una de las metodologías más adecuadas para poder implementar las C-A, será la metodología por proyectos que faciliten la participación e integración de las familias, voluntarios y colaboradores en la vida cotidiana del aula, un centro abierto a su entorno y a sus necesidades.

Proyecto, no es la idea de tema en el sentido tradicional, y que secuencialmente se aprende uno detrás del otro. Tampoco es una taxonomía de objetivos que han de conseguirse de forma ordenada. Lo pretendido con los proyectos de investigación es lograr una metodología que favorezca el aprendizaje autónomo, mediante la toma de decisiones reales, y el desarrollo de estrategias para “aprender a aprender” (metacognición), tales como: planteamiento de problemas o situaciones problemáticas y su explicación, discusión y debate, búsqueda de información más allá de la clase, trabajo cooperativo y solidario en grupos heterogéneos, elaboración de mapas conceptuales, construcción de esquemas mentales, etc. En esta metodología, el error constituye un elemento importante como medio de aprendizaje. Los proyectos son un modo de “aprender a aprender en colaboración, en consonancia con las C-A.

○ **Elementos clave de las Comunidades de Aprendizaje, C-A.**

1.- El diálogo; el aprendizaje dialógico.

Toda la pedagogía de la escuela se centra en el diálogo y la deliberación, y se basa en el modelo de la política deliberativa de Habermas (2002), quien trata de extender la razón práctica a los temas que afectan a la sociedad. Este proceso deliberativo cobra mayor sentido cuando nos referimos a personas que de modo tradicional han sido excluidas de participar en el espacio público, puesto que desde la ética del discurso se exige que sean eliminadas todas las desigualdades por motivos de clase, cultura, género, etc que no permitan la plena participación de todas las personas en el discurso que se genera en el espacio público.

El diálogo, por tanto, en este concepto deliberativo es el elemento clave ya que permite a los que deliberan repensar las posiciones iniciales y reconocer la validez de los argumentos. Además este proceso deliberativo sirve para generar nuevas ideas (Elster, 2000), y ofrece soluciones originales a los problemas compartidos (Gambetta, 2000). El diálogo afecta positivamente a la calidad de las decisiones y los aprendizajes. (Gambetta, 2000).

- ✓ Se logran resultados en las decisiones.
- ✓ Se consiguen resultados más equitativos en términos de justicia distributiva.
- ✓ Se llega a un consenso más amplio.
- ✓ Se generan decisiones que son más legítimas.

Este diálogo en la escuela se general con el **aprendizaje dialógico** (Flecha, 1997); eje estructurador de la pedagogía que como hemos dicho, encuentra en Freire y su racionalidad práctica un apoyo y referente primario.

El aprendizaje dialógico se define como “... el que resulta de las interacciones que produce el diálogo igualitario, es decir, un diálogo en el que diferentes personas aportamos argumentos en condiciones de igualdad, para llegar a un consenso, partiendo de que queremos entendernos hablando desde pretensiones de validez”. (Elboj, Puigdemívol, Soler y Valls, 2002).

Sus siete principios son (Flecha 1997);

1.1).- *El diálogo igualitario* se fundamenta en el valor de los argumentos aportados por las personas y no en las posiciones de poder de quién las expone.

Si un término pudiese sintetizar el fundamento de la experiencia de comunidades de aprendizaje, éste sería la palabra diálogo, no en el sentido de verborrea o conversación sin una finalidad, sino en su sentido comunicativo (Freire, 1997). El diálogo es igualitario cuando las aportaciones de cada participante son valoradas en función de sus argumentos (pretensiones de validez) y no en quien lo dice (pretensiones de poder). La importancia del diálogo en la educación y en el aprendizaje ha sido destacada por múltiples autores, tanto desde la vertiente psicológica (Vigotsky, 1979; Bruner, 1988) como desde la pedagógica (Dewey, 1994; Freire, 1997). En las comunidades de aprendizaje, todas las personas pueden aportar algo al proceso educativo, desde el sueño o la selección de prioridades, hasta las propias actividades de aprendizaje. Así, el diálogo tiene un objetivo: la planificación, realización, evaluación y mejora de los aprendizajes, constituyendo una red de interacción entre los agentes implicados, de la que el alumnado constituye un nudo fundamental.

Se basa en la participación de todas las personas que pueden debatir y cambiar cuestiones en la investigación o institución educativa. El diálogo igualitario se promueve desde la acción comunicativa de Habermas que ya he comentado. En la acción comunicativa las personas actúan en función de las decisiones que se adoptan a partir de diálogo que se genera entre los y las participantes. Esta última acción busca el entendimiento y llegar a acuerdos. Los actores sociales tratan de no orientarse ni moverse por intereses personales o por el éxito personal, sino para entenderse a partir de sus interacciones. Así, la acción comunicativa presenta una situación donde diferentes actores aceptan coordinar y alcanzar sus objetivos mediante una negociación llevada a cabo en términos de igualdad. Las condiciones elementales para que este proceso de acción comunicativa pueda darse son:

- Deben participar todos los afectados por la decisión final.
- Diálogo bilateral.
- Disposición de escuchar.
- Existe una preocupación por entenderse.
- Disposición a cambiar su posición si se convence.
- Cada participante tienen una oportunidad igualitaria de participación.

- Todos pueden hacer afirmaciones, negaciones, recomendaciones.
- La decisión final se debe a tender a intereses universalizables.
- La solución final debe ser abierta pues puede ser equivocada.

1.2).- *La inteligencia cultural* incluye al mismo nivel a la inteligencia académica, la práctica y el resto de capacidades de lenguaje y acción. En igualdad de condiciones se puede desarrollar el diálogo.

Utilizamos las habilidades comunicativas como instrumento fundamental para resolver situaciones que una persona en solitario no sería capaz de solucionar con la inteligencia práctica o académica, o lo haría menos adecuadamente. Desde este principio lo que se propone es la aceptación de estrategias de resolución diferentes a problemas comunes y transformar estas estrategias culturales en saberes compartidos. Se promueve un aprendizaje en el cual el alumnado y las diferentes personas aportan su propia cultura, es decir, las habilidades y modos de conocer propios, de manera que se enriquecen para todas las personas las posibilidades de adquisición de estrategias y acercamiento a los problemas.

1.3).- *La transformación del contexto* es un condición del ser humano. Somos seres en transformación y no en adaptación (Freire 1997). Debemos intentar cambiar el entorno, de este modo personas analfabetas o personas obligadas pueden dejar de serlo.

La experiencia de comunidades de aprendizaje aporta posibilidades de cambio desde las personas que participan en el centro educativo. Como propone Freire (1997), las personas podemos transformar la realidad y no meramente adaptarnos a ella. En escuelas con proporciones considerables de alumnado perteneciente a familias no académicas, y en riesgo de exclusión social, es muy importante tener en cuenta que este alumnado no alcanzará el éxito escolar si no se transforma tanto lo que ocurre en el aula como lo que sucede en la calle y en casa. Lo que se pretende es que la acción humana reconvierta aquellos elementos externos e internos que imposibilitan el desarrollo personal y colectivo. La transformación se convierte, pues, en un principio fundamental para construir; en palabras de Giroux (1990): “una escuela como esfera pública de democracia”.

1.4).- *La dimensión instrumental*, ya que mediante el diálogo las personas adquieren competencias instrumentales y conocimientos como seleccionar, organizar y procesar la información. El aprendizaje dialógico incluye el diálogo instrumental (Racionero 2010).

Una de las preocupaciones constantes del proyecto ha sido la referida a los contenidos de aprendizaje. Y es que muchas de las escuelas ubicadas en entornos socialmente deprimidos corren el riesgo de llevar a cabo adaptaciones acríicas (Puigdellívol, 1998, p. 6) del currículo, generando lo que se ha denominado el currículo de la felicidad (Flecha, 1990). En estos casos se reducen significativamente las expectativas sobre los logros académicos del alumnado, dejando los aspectos formativos instrumentales en un segundo plano, para compensarlos con una afectividad suplementaria y actividades aparentemente más del gusto del alumnado.

En las comunidades de aprendizaje la dimensión instrumental se considera fundamental para el aprendizaje y se pone un especial énfasis en abandonar cualquier intento de actuar en función de la teoría de los déficits. Por el contrario, mantenemos expectativas elevadas en cuanto a las posibilidades de progreso y aprendizaje del alumnado, provenga del entorno que provenga. Nos basamos para ello en las ideas de Chomsky (1977) sobre la competencia lingüística de todas las personas, aunque sus actuaciones sean distintas, y en los trabajos de Cole y Scribner (1977), que estudiaron los procesos cognitivos en diversos contextos socioculturales

1.5).- *Creación de sentido*. La burocratización de nuestra sociedad ha ido colonizando todos nuestros ámbitos de vida, haciendo sentirse a la población cada vez más alejada de lo que conforma su realidad y provocando una grave pérdida de sentido. La superación de esta crisis en la sociedad informacional está en creer en la posibilidad de soñar y de saber que podemos dar sentido a nuestra existencia. Esto es posible si desde la educación se potencia y se promueve el diálogo igualitario, en el que niños y niñas realmente vivan la posibilidad de crear sentido, mensajes y significados fruto del consenso, entre todas las aportaciones valoradas por igual. El sentido resurge cuando la interacción entre las personas es dirigida por ellas mismas.

Los ambientes comunitarios por encima de los sistemas actuales (burocráticos, informáticos, individualizados, asociales...), ya que desde la educación se debe

fomentar la interacción entre personas y el diálogo, contribuyendo a otorgar sentido a nuestras acciones.

1.6).- *Solidaridad para acabar con la exclusión social*, desarrollando principios de democracia, paz, etc que implican solidaridad, y contraponerlos a las guerras, dictaduras... Las comunidades de aprendizaje constituyen un espacio solidario en el cual todos los agentes que forman parte de la comunidad educativa participan de las decisiones mediante sus aportaciones, democratizando la escuela a través de un diálogo igualitario y compartiendo un interés común.

1.7).- *La igualdad como derecho* para que la sociedad y el mundo sea cada vez más plural y diverso, como elemento enriquecedor. Todas las personas somos diferentes y esto, paradójicamente, es lo que nos iguala. Dicho de otra manera, la igualdad incluye nuestro derecho a ser diferentes (Flecha y Gómez, 1995), así como el derecho de no ser categorizados con etiquetas que una vez conferidas son duraderas y tienden a confirmarnos en la categoría institucionalmente aplicada (Appel, 1986). En las comunidades de aprendizaje, cuando hablamos de igualdad en las diferencias estamos hablando de que todas las personas tienen el derecho a una educación igualitaria, sea cual sea su género, clase, cultura, edad, etc. (Elboj, 2001). A través de la diversidad, y con este planteamiento, se llega a una igualdad que no es homogénea sino una igualdad de derechos y oportunidades para personas diferentes.

Como he señalado en estos siete principios, el aprendizaje dialógico está presente en todas las actividades de la escuela. Tanto el diálogo como la deliberación son la base de los proyectos que se realizan. En concreto, siguen las bases de la metodología comunicativa crítica de (Gómez, Flecha, Latorre y Sánchez 2006; Sordé y ojala, 2010), partiendo de la igualdad y desde la desaparición de lo denominado presupuesto de jerarquía interpretativa. Así es importante comisiones mixtas y grupos heterogéneos en todo proceso deliberativo dentro de la escuela.

Un aula como comunidad de aprendizaje, donde el diálogo es un instrumento que permite compartir y construir los conocimientos y las identidades personales. El diálogo nos hace de motor, nos ordena, nos sitúa, va construyendo la narración. No es hablar por hablar. Se trata de conversar, de dialogar, de cooperar intelectualmente, de

discutir de manera argumentada, de valorar las diferentes posiciones Debemos dejar de hablar para escucharnos a nosotros mismos y comenzar a hablar y escuchar para intentar descifrar al otro. Se trata de poder expresar las propias ideas para poderlas compartir, para que éstas sean contrastadas, ampliadas, que pasen a formar parte de la comunidad y nos sean devueltas ya transformadas y enriquecidas. Todo ello implica una nueva actitud profesional, un cambio de mirada. Se transforma la voz única o principal del aula en una voz que facilita, con su intervención, la participación de las voces de los alumnos; una voz que ayuda a expresar, que facilita la comprensión, que relaciona intervenciones, que abre el diálogo, que anima a formular hipótesis, que pide mayor profundidad o matices, que devuelve preguntas, que relativiza las expresiones tajantes, que anima a recrearse con el lenguaje y con las ideas o sentimientos que se pueden expresar. Y que, en definitiva, tiene en cuenta que el diálogo no sólo es expresión, sino también escucha, y por ello favorece la creación de estrategias que permitan comprender, reflexionar, cuestionar lo que otros interlocutores dicen.

## 2.- La solidaridad.

En las C-A, la escuela funciona por la aportación altruista de todos y todas. Esta participación está presente tanto en los órganos de gestión como en el día a día de la escuela. Por ejemplo el aprendizaje dialógico busca conseguir mejores aprendizajes en un ambiente solidario. “Los grupos interactivos consisten en favorecer la solidaridad, el diálogo entre iguales, la expresión de los conocimientos implícitos y de las habilidades y la inteligencia cultural de todas las personas. Los que conocen un razonamiento o contenido lo refuerzan explicándolo a sus compañeros y los que no lo sabían lo aprenden fácilmente porque lo cuenta un compañero o compañera. Esto es debido a que una persona que ha hecho el mismo proceso de aprendizaje pueden facilitar estrategias que ayuden a esta persona en la adquisición de esos aprendizajes. Esta manera de organizar la clase beneficia a todos; el que recibe la ayuda en un momento dado y a quién la da para reforzar y aprender mejor lo que ya sabe” (Grups interactius, <http://www.edaverneda.org/>).

Los grupos interactivos fomentan relaciones solidarias basadas en el reconocimiento mutuo que entiende el hecho de la diversidad cultural como una oportunidad para crecer, para aprender tanto en el ámbito individual como social, como desarrollaremos más adelante, en el epígrafe 7 de elementos clave de las C-A.

### 3.- Las racionalidades curriculares.

Las racionalidades curriculares son los paradigmas desde los cuales se entienden no solo los procesos E-A, sino la manera de entender la Educación dentro de las instituciones educativas, son paradigmas educativos. Siguiendo al profesor Sánchez Delgado (2006) encontramos la racionalidad academicista o tradicional, tecnológica, práctica y crítica.

a).- Paradigma academicista, tradicional, enciclopédica, memorística y clásica. Para esta racionalidad la enseñanza es una actividad artesanal (Kirk 1989), y en consecuencia el profesor es un artesano que aprende el oficio en su propia práctica imitando y repitiendo lo que hacen y han hecho sus maestros. La actuación docente y está regida en la mayoría de las ocasiones por la pura intuición y el conocimiento vulgar proporcionado por el sentido común. La labor del profesor consiste en hacer con su alumnado lo que con él había hecho su profesorado.

Esta racionalidad parte de la idea de que existe una cultura acumulada por la humanidad que se ha ido organizando en diversas disciplinas, y la labor de la escuela es transmitirla, reproducirla a las nuevas generaciones. El profesorado basta con que sea especialista en las materias cuyos contenidos debe transmitir al alumnado.

b).- Racionalidad técnica.- Los orígenes de esta racionalidad suelen situarse en 1918 con la publicación de la obra *The curriculum* de Bobbit, quién pone de relieve valores como la eficacia, la eficiencia, el control y la científicidad tomados de los planteamientos de gestión científica de la empresa. La racionalidad técnica pretende superar la visión artesanal tradicional de la enseñanza, elevándola al nivel de ciencia aplicada que establezca principios rigurosos de intervención en el aula frente al espontaneísmo anterior. Para Schön (1992: 42): “Desde la perspectiva de la racionalidad técnica, (...), un práctico competente se preocupa siempre por los problemas instrumentales. Trata de encontrar los medios más idóneos para la obtención de determinados fines que no admiten ambigüedades”. En la actualidad un campo en el que mantiene gran vigencia la racionalidad técnica es en algunos diseños de software informático.

La incorporación de los principios tecnológicos en la Ley General de Educación (LGE) de 1970 suponía una aspiración hacia el liberalismo económico que sustentaba

ideológicamente el desarrollismo implantado en el país a través de los denominados planes de desarrollo. Para algunos suponía también una aspiración a planteamientos liberales en la política, la cultura y la vida diaria.

El modelo técnico es el más coherente con los planteamientos del neoliberalismo y la globalización cuyos valores fundamentales son las leyes del mercado (oferta y demanda), la rentabilidad, la competitividad, el individualismo, la eficacia, la eficiencia, la obtención del máximo beneficio, la jerarquía, el éxito, la meritocracia...

La Ley Orgánica de Calidad de la Educación de 2002 (LOCE) se alinea en esta racionalidad cuando plantea, por ejemplo: Que la ley pretende “orientar más abiertamente el sistema educativo hacia los resultados”. Intensificar los procesos de evaluación entendida como “identificación de los errores y los aciertos”, lo que supone un incremento de control del sistema y una progresiva selección del alumnado. Pretende buscar la “eficacia de las acciones educativas” y la “eficiencia de la inversión pública en educación”. A partir de la Educación Primaria se incluye en todas las etapas como un objetivo fundamental el desarrollo del “espíritu emprendedor”. La potenciación de la figura del director definido como “el representante de la Administración educativa en los centros”.

La Ley Orgánica de Universidades de 2001 (LOU) se mueve también en esta racionalidad, como se refleja en la atención a las Universidades privadas o afirmaciones como que “nuestras universidades necesitan incrementar de manera urgente su eficacia, eficiencia y responsabilidad”.

Destacan pertenecientes a este paradigma conductista de la escuela taylorista autores de renombre como Bobbit, Gagné, Taba, Wheeler, Jhonson, Tyler, Bloom, Mager, Popham, De Landsheere...

c).- Paradigma constructivista, práctico, interpretativo, simbólico, deliberativo, ecología de aula, naturalista y cultural, fundamentado en teorías filosófico-epistemológicas como la fenomenología de Husserl, krausismo, la hermeneútica de Gadamer, el historicismo de Dilthey o el interaccionismo simbólico, apoyado en teorías psicológicas de Piaget y su cognitivismo y la teoría del aprendizaje significativo de Ausubel.

La escuela así concebida se transforma en un escenario donde se simulan los problemas de la vida y se tratan de paliar deficiencias sociales, dando participación a las familias, aunque no se pretende modificar el orden social existente. Así entendida la escuela y la educación el perfil del docente retransforma de modo sustancial siendo un animador que:

1. Tiene en cuenta el desarrollo cognitivo del alumnado y la psicología del aprendizaje.
2. Le importa el proceso de aprendizaje más que los resultados.
3. La acción la guía una reflexión crítica sobre la práctica.
4. Hay una colaboración entre la teoría y la práctica.
5. Colabora en las investigaciones.
6. El que mejor enseña es el que mejor analiza el proceso y las situaciones concretas.
7. Formación centrada en lo práctico y se prima la autoformación.
8. Selecciona un material diverso el más ajustado a su aula, en unidades didácticas o proyectos.
9. Presenta los contenidos de forma abierta y explicativa.
10. Enseñanza individualizada, con un componente artístico y creativo.

De este modo el papel del alumnado en la nueva escuela destaca por ser activo, lleno de posibilidades, premiando el pensamiento divergente y la resolución de problemas.

La evaluación es ahora formativa con interpretación y comprensión de los procesos, de la organización y del aprendizaje del alumno. Prima el desarrollo personal.

En España este nuevo tipo de escuela se ha desarrollado como a continuación se referencia LRU, 1983, LODE, 1985, LOGSE, 1990.

-Destacan pertenecientes a este paradigma práctico autores de renombre como Dewey, Snow, Eisner, Schön, Walker, Schwab...

Este modelo educativo facilita la comunicación y la interacción alumno-maestro favoreciendo el clima de aula en la confianza y respeto mutuo con facilidad para dialogar y reciprocidad en la comunicación. La racionalidad práctica es propia de

organizaciones que aprenden. Frente al éxito individual basado en el rendimiento y la obtención de resultados académicos que preocupa a la racionalidad tecnológica, la racionalidad práctica considera que el fin fundamental de los procesos de enseñanza y aprendizaje debe ser la autorrealización personal y el desarrollo de actitudes democráticas de convivencia y participación ciudadana.

d).- Paradigma crítico.-Queremos reseñar que es el más acorde y coherente con las C-A, se trata de un paradigma posterior al constructivista basado en la dialéctica, la emancipación y la transformación, que propone una sociedad solidaria intercultural. Aunque, en esencia, puede llegar a ser utópico, no puedo dejar de reseñar y valorar las aportaciones que nos hace a los docentes en cuanto a concebir la escuela como comunidades críticas para poder transformar el orden social existente.

Este nuevo paradigma crítico, cultural-indagador, orientado a la praxis, participativo y colaborativo tiene como fundamento psicológico el sociocognitismo de Vigotsky y teoría filosófica el racionalismo crítico-escuela de Frankfurt. Desarrolla un currículum abierto y flexible donde prima la globalidad y la interdisciplinariedad.

Aquí, se entiende al docente como coordinador, que valora y le importa la implicación del alumnado en el proceso de enseñanza-aprendizaje, con un compromiso ético con la transformación de la práctica educativa y social. Un docente crítico y comprometido.

El docente presenta los alumnos una propuesta de actividades que desvelen el pensamiento dominante y supongan un compromiso con la transformación de la realidad. De este modo se forma a un alumno responsable en sí mismo y en los otros, libre, crítico y capaz de comprometerse en la acción. Enseñanza colaborativa y de tutorización entre iguales, empático y asertivo.

Autores como Freire, Stenhouse, Elliot, Kemmis, Giroux...pertenecen a este nuevo y esperanzador paradigma en el contexto actual, que serán propios de organizaciones que aprenden y además son capaces de generar conocimiento. Este conocimiento será un conocimiento compartido entre todos los miembros de la comunidad educativa con un componente de fuerte participación en la vida del aula y una presencia importante de la escuela en la comunidad y la comunidad en la escuela.

#### 4.- Innovación educativa.

La innovación educativa en el seno de las instituciones tiene sentido si mejora la calidad de los procesos. No hay que olvidar que el principal proceso que se desarrolla en el seno de las instituciones educativas es el de enseñanza-aprendizaje, E-A. Es el motivo por el que me he decantado por desarrollar en la fase práctica el trabajo de proyecto de planificación de las comunidades de aprendizaje atendiendo a las características singulares y propias del CRA. Con la mejora se pretende ganar en calidad y como centro educativo, siguiendo al profesor Gairín (2002), ir ascendiendo en los diferentes estadios presentados en la obra. Así diferencia 4 estadios diferentes de centros educativos en función de la calidad de sus procesos y de las concepciones que se dan en las organizaciones.

4.1.- Organizaciones que son el marco o la estructura del programa pero que se presentan en un segundo plano, como soporte del programa. Son instituciones que son continentes de acciones educativas pero que no se plantean en mejorar ni tienen acciones estratégicas para mejorar los procesos que en la institución se desarrollan. No dan la importancia que se merece a los procesos de E-A.

4.2.- Organizaciones como contexto de intervención. Existen directrices institucionales en el Proyecto Educativo, PEC, Proyecto Curricular, PCC y se adquieren compromisos en desarrollar en esta línea más allá de acciones individuales de cada docente. Se intentan desarrollar las directrices institucionales en acciones concretas que se desarrollan en las prácticas educativas, se trata pues de que los proyectos sean asumidos por todos y estén implicados en su realización.

4.3.- Organización que aprende. Pocos centros están en este estadio que supone institucionalizar la evaluación. Se consigue con acciones desarrolladas a lo largo del tiempo con una cultura y clima escolar definido que es asumido por toda la comunidad educativa. Se trata de centros con una línea clara de intervención y formas de hacer que forman parte de la historia de la institución. Son dirigidas por personas con una gran visión que se anticipan a los acontecimientos y sientan las bases para poder tomar decisiones cuando surjan, si bien, ya se han creado las condiciones para que se produzca.

4.4.- Organizaciones que generan conocimiento. Puede asimilarse a las universidades. Con una organización horizontal interconectada que facilita la generación de conocimiento, con una red de espacios y equipos que permitan la

comunicación y la transacción. Será un proceso continuo de investigación, formación, producción y extensión para el desarrollo del conocimiento para ser difundido y aplicado en otros contextos.

Las comunidades de aprendizaje consolidarán y/o impulsarán al CRA de Lozoyuela entre el 3º y 4º estadio del profesor Gairín, en función de la participación y del acogimiento con que se desarrolle en cada una de las localidades que forman parte del CRA el proyecto planteado.

#### 5.- Competencias Básicas.

Se trata de la capacidad general o potencialidad adquirida por una persona debida básicamente a los valores, conocimientos y habilidades aprendidas en el sistema educativo que le permite seguir aprendiendo y utilizar esa base aprendida para encarar situaciones y resolver problemas reales, así como desarrollar proyectos personales, cívicos y profesionales. La oportunidad que brinda en este sentido las C-A, son irrenunciables.

Hay más diversidad de opciones a la hora de fijar cuáles han de ser las competencias clave o básicas. Se manejan diversas clasificaciones que responden a diferentes marcos teóricos o referenciales. Las distintas administraciones educativas han hecho sus concreciones, han definido cuadros de competencias asignándoles diferentes nombres y han desarrollado mecanismos de evaluación. En resumen, parece que las competencias básicas se concentran en ocho campos que se pueden ordenar o agrupar en tres categorías:

- Persona: competencia de autoaprendizaje (aprender a aprender), competencia de iniciativa personal, autonomía y espíritu emprendedor.
- Sociedad: competencia social y ciudadana.
- Conocimientos y habilidades sistemáticos: competencia lingüística (lengua familiar y otra comunitaria o territorial), competencia en lenguas extranjeras, competencia científica, matemática y tecnológica, competencia en gestión de la información y TIC, competencia cultural y artística.

La relación entre las enseñanzas del currículo (valores, conocimientos y habilidades) y las competencias básicas no es unívoca, es decir, las enseñanzas se

caracterizan por la especificidad y sistematicidad, mientras que las competencias, por la interdisciplinariedad y globalidad.

Interesa, y esta es la clave para el desarrollo de las CCBB en C-A, especialmente la adquisición de conocimientos e instrumentos para la vida, el desarrollo de capacidades para las tareas relevantes. En este sentido, procede la revisión de los contenidos curriculares a la luz de la aplicabilidad del conocimiento, así como el interés en preparar a los estudiantes para satisfacer los desafíos de la sociedad actual.

El carácter funcional y práctico de la enseñanza está ampliamente asumido. La relación con la funcionalidad del aprendizaje en C-A es indiscutible y me hace destacar tres factores principalmente:

- Aprendizaje autónomo en escenarios diversos: poner los aprendizajes en situación.
- Integración de aprendizajes escolares y socioculturales (internos y externos).
- Modelización: visualizar en otros la competencia que el aprendiz quiere desarrollar, para que los aprendizajes progresivos le vayan acercando al logro.

El centro educativo como auténtica comunidad de aprendizaje necesita unas condiciones estructurales, personales y materiales necesarias, el modelo organizativo del centro educativo, sus capacidades de gestión y los valores profesionales condicionan estructuralmente la calidad de la acción y los resultados. Se favorece el rendimiento cuando el ambiente escolar está centrado en el aprendizaje, el sentido de pertenencia, el esfuerzo y la satisfacción. Y respecto al perfil profesional directivo y docente (capacitación, selección, etc.), hay que tener presente que las variables que más se relacionan con el logro y los resultados son las profesionales, o sea, el nivel y calidad de los directivos y docentes. Por ello, la capacitación y formación –inicial y permanente– concretamente en todo lo que concierne a las C-A es importante.

En el desarrollo de CCBB en C-A, es relevante tener presente dos factores fundamentales como son relaciones otras instituciones educativas y la relación con el entorno.

- Entre instituciones educativas: creación de acuerdos y proyectos compartidos. Los alumnos participan y utilizan estas redes con fines de relación y capacitación.
- Entre escuelas y entidades socioculturales y económicas: utilización didáctica de los recursos del medio social, cultural y económico. Esta relación escuela-entorno está

guiada por fines curriculares específicos. Se trata de integrar en la sistemática curricular las experiencias y la información externa.

Las redes de conocimiento tienen un valor acreditado en la capacitación competencial de los alumnos.

Aparte de la participación en redes de conocimiento, otra modalidad de relación escuela-entorno es la aproximación de los jóvenes a las realidades culturales y económicas cercanas. Estas experiencias les permiten entrar en contacto con otras realidades, ajenas a la familia y la escuela, como, por ejemplo, el mundo del trabajo, la producción, la comunicación, la imagen, etc. Estas experiencias promovidas en el marco de proyectos y C-A, mediante el voluntariado por ejemplo, los intercambios o las transiciones escuela-trabajo, tienen el valor de ampliar la perspectiva y el conocimiento de los jóvenes. Contribuyen, junto con las redes de conocimiento, a dar contenido a la transferencia aprendiz-entorno, de indudable valor en la adquisición de competencias. Por ejemplo, actuaciones como las que en la etapa de E. infantil vienen las familias a contar sus profesiones, en 3ª ciclo viene un piloto a explicarnos las diferencias horarias y a qué son debidas, integración en el colegio de alumnos de magisterio, ciclos formativos, experiencias vocacionales del IES, etc, de indudable valor competencial.

#### 6.- Personal docente.

Como vengo señalando a lo largo de este trabajo, el docente es pieza clave en y factor decisivo en el proceso de E-A, su implicación, formación, paradigma o racionalidad curricular que conscientemente o inconscientemente desarrolle o implemente en el aula, trato adulto-niño, relación con las familias... son factores potencialmente decisivos. El docente es pieza clave y angular en el buen término de este proyecto como en el de todos los que se desarrollan en el seno de una escuela, y más si cabe, en un CRA donde las aulas están dispersas geográficamente por lo que la confianza, autonomía y responsabilidad del docente- equipo directivo y viceversa es máxima. Tal vez resulte ilustrativo incidir en que para la existencia de centros que se perciben a sí mismos como verdaderas comunidades educativas, se necesita algo previo e importante, como que el profesorado esté dispuesto a llevar a cabo, de forma individual y colectiva, un trabajo reflexivo de indagación y análisis respecto a su labor docente (Wells, 2001). Esto implica también estar dispuesto a revisar las propias

actitudes y valores, las ideas y las prácticas, para, llegado el caso, iniciar los cambios o innovaciones que se deriven de sus análisis.

Esta condición, que se apoya mucho en actitudes y talentos personales, precisa también de instrumentos y guías que faciliten dicho proceso de indagación, así como un adecuado manejo de los procesos de mejora escolar, una tarea en la que los equipos directivos tienen una especial responsabilidad.

Para el CRA de Lozoyuela las comunidades de aprendizaje son una realidad en el medio plazo, son también un horizonte que, como diría Galeano refiriéndose a las “utopías”, se mueve de forma constante, precisamente para que no nos paremos o consideremos, en algún momento que ya se ha alcanzado el máximo desarrollo de centro y de profesionalidad docente. Con todo, se trata de un proceso o ciclo continuo de mejora, de reflexión y acción, de modo que también es necesario aceptar y respetar el momento en el que se encuentra cada docente, cada localidad del CRA, así como aquello que le/nos ha hecho iniciar su proceso de mejora y progreso hacia su propia utopía o su sueño, algo hacia lo que debería avanzar sin prisas, pero sin pausas.

Como docentes tenemos una gran responsabilidad y objetivos prioritarios en este nuevo reto:

1. Que nuestro alumnado desarrolle el máximo sus capacidades y CCBB en un entorno estimulante de constante aprendizaje y colaboración. Para ello es necesario, por un lado, hacer hincapié en el desarrollo de las capacidades necesarias en la actual sociedad como son procesamiento, selección y creación de la información, flexibilidad, trabajo en equipo, toma de decisión, y autonomía
2. Facilitar la colaboración de la comunidad educativa en el centro y en las aulas como enriquecimiento de todos. Desarrollando en todas las personas la capacidad de diálogo y crítica para la construcción de una sociedad igualitaria, intercultural y solidaria.

El maestro/a o tutor/a responsable del aula es quien programa las actividades didácticas (en algunos casos con la colaboración de las personas adultas voluntarias) con relación a unos objetivos curriculares que hay que conseguir, dinamiza la sesión y coordina los tiempos. De esta forma, en una misma dinámica se dan dos desarrollos: el

de valores como la solidaridad o la tolerancia hacia la diversidad (ayudarse unos a otros) y el del aprendizaje instrumental, pues tanto el niño o la niña que es ayudado como quien ayuda dando la explicación están realizando un aprendizaje.

De este modo en el CRA de Lozoyuela será un centro educativo donde los aprendizajes han recuperado o reforzado su centralidad, de forma que se potencia el esfuerzo por parte del alumnado, se fomenta un entorno estimulante de aprendizaje y se propicia que todo el tiempo escolar y extraescolar sea de aprendizaje, dentro del cual se garantizan las áreas instrumentales, las lenguas y las tecnologías de la información y la comunicación. Se favorecen, asimismo, la comunicación, la solidaridad, el respeto..., pero siempre unidos al aprendizaje instrumental, permitiendo el intercambio de experiencias y la ayuda mutua, complementado con la formación permanente que nos permitirá la profundización teórica con sus repercusiones en la mejora de la práctica. Quiero recordar que la implicación del Claustro del CRA de Lozoyuela ha sido del 100%.

Tenemos todo lo necesario pero queremos destacar nuestra imaginación, capacidad de trabajo, ilusión, tenacidad, conocimiento de nuestra realidad socioeducativa y familias potencialmente dispuestas a compartir este reto apasionante que tiene proyección educativa, transformacional, institucional y comunitaria.

### 7.- Grupos interactivos.

Son grupos formados por niños y niñas con distintos niveles de aprendizaje y de diferente condición sociocultural. Entre ellos se preguntan, se responden y se ayudan, hasta el punto de que cada uno vela por el aprendizaje del resto del grupo.

Los grupos interactivos contribuyen a la superación del fracaso escolar y de la segregación, ya que invierten la tendencia de “sacar” del aula al alumnado con dificultades. Por el contrario, introducen en ella los recursos necesarios para garantizar a todo el alumnado la adquisición de conocimientos instrumentales, a través de un trabajo solidario compartido por todos los niños y niñas, el profesorado y las demás personas adultas que colaboran en el aula. En lugar de agrupar al alumnado según niveles de aprendizaje, o de sacar fuera al etiquetado de “difícil”, típico de centros obsesionados con el ranking, en el aula se forman grupos pequeños y heterogéneos de cuatro o cinco

niños y niñas. Cada grupo cuenta con el apoyo de una persona adulta, en la mayoría de los casos voluntaria (estudiantes universitarios, familiares, miembros de la comunidad, etc), que, además de aportar una gran riqueza de interacciones, se encarga de animar a los chicos y chicas a ayudarse mutuamente para realizar las actividades previstas en el tiempo estipulado.

Precisamente la solidaridad, como ya explicamos en el punto dos de este epígrafe de elementos clave de las C-A, es uno de los principios de este tipo de aprendizaje, que asegura desde la base unos valores compartidos que hacen que los discursos a favor de la convivencia y el pacifismo no se vivan como una hipocresía contradictoria del día a día del centro, sino como una continuidad con lo que todo el mundo está llevando a cabo en cada momento.

Asimismo, otro de los principios del aprendizaje mediante grupos interactivos, la dimensión instrumental, favorece la utilización del diálogo como medio para aprender todo lo que se necesita para vivir con dignidad en la sociedad de la información. Así se evita caer en los errores de otras propuestas de diálogo que en décadas pasadas habían sido atacadas precisamente por disminuir los aprendizajes instrumentales. Y, del mismo modo, se evitan también los dobles discursos, al proponer una clase de educación para los hijos e hijas de los demás mientras proporcionamos a nuestros propios hijos otro tipo de educación bien distinta. Mediante el aprendizaje dialógico, todas las personas deseamos que la educación se encuentre también al alcance de todas las niñas y niños.

El profesor o profesora planifica la sesión. Controla los tiempos que se dedican a cada actividad y supervisa todo el proceso, de manera que se dé la rotación del alumnado por todas las actividades. Se responsabiliza, además, de la elaboración de fichas de seguimiento de cada alumno y alumna, y se encarga de la evaluación. Parte de su labor consiste en lograr, junto con el resto de personas adultas que entran en el aula, que cada chico y chica del grupo considere un objetivo propio el aprendizaje de todo su grupo (Alcalde et al., 2004). De este modo, se dan en una misma dinámica solidaridad y aprendizaje instrumental, dos dimensiones que a menudo se han considerado incompatibles; se prioriza la primera en aquellos centros con alumnado más desfavorecido, mientras que la segunda se asegura para el alumnado perteneciente a entornos más académicos.

A través de los grupos interactivos, el profesorado, familiares y alumnado no tienen que renunciar a nada, ya que se aprende de forma solidaria. Al ser la interculturalidad uno de los rasgos distintivos de la escuela, los grupos interactivos reflejan también la diversidad de la composición cultural, social y de nivel de aprendizaje del centro y del municipio en el que está ubicado. Esta organización favorece que el alumnado aprenda a partir de debatir y colaborar con los demás, de adoptar tanto el rol del que enseña como el del que aprende una materia.

La presencia de personas adultas (voluntarias, familiares...) en el aula es una gran fuente de motivación para todo el alumnado, sobre todo para aquel que presenta más absentismo. Además, el dinamismo de los grupos interactivos, la solidaridad entre alumnado y el hecho de aprender más hace que los chicos y chicas puedan llegar a reclamar sesiones con grupos interactivos antes de los exámenes, porque de este modo, pueden obtener mejores resultados.

La relación entre compañeros y compañeras dentro del aula es clave: hay que fomentar que se pregunten, que se respondan, que se ayuden... De ahí la importancia que capital que tiene el proyecto de convivencia en el primer mes de curso escolar que hacemos en el CRA. Además, entrar en esta dinámica de funcionamiento repercute también directamente en la reducción de la conflictividad.

Un hecho importante es la eliminación del etiquetaje y de la segregación, ambas, conocidas fuentes de conflictividad en las aulas. Por el contrario, la participación del voluntariado contribuye, entre otras cosas a superar los problemas de convivencia, porque ayuda a dar ritmo a las clases y a despertar el interés por los contenidos. Además, lograr centrar la atención en los aprendizajes facilita la reducción de las posibilidades de conflicto. Estas ganas de trabajar surgen en un contexto en el que los chicos y chicas se sienten valorados.

Los grupos interactivos proporcionan el clima y los recursos para que el alumnado recién escolarizado, o de reciente incorporación al centro, llegue a seguir los mismos contenidos que el resto, con normalidad. El alumnado que sigue programas de adaptación curricular, por ejemplo, participa también en los grupos interactivos, con profesorado de apoyo que les acompaña en la rotación por las actividades. Cuando estos chicos y chicas se dan cuenta de que siguen el mismo ritmo que el resto de la clase, su

rendimiento tiende a aumentar. Es sin duda sacar partido de la heterogeneidad para favorecer una escuela inclusiva basándose en la ayuda mutua, el aprendizaje compartido y colaborativo.

Una educación inclusiva sólo es viable si se tejen amplias y sólidas redes de colaboración e interdependencia a todos los niveles y entre todos los actores implicados. Se trata de revisar actitudes, valores, ideas y prácticas para convertir el centro escolar en una auténtica comunidad de aprendizaje, abierta a la participación del profesorado, alumnado, familias y demás agentes educativos.

Es muy importante la valoración de estos grupos interactivos para lo cual esbozamos la siguiente propuesta:

Cada grupo de trabajo tiene su correspondiente carpeta de documentación que incluye entre otros:

- La *ficha de identificación grupal*: coordinador, componentes, biblioteca, hemeroteca, instrumentos y recursos.
- La *ficha de funcionamiento*: lugar y tiempo de las reuniones, dificultades, participación, aportaciones personales de algunos miembros, logros conseguidos.
- La *ficha de evaluación*: actitudes, actividades, autoevaluación, evaluación del grupo, evaluación del animador-orientador, síntesis evaluativa.
- La *memoria del trimestre*: actividades teóricas, actividades prácticas, actividades didácticas, trabajos de campo.

Cada trimestre, tiene lugar una evaluación sistemática, por parte de los grupos, que abarca la valoración de las actividades, la valoración de las actitudes, la autoevaluación, la evaluación grupal y la evaluación del animador-orientador.

De forma más elemental, sugerimos autoevaluar trimestralmente estas “actitudes de aprendizaje”:

- Asistencia activa: puntualidad, interés, atención....
- Participación personal: diálogo, consultas, entrevistas, objeciones....
- Participación grupal: integración, función específica, trabajo desarrollado, exigencia personal, colaboración, rotación de funciones....
- Responsabilidad: respeto, sentido crítico, superación de actitudes negativas,

- Colaboración: con el animador-orientador, con los compañeros...
- Creatividad: manifestada en los diferentes momentos de la programación,
- Aptitudes específicas individuales: experiencias, habilidades, utilización de fuentes de información, aportación de recursos...

- **Fases en la creación de las comunidades de aprendizaje.**

El proceso de transformación sigue el ritmo que marca cada centro. En este apartado daré unas pinceladas generales de las fases refiriéndome al CRA de Lozoyuela, será en la fase de contextualización donde se planificará el proyecto de planificación de C-A en el CRA como tal.

En cualquier caso, las fases lógicas detalladas de la implantación de C-A en un centro educativo son:

1. Fase de sensibilización.
  - Fase de formación.
2. Fase de decisión.
  - Fase de sensibilización de las familias.
3. Fase del sueño.
4. Fase de prioridades.
  - Fase de comisiones de trabajo.

Para la implantación de las C-A en el CRA de Lozoyuela contaremos con el apoyo del CREA (Centro de Investigación Social y Educativa de la Universidad de Barcelona), para el desarrollo y puesta en marcha. Serán ellos quienes impartan la formación. Durante varios días se llevará a cabo la primera fase del programa, llamada de sensibilización, una semana intensiva de formación (30 horas) en la que participarán todo el claustro de profesores y se debatirán los principales temas que preocupan a la comunidad educativa: necesidades educativas, posibilidades de cambio, análisis de experiencias de éxito anteriores, etc.

En la siguiente fase, la de decisión, el Claustro delibera sobre su adscripción al proyecto. En nuestro caso ya está constatada la voluntad mayoritaria, el 100%, del claustro de seguir adelante con la iniciativa, se iniciará la fase de sensibilización y toma de decisiones de las familias, que también se inclinarán mayoritariamente a favor de la transformación del centro, si todo transcurre según lo planificado.

La fase siguiente será la del sueño. En ella, las familias, el Claustro y el alumnado participarán en diferentes asambleas para poner en común qué características

deberá tener la escuela que deseaban para sus familiares, sus alumnos o para ellos mismos. Los sueños de los niños y niñas serán especialmente emotivos: se escribirán en un gran mural en cada una de las localidades del CRA donde se recuerde y se vea continuamente la aplicación de la fase que responderá a los deseos de toda la comunidad educativa.

En la fase denominada de prioridades, se organizarán los sueños de toda la comunidad, según se tratara de sueños realizables a corto, a medio o a largo plazo. Se llevó a cabo una serie de reuniones abiertas al profesorado y las familias, se presentaron las prioridades y se organizarán diferentes Comisiones de Trabajo. En nuestro caso al ser un CRA se diversificarán en equipos de trabajo en cada localidad con centralización de una única comisión por tema. Está planificado, a priori, como posibles comisiones de trabajo las siguientes, si bien dependerán de los sueños de todos. He planificado así porque según la bibliografía consultada suelen ser las más habituales en entornos rurales:

- ✓ “Infraestructura” (aula, patio, entorno y reivindicaciones).
- ✓ “Calidad del aprendizaje” (grupos interactivos, lectoescritura, valores y familias).
- ✓ “Voluntariado y difusión del proyecto” (entidades).
- ✓ “Otras actividades” como desayuno escolar o los primeros del cole en El Berrueco y Montejo de la Sierra.
- ✓ “Comisión gestora”, que será el órgano encargado de la coordinación.
- ✓ “Informática”.
- ✓ “Lectoescritura”.
- ✓ “Refuerzo escolar”.

Estas comisiones estarán integradas por familiares, profesorado y otros agentes de la comunidad educativa de cada localidad a poder ser, que junto con los niños y niñas harán posible las transformaciones necesarias.

Pretendemos en nuestro CRA como horizonte que la metodología de grupos interactivos se aplique desde Educación Infantil hasta 6º curso. Consiste, como ya he explicado anteriormente, en organizar el aula en pequeños grupos lo más heterogéneos posible atendiendo a la cultura, género y nivel de aprendizaje del alumnado. Cada grupo

está tutorizado por una persona adulta voluntaria, coordinada por el maestro o la maestra, que promueve un aprendizaje entre iguales respetando las diferencias. Así podemos encontrar, en una misma aula, hasta cuatro o cinco personas adultas en plena actividad. De esta manera se potencia que los niños y niñas se ayuden entre sí para realizar las diferentes tareas, de manera que la competitividad se sustituya por la solidaridad. Ningún niño o niña es separado de los demás; todos realizan la misma actividad y parten de la ayuda mutua para resolverla. De esta forma, los grupos interactivos multiplican las estrategias de aprendizaje: se resuelven las tareas mediante interacciones con las diferentes personas adultas que se encuentran en el aula y con los propios compañeros y compañeras, que a menudo utilizan unos argumentos y un lenguaje que hacen más comprensibles ciertos conocimientos.

Por otra parte, trataremos de conseguir una mayor implicación de las familias en los aprendizajes así como dinamizar cada una de las localidades del CRA buscando la participación, implicación de todos los agentes sociales y educativos de cada municipio, lo que repercutirá también en el medio plazo en un aumento de los resultados académicos de nuestros educandos envuelto todo ello en un ambiente y clima de aprendizaje mucho más motivador. Además pretendemos engranar todo ello con unas programaciones propias de ciclo en áreas instrumentales lo que será un impulso para cambiar definitivamente el enfoque educativo del CRA convirtiéndonos en el inicio de una organización que genera conocimiento, según argumentaba el profesor Gairín (2002), y prevendremos la violencia, el futuro fracaso escolar, además de dinamizar una zona rural amplia y diversa en última instancia.

Siguiendo a Elboj, Puigdemívol, Soler y Valls, 2002, pp 79-80, expongo un cronograma tipo para la implantación de las Comunidades de Aprendizaje en un centro educativo, ya que en el siguiente apartado contextualizaré dicho modelo en el CRA de Lozoyuela.

Estos autores concretan el proceso en un curso escolar. En nuestro caso se dilatará un poco más en el tiempo, o así lo he previsto, dado que somos una zona amplia y con mucha adscripción y zona de influencia gracias a las rutas escolares por lo que preferiremos ir más despacio pero asegurándonos de ir calando en toda la Comunidad ya que será un marchamo de calidad del centro en los próximos años.

***FASES DE LA PUESTA EN MARCHA DE UN PROCESO DE TRANSFORMACIÓN (UN CURSO ESCOLAR)***

SENSIBILIZACIÓN.

Aproximadamente un mes:

- Sesiones iniciales de trabajo con los diferentes agentes (equipo directivo, profesorado, familiares, miembros de entidades, estudiantes, etc) de la comunidad escolar.
- Estudio de la documentación entregada sobre las características del proyecto de C-A con posterioridad a las sesiones formativas.
- Comunicado a la Comunidad Educativa sobre las conclusiones a las que ha llegado la propia comunidad.

TOMA DE DECISIÓN.

Un mes:

- Decidir el inicio del proyecto.

SUEÑO.

Entre uno y tres meses:

- Reunirse en grupo para idear el centro educativo que se desea.
- Llegar a un acuerdo sobre el centro que se desea alcanzar.
- Contextualizar los principios de C-A.

SELECCIÓN DE PRIORIDADES.

De uno a tres meses.

- Búsqueda de información sobre el centro educativo y su contexto.
- Análisis de los datos obtenidos.  
Selección de prioridades.

PLANIFICACIÓN.

Entre uno y dos meses.

- Diseñar grupos de acción heterogéneos.
- Crear comisiones de trabajo para llevar a cabo el plan de acción de cada prioridad.

**PROCESOS PARA LA CONTINUIDAD DE LA TRANSFORMACIÓN  
(DOS CURSOS ESCOLARES)**

PROCESOS DE INVESTIGACIÓN.

- Innovar para mejorar.
- Experimentación del cambio.
- Puesta en común de las experiencias llevadas a cabo y resultados.

PROCESO DE FORMACIÓN.

- Formación solicitada por las comisiones de trabajo en función de los requerimientos del proceso.
- Formación de toda la comunidad de aprendizaje en núcleos de interés concreto.

PROCESO DE EVALUACIÓN.

- Evaluación continua de todo el proceso.

○ **Conclusiones generales.**

**1.- En las comunidades de aprendizaje todos los miembros implicados sueñan y construyen la escuela que quieren para sus hijos e hijas con el objetivo de mejorar su educación. La participación de todos y todas es lo que hace posible transformar esa realidad, por más inmutable que parezca, en base a unos principios como el diálogo, la igualdad y la solidaridad.**

El estilo de organización institucional de la vida escolar en el contexto de C-A, es una institución como un espacio cultural de vivencias e interrelaciones que estimula el desarrollo autónomo de los individuos y la creatividad de la colectividad.

Cada escuela y comunidad configura su propia forma específica de establecer los intercambios personales y curriculares, y aunque se pueden encontrar elementos comunes que se repiten en las más diversas circunstancias, siempre actuarán de manera singular y constituyendo un modo peculiar de comportamiento e identidad.

La escuela no puede entenderse como un mecanismo objetivo de precisión, independientemente del contenido de las tareas y relaciones en las que se implica.

Cuando en la organización institucional escolar nos proponemos el desarrollo autónomo en los individuos de su capacidad de pensar, sentir y actuar, sólo el convencimiento compartido de lo que significan estos propósitos educativos por parte de los agentes implicados puede conducir a establecer, experimentar y modificar cuantas veces sea necesario las normas, estructuras, recursos y estrategias de interacción adecuadas para favorecer su consecución satisfactoria la identidad cultural de una comunidad de aprendizaje que confiere sentido y relevancia a las proposiciones abstractas y formales del conocimiento público. La vivencia de una cultura local significativa se convierte en la plataforma simbólica requerida para facilitar la comprensión de la cultura pública.

En el CRA de Lozoyuela es necesario seguir progresando hacia el entendimiento y construcción de una organización escolar que facilite y provoque el aprendizaje de sí misma, que vincule la competencia de su funcionamiento con la práctica de los valores que consideramos educativos y que promulgamos en el PEC y desarrollamos

principalmente con nuestras acciones diarias y festividades. En otras palabras, desde la perspectiva educativa es necesario, pero no suficiente, que la organización social de la escuela facilite y promueva un sentido de comunidad, de pertenencia a un proyecto cultural común donde adquieran sentido los aprendizajes académicos. Es necesario, además, que dicho proyecto cultural común y el espíritu de comunidad que lo potencia estimulen y favorezcan la práctica de los valores que consideramos educativos. Así pues, la vida social de la escuela ha de promover un delicado equilibrio entre las exigencias de la comunidad y los derechos del individuo, de modo que la colaboración en el proyecto cultural común parta del respeto a la independencia intelectual de cada uno de sus miembros y sea el resultado de la voluntaria, activa y reflexiva participación democrática en el diseño, desarrollo, evaluación y reconsideración de dicho proyecto, vivo y emergente.

No puede considerarse educativa, aunque sea eficaz, la vivencia de un proyecto cultural y vital que se impone por tradición, dentro de una organización escolar convencional, a costa de la autonomía de los individuos, y de la propia capacidad de reflexión y transformación de la misma institución.

Las C-A deben crear un clima de intercambio y experiencia donde tenga cabida la complejidad y la incertidumbre vividas desde la cooperación democrática y la reflexión personal, de modo que cada individuo pueda afrontar la complejidad e incertidumbre desde la construcción de sus propios criterios de valoración y convivencia democrática y de recreación de la cultura y satisfacción de necesidades, que se ofrecen como opciones relevantes y alternativas, a la naturaleza arbitraria e interesada de los intercambios sociales regidos por la rentabilidad mercantil.

**2.- El giro dialógico que han dado nuestras sociedades ha hecho necesario que el diálogo llegue también a nuestras escuelas. Las sociedades son cada vez más dialógicas (Flecha, Gómez, Puigvert, 2001); el diálogo penetra en más esferas de nuestra vida y de nuestras relaciones sociales. El proyecto educativo que siguen las escuelas que se han transformado en comunidades de aprendizaje está organizado en base a las prioridades y objetivos que la comunidad educativa y todas las personas que la forman han consensuado a través del diálogo igualitario.**

El CRA de Lozoyuela en este proceso se ha de convertir en una escuela con más altas expectativas de aprendizaje para todos los alumnos y alumnas; en una escuela creativa e innovadora que potencie la educación individualizada partiendo del “aprendizaje dialógico y cooperativo”, que trabaje con más ahínco en la igualdad de las diferencias y parta de estas desigualdades no tanto para compensarlas como para superarlas.

Este proceso, especialmente en nuestro CRA, como desarrollaré en la contextualización, para su elaboración supondrá muchas horas de formación, autoformación, debate y toma de decisiones conjuntas. Para llevarlo a cabo se organizarán muchas asambleas de sensibilización para aclarar su sentido a los padres y madres, para acordar que su compromiso y firma, en el caso de que se institucionalice el “contrato escolar de nuestra comunidad”, suponen corresponsabilizarse junto con el centro de la educación de sus hijos y que todos debemos rendir cuentas del proceso.

Las asambleas pretenderemos entre todos/as que cuenten con una gran presencia de padres, no sólo de madres, como es la tónica habitual, en la inmensa mayoría de los centros educativos. Todos quienes compondremos la Comunidad de Aprendizaje CRA de Lozoyuela, trabajaremos para que nuestra escuela sea: democrática, pluralista, de puertas abiertas, donde cabemos todos.

### **3.- Las C-A son un paso importante y fundamental para hacer realidad sueños y avanzar en el aumento de los aprendizajes instrumentales y hacia la convivencia intercultural pacífica.**

Un objetivo básico en el proceso será establecer como objetivo general mostrar actitudes de respeto hacia las personas y el entorno implicándose y colaborando en todas las actividades. Las actitudes hacia los demás deben ser solucionar los conflictos hablando, colaborar para que el ambiente de la clase sea tranquilo y posibilite el aprendizaje, y ser comprensivo con los errores de los demás. Es un esfuerzo por hacer conscientes a los alumnos y alumnas de que hay muchas personas, no sólo sus profesores, pendientes de su desarrollo, pero también de que ellos deben responsabilizarse de su aprendizaje.

Los hábitos personales que los alumnos y alumnas se deben comprometer a cultivar son: escuchar al que habla, tener capacidad de autocrítica y saber autocorregirse, y asumir responsabilidades individuales. Los estudiantes también deben presentar correctamente

sus trabajos en el tiempo requerido y, por último, tener en su casa todo el material de trabajo y sus cosas personales ordenadas, así como ser autónomos y responsables para desarrollar sus tareas siempre que las familias lo requieran en las asambleas, para vincular y extender la acción en casa.

**4.- El objetivo de este proyecto de implantación de las comunidades de aprendizaje en el CRA de Lozoyuela, como ya he indicado, es prevenir el futuro y en el mejor de los casos eliminar el fracaso escolar, además de mejorar la convivencia y fomentar la participación de las familias en la escuela.**

Estos temas que han sido objeto de debate y discusión en el Claustro del Centro y donde el 100% de los integrantes del mismo, han apoyado esta iniciativa, por lo que en la siguiente fase de este documento me centraré en la contextualización del mismo de manera definitiva, indicando, describiendo y temporalizando cada una de las fases desde el conocimiento de la realidad educativa que tengo del Centro.

○ **Contextualización de las C-A, en el CRA de Lozoyuela.**

*1.- Quiénes somos.*

El C.R.A. De Lozoyuela se creó en el curso 1994/1995. En el curso escolar 2007/2008 se dividió en dos Centros independientes: C.R.A. de Lozoyuela y C.R.A. de Venturada. El C.R.A. de Lozoyuela acoge a los pueblos de Lozoyuela como sede central, El Berrueco, Montejo de la Sierra y Braojos.

Nuestro Centro Rural Agrupado está situado al norte de la Comunidad de Madrid, al este de la carretera N-I. Montejo es un municipio incluido en la denominada “Sierra del Rincón” muy cerca de Somosierra.

En este curso escolar se cuenta con 5 aulas de E. Infantil y 10 de E. Primaria. En casi todas las localidades se imparten tutorías mixtas, con varios niveles en cada una de ellas, siendo el “criterio de ciclo” el modo en que se organizan. La ratio de niños/as por aula es pequeño, pero creciente, lo que conlleva a una enseñanza individualizada y a la vez globalizada, con lo que esto tiene de enriquecedor para nuestros/as alumnos/as. Comparten, adquieren y amplían experiencias y conocimientos mejor que en aulas masificadas.

En Lozoyuela existen aulas donde se escolarizan alumnos/as de un mismo nivel educativo. Debido al crecimiento demográfico esta posibilidad será posible en años sucesivos en más localidades.

El entorno económico y social de las familias del Centro es medio-bajo. Hay un creciente núcleo de población inmigrante de otros países (sobre un 25%), que también influye en la heterogeneidad de la Comunidad Educativa y en su interculturalidad. Su principal procedencia son países el Magreb, países del Este de Europa y Sudamérica.

Las infraestructuras de los colegios por el aumento del censo de las localidades se están quedando pequeñas.

Los servicios que se prestan son los de comedor y transporte.

El alumnado es heterogéneo debido a una cada vez mayor afluencia de niños/as de minorías étnicas, como he señalado anteriormente

Las familias de los alumnos/as están estructuradas en el A.M.P.A. del C.R.A de Lozoyuela. Su participación en la vida activa del Centro es mejorable.

El Claustro, está integrado por una cantidad creciente y estable de maestros/as propietarios/as y un número reducido de maestros interinos/as, que en muchos casos

sólo permanecen un curso escolar en el C.R.A., lo que dificulta la labor docente a medio-largo plazo. Pretendemos consolidar estabilidad a nuestra plantilla lo que repercutirá positivamente en nuestra actividad pedagógica como destacaremos posteriormente.

El Consejo Escolar tiene un buen funcionamiento. Existe buena colaboración entre sus miembros y siempre han estado dispuestos cuando las situaciones lo requerían.

Las relaciones del Centro con otras instituciones son muy fluidas y cordiales. Los Ayuntamientos se preocupan mucho por sus escuelas.

La relación del Centro con otros centros Educativos es muy buena tanto en asuntos ordinarios y de coordinación docente, ya sea con las casitas de niños como con el I.E.S. de la Cabrera al que está adscrito el C.R.A.

El C.T.I.F. ha impartido cursos de formación y seminarios específicos al Centro, sobre temas de gran interés y validez, con una valoración muy positiva, por lo que pretendemos repetir estas experiencias en el futuro contando con la colaboración, demanda y participación del Claustro de profesores.

El E.O.E.P. ha mejorado considerablemente en los últimos cursos. Ha atendido las demandas según su prioridad y siempre en medida de lo posible. Sus profesionales han mostrado entera disposición al Centro, realizando los seguimientos oportunos e información de expedientes. Pretenderemos si cabe, una mayor eficacia y ampliación de este servicio.

La A.P.A.F.A.M. (Asociación Sierra Norte de Disminuidos Psíquicos) seguirá con la cesión sin ánimo de lucro del comedor escolar, fuera del horario de comedor, y desarrollando diversas actividades con el Centro (talleres, teatros...), participación en los huertos escolares, proyecto de integración y solidaridad del CRA etc.

Las Administraciones Educativas, (D.A.T. Madrid- Norte, Inspector, Director de Área, Servicios de gestión económica...), poseen una muy buena relación con nuestro Centro. Pretendemos seguir esta línea beneficiosa y positiva para nuestro C.R.A.

## *2.- Diagnóstico relevante.*

2.1.- El Centro tras un periodo inicial de creación de documentos institucionales, actualizados y compartidos, a la vez que prescriptivos, se encuentra en una fase de fijación de identidad como institución escolar y consolidación pedagógica.

2.2.- A nivel económico y una vez remontada la deuda heredada del anterior equipo directivo, llevadas a cabo las reformas necesarias empezamos a ser un centro solvente.

2.3.- A nivel docente hemos conseguido una estabilidad en la plantilla que nos permite con mayor certeza consolidar los proyectos, gracias a su profesionalidad e implicación con el CRA. Hemos mejorado mucho en la coordinación docente y pretendemos que este ámbito sea piedra angular del centro.

2.4.- Los resultados académicos de los educandos han sido buenos y progresivamente mejorados por lo que también insistiremos en este aspecto crucial de todo Colegio para consolidar esta tendencia.

2.5.- Hemos conseguido que la convivencia en el CRA sea muy buena y la relación adulto-niño del Centro es exquisita pero entendemos que tenemos que dar más participación activa al alumnado en este ámbito por lo que se ha iniciado en este curso 2014 un programa de mediación escolar.

2.6.- La implicación de las familias ha progresado mucho pero debemos seguir trabajando en este apartado para hacer del CRA un colegio vivo, cercano y más participativo, pues ser un Centro rural lo propicia y debemos tomar ventaja frente a colegios masificados. Vivimos las C-A como una oportunidad de mejora sólida, posible y necesaria.

### 3.- *Cronograma.*

Para la realización de esta fase del proyecto me dispongo en primer lugar a ejemplificar la temporalización, indicando cada fase y el tiempo estimado para cada una de ellas. En el desarrollo de cada fase indicaré las acciones pertinentes para una correcta ejecución e implementación de las mismas.

El principal reto que plantea esta fase es adecuar el cronograma con lo que se desarrolle en la realidad, en el trabajo de campo. Quiero destacar que al ser tres municipios y tener cada uno una idiosincrasia particular puede ocurrir, y seguro que sucede, que el nivel de implicación en cada municipio no sea homogéneo, por lo que al

principio, el nivel de desarrollo en cada localidad será distinto, si bien, en las fases siguientes y según se desarrolle de las Comunidades de Aprendizaje, C-A, en el CRA de Lozoyuela, aquellos municipios un poco más inseguros encuentren la confianza y seguridad suficiente para poder llevar lo a cabo según este cronograma.

Tenemos tres aulas en tres localidades diferentes pero la distancia y comunicación entre ellas hace que estén bien conectadas y con continuas interacciones, por lo que la difusión puede y será homogénea, llegando a todas las zonas de influencia del CRA.

<i>Fases</i>	<i>Temporalización</i>	<i>Acciones</i>
<b>SENSIBILIZACIÓN</b>	1º trimestre 14-15. Septiembre 2014.	Formación docente-CREA Asiste comunidad educativa.
<b>DECISIÓN</b>	1º trimestre 14-15. Septiembre-diciembre 2014	Sensibilización de las familias y agentes sociales y educativos de cada localidad
<b>SUEÑO</b>	2º trimestre 14-15.	Soñar colegios deseados. Visualización de sueños. Contextualizar los principios de C-A en cada municipio.
<b>PRIORIZACIÓN</b>	3º trimestre 14-15. Marzo-abril-mayo 2015.	Análisis de datos. Selección de prioridades acorto, medio, largo plazo. Comisiones de trabajo centrales y específicas por localidad.
<u>PLANIFICACIÓN</u>	Junio 2015	Planes de acción para cada prioridad-localidad.
<u>FORMACIÓN</u>	CURSO 15-16	Posibles planes de formación docente y familiar como ampliación de la fase de sensibilización.

<u>CONTINUIDAD DE LA TRANSFORMACIÓN</u>		
<b>INVESTIGACIÓN</b>	1º-2º trimestre 15-16.	Innovación. Experimentación. Trabajo de Comisiones.
<b>PUESTA EN COMÚN</b>	3º trimestre 15-16.	Valoración por localidad. Valoraciones generales de comisiones centrales.
<b>FORMACIÓN</b>	Curso 15-16	Desarrollo de los planes de formación solicitada por las Comisiones o C-A en núcleos de interés concretos.
<b>EVALUACIÓN</b>	Curso 15-16 3º trimestre 15-16.	Evaluación continua de todo el proceso en cada aula. Evaluación formativa- sumativa del proceso en el Centro.

4.- Fases y desarrollo de la implantación de C-A en el CRA de Lozoyuela.

- Sensibilización- acciones concretas.

<b>SENSIBILIZACIÓN</b>	1º trimestre 14-15. Septiembre 2014.	Formación docente-CREA Asiste comunidad educativa.
<b>DECISIÓN</b>	1º trimestre 14-15. Septiembre-diciembre 2014	Sensibilización de las familias y agentes sociales y educativos de cada localidad

S1.- En las comisiones de participación y escuelas de familias del mes de mayo y junio de 2014, se explicará de nuevo a las familias el proyecto de dirección, (documento anexo 1), con lo que se verá que estaba proyectado en el medio plazo, la implantación de las C-A en el CRA, para evitar desconfianzas iniciales y piensen que es una

improvisación. Explicaremos el proceso que hemos planificado y los objetivos y expectativas que tiene el CRA con este proyecto transformador y la trayectoria del CRA para llegar a este punto. Cabe recordar que a las familias en las escuelas de familias se les informa de todos los aspectos pedagógicos que desarrolla el colegio además de informarles de Consejos escolares, obras, etc, siempre en un plano de igualdad, diálogo igualitario, buscando el consenso y el compromiso para entre todos ofertar una respuesta educativa de calidad que siempre tiene como objetivo el éxito de todos los alumnos y alumnas del centro. (García, J. 2010).

S2.- Se informará del compromiso 100% del Claustro.

S3.- Se hará un sondeo en junio de 2014 mediante un cuestionario para que la comunidad educativa empiece a conocer lo que son las C-A, (documento anexo 2). Este sondeo se ampliará a todos los agentes sociales y educativos de los 3 municipios en donde están los colegios del CRA en primera instancia y al resto de la zona de influencia en el siguiente curso escolar.

S4.- Se informará a la comunidad de las actividades que pueden aportar; (primeros del cole, recreos dirigidos, biblioteca, comedor, huerto, grupos interactivos, extraescolares, informática, preparación de salidas complementarias, grupos de ocio de fin de semana...) Todas aquellas acciones que se estimen y sean necesarias así como válidas para ofertar una respuesta educativa de calidad, democrática y participativa.

S5.- Formación docente por parte del CREA de Barcelona, semana del 1 al 5 de septiembre de 2014 a la que tenemos intención de invitar a los diferentes pilares educativos y/o sociales de la zona. Previsiblemente se llevará a cabo en los primeros días del mes de septiembre de 2014.

S6.- Jornada de encuentro, familias, maestros, AMPA, Ayuntamientos, Servicios Sociales para hacer una valoración después de la formación y seguir empapando a la comunidad educativa del proceso de transformación que vamos a experimentar. Mes de septiembre de 2014. Escuelas de familias de octubre, noviembre y diciembre.

Serán unas actuaciones en los diferentes colegios que no sólo tendrán influencia en el recinto escolar, sino que poco a poco transformará el contexto inmediato, empezando por los hogares y el propio municipio. El hecho que las actuaciones de éxito contemplen a la comunidad de aprendizaje como agente activo, en los grupos interactivos, en las comisiones mixtas, en las tertulias dialógicas... hace que en las propias familias se inicie un cambio de percepción de la institución escolar, y lo que es más importante un cambio de expectativas de sus hijos e hijas, familiares en general. Cuando la familia interviene de modo directo en el aula, se percibe el hecho de que todos los niños y niñas son capaces de aprender y además se empieza a ver a la institución escolar como algo que puede cambiar la situación global, y empiezan a darse cuenta que son un papel muy activo en el proceso de aprendizaje de cada niño/a de cada escuela. Por tanto, cambia incluso la percepción que se tiene de uno mismo hacia sus propias capacidades convirtiéndose en agente educativo de la comunidad de aprendizaje.

- Sueño- acciones concretas.

<b>SUEÑO</b>	2º trimestre 14-15.	Soñar colegios deseados. Visualización de sueños. Contextualizar los principios de C-A en cada municipio.
--------------	---------------------	---

SUE1.- Reunión con las familias de cada localidad para informar de la razón de ser de la fase del sueño y su trascendencia en la transformación en C-A. Los sueños se agrupan por centros de interés y tendrán un papel revelador en la percepción de los centros y sus aspectos débiles según las familias. Hay que recoger el mayor número de ideas, sin límites. Enero de 2015.

SUE2.- Se nombran comisiones de sueño y delegados/as de localidad para comprometerse en coordinar los sueños de cada municipio. La primera idea será en papelitos o papel adhesivo y se agruparán por centros de interés.

Para el proceso del sueño la intención debe ser que se hagan dos reuniones en cada municipio; una entre semana después de la escuela, para lo que se organizará un

servicio de guardería con antiguos/as alumnos/as del CRA, posibilitando que las madres acudan tranquilas a la reunión, y otra de fin de semana para que aquellas personas que no asistieron a la primera puedan soñar. Enero de 2015.

SUE3.- Se envían circulares a través de los alumnos/as explicando lo que es esta fase y se cartea a cada domicilio. Enero de 2015.

SUE4.- Se informa a los diferentes agentes sociales y educativos de cada municipio para buscar su participación y colaboración. Enero de 2015.

SUE5.- Reuniones de sueño en cada localidad. Febrero de 2015.

SUE6.- Se agrupan en cada localidad gracias a la comisión de sueño y delegados/as de localidad en base a grupos como por ejemplo:

Relaciones con el exterior, internas, participación, información, material, infraestructuras, estudios, tutoría, valores, actividades extraescolares, otros...

SUE7.- Reuniones de sueño del alumnado. Se organizarán por tutorías y soñaran todos ya que todos y todas independientemente de su edad tienen en la cabeza el colegio soñado y se seguirá el proceso anteriormente descrito. Febrero de 2015.

SUE8.- Sueño del Claustro que soñará el colegio en el que le gustaría trabajar y/o llevar a sus hijos/as. Es previsible que se pueda agrupar en metodología, coordinación, infraestructuras, participación, familias, áreas curriculares, CCBB, dirección, tutoría, relaciones internas, veranos, otros... Enero de 2015.

SUE9.- Publicación del LOBEMON, con edición especial de Comunidades de Aprendizaje donde se resumirá el proceso, se dará difusión al mismo y se informará a cada localidad de los sueños recogidos a cada sector, enviándose ejemplares a todos y cada uno de los participantes en el proceso de sueño. Marzo de 2015.

SUE10.- La Comisión Mixta, formada por los delegados/as de cada localidad, Ayuntamientos, maestros y ED, recoge, ordena, acuerda el sueño de toda la comunidad educativa y de cada localidad por cada ámbito o sector creado. Marzo de 2015.

- Priorización- acciones concretas.

<b>PRIORIZACIÓN</b>	3° trimestre 14-15.  Marzo-abril-mayo 2015.	Análisis de datos. Selección de prioridades acorto, medio, largo plazo. Comisiones de trabajo centrales y específicas por localidad.
<u>PLANIFICACIÓN</u>	Junio 2015	Planes de acción para cada prioridad-localidad.
<u>FORMACIÓN</u>	CURSO 15-16	Posibles planes de formación docente y familiar como ampliación de la fase de sensibilización.

En esta fase se debe ser coherente con las fases anteriores y se concretizan en dos momentos:

- 1.- Análisis del contexto.
- 2.- Selección de prioridades a partir del análisis anterior.

PRI01.- Detección de necesidades más urgentes y prioritarias para iniciar el cambio por localidad. Se realizará en sesiones de trabajo y reflexión moderadas por el Equipo Directivo.

PRI02.- Análisis de fortalezas y debilidades por localidad para iniciar el cambio. Se realizará mediante escuela de familias por localidad durante el mes de abril de 2015.

El análisis genera luego planificación y cronograma derivado. De dos a cuatro prioridades por localidad para que sea abarcable y viable, necesarias, urgentes y esenciales.

PRI03.- El profesorado lo debatirá también en jornadas de miércoles de coordinación en SEDE en abril de 2015, con la técnica DAFO.

PRI04.- Alumnado lo trabajará en las diferentes tutorías.

PRI05.- Reunión general por localidad para iniciar consenso y explicitar y explicar las prioridades de cada sector. Mayo de 2015.

PRI06.- Creación de la Comisión Gestora (maestros, familias, ED, alumnos) para elaborar una propuesta para luego volver a debatir y que será el plan de acción del curso 2015-2016. Mayo-junio de 2015.

PRI07.- Nueva reunión general para estudiar la propuesta de la Comisión Gestora. Junio de 2015.

PRI08.- Creación de una comisión gestora por localidad o comisiones temáticas (lenguas, TIC, metodología, participación familias y agentes-voluntarios/as) por localidad, una comisión gestora decisoria de coordinación central que puede ser el Consejo escolar. Se trata de consensuar tareas, funciones, componentes y periodicidad de las reuniones. Junio-julio de 2015. Se realiza una primera planificación y se decide la formación, ad-hoc, necesaria para cada sector.

- Implantación de prácticas de éxito.

<i><u>CONTINUIDAD DE LA TRANSFORMACIÓN</u></i>		
<b>INVESTIGACIÓN</b>	1º-2º trimestre 15-16.	Innovación. Experimentación. Trabajo de Comisiones. Evaluaciones mensuales. Seguimiento de comisiones.
<b>PUESTA EN COMÚN</b>	3º trimestre 15-16.	Valoración por localidad. Valoraciones generales de comisiones centrales.
<b>FORMACIÓN</b>	Curso 15-16	Desarrollo de los planes de formación solicitada por las Comisiones o C-A en núcleos de interés concretos.

<b>EVALUACIÓN</b>	Curso 15-16  3º trimestre 15-16.	Evaluación continua de todo el proceso en cada aula.  Evaluación formativa-sumativa del proceso en el Centro.  Sesiones informativas de las conclusiones a la comunidad educativa.  Comparación de resultados académicos con cursos pasados.  Comparación de nivel de conflictividad con años anteriores.  Grado de satisfacción de alumnos, docentes y familias.

Con este proceso evaluador se analizarán las acciones llevadas a cabo y será un proceso flexible pues surgirán necesidades en cada localidad cada año en función de las demandas.

Se llevará a cabo una revisión mensual de seguimiento y revisión a lo largo del proceso en cada localidad, comisiones de localidad, y una vez al trimestre por parte de la comisión gestora para tener una visión formativa del proceso.

En las reuniones de localidad de cada municipio., a lo largo del curso, los docentes comentarán los aspectos más destacados y será un foro ideal para reflexionar y retroalimentarse del proceso vivido.

En el tercer trimestre se llevará a cabo una evaluación sistemática de todo el curso escolar, desarrollando sesiones informativas para dar cuenta de las conclusiones formativas y sumativas a la comunidad educativa.

Se sistematizará el proceso de comparación realizar las siguientes acciones:

- Comparación de resultados académicos con cursos pasados.
- Comparación de nivel de conflictividad con años anteriores.
- Grado de satisfacción de alumnos, docentes y familias.
- Grado de satisfacción de los voluntarios, agentes sociales y educativos de cada municipio.
- Grado de satisfacción de los diferentes ayuntamientos.

Para desarrollar este proceso se crearán documentos ad hoc, específicos a tal efecto.

○ **Consideraciones finales.**

La clave del aprendizaje más que en lo que se enseña está en lo que el alumno/a puede o quiere aprender ya que el ser humano tiene una potencialidad para aprender. Las C-A favorecen una metodología que es más personal, significativa, motivadora, vivencial y comprometida por lo que el educando multiplica exponencialmente su capacidad de querer aprender de modo significativo, frente a didácticas tradicionales, superando actitudes de ausencia, pasividad, inhibición... donde el alumno ahora es el epicentro del hecho educativo y protagonista de su propio aprendizaje.

Las C-A fomentan un proceso de aprendizaje en el que destacan la investigación permanente, la participación activa, la interdisciplinariedad y la valoración continua y reflexión conjunta y sincera del proceso educativo, creando y favoreciendo un clima adecuado para la creación de una auténtica comunidad de aprendizaje creativo, innovador, significativo y compartido.

Como ya hemos dicho a lo largo de este trabajo las Comunidades de Aprendizaje son un paso importante para hacer realidad los sueños de la comunidad educativa, avanzando en el éxito académico de los alumnos y alumnas, además de aumentar sus aprendizajes instrumentales y caminar con paso firme hacia una convivencia intercultural pacífica.

Un paso posterior es crear una comunidad virtual para que los CRAs de la zona Norte, teniendo la experiencia del CRA de Lozoyuela, nos transformemos en comunidad virtual de aprendizaje creando una estructura comunitaria en red, y formemos parte de un proyecto unificado y común de Comunidad de Aprendizaje en los CRAs, que sin duda nos darán una seña de identidad definida y definitoria de calidad.

○ **Bibliografía.**

ALCALDE, A.I.; BUITRAGO, M.; ODINA, M. (2004): Los grupos interactivos. Aula de Innovación Educativa, 131 (mayo).

APPLE, M. W. (1986): Ideología y currículo, Madrid: Akal (publicado originalmente en 1979).

APPLE, M.W. y BEANE, J.A. (2000).(comps.): Escuelas democráticas. Madrid, Morata.

AUBERT, A. y GARCÍA, C. (2001): Interactividad en el aula. Cuadernos de Pedagogía, 301 (abril), pp. 20-24.

AUBERT, A.; DUQUE, E.; FISAS, M. y VALLS, R. (2004). Dialogar y transformar. Pedagogía crítica del siglo XXI Barcelona, Graó.

BERNSTEIN, B. (1993): Clases, códigos y control. La estructura del discurso pedagógico. Madrid: Morata.

BRUNER, J. S. (1988): Desarrollo cognitivo y educación, Madrid: Morata. (Selección de artículos e introducción de Jesús Palacios, publicados entre 1957-1984).

CARBONELL, J. (2001): La aventura de innovar. El cambio en la escuela. Madrid: Morata.

CHOMSKY, N. (1977): El lenguaje y el entendimiento, Barcelona: Seix Barral (publicado originalmente en 1972).

COLE, M. y SCRIBNER, S. (1977): Cultura y pensamiento. Relación de los procesos cognitivos con la cultura, México: Limusa (publicado originalmente en 1974).

CREA (1999): “Cambio educativo y social, teorías y prácticas que superan las desigualdades”, I Jornadas Educativas del Parc Científic. Organizadas por el CREA y celebradas en Barcelona el 20 y 21 de noviembre.

CREA (2000): “Cambio educativo y social, acciones educativas, sociales y económicas que mejoran la convivencia entre culturas”, II Jornadas Educativas del Parc Científic. Organizadas por el CREA y celebradas en Barcelona el 28 y 29 de noviembre.

DEWEY, J. (1994): Democràcia i escola, Vic: Eumo (recopilación de ensayos originales publicados entre 1915 y 1916).

ELBOJ, C. (2001): Comunidades de aprendizaje: un modelo de educación antirracista en la sociedad de la información. Tesis doctoral inédita. Universitat de Barcelona.

ELBOJ, C.; PUIGDELLÍVOL, I.; SOLER, M.; VALLS, R. (2002): Comunidades de Aprendizaje. Transformar la educación. Barcelona: Graó.

ESCUADERO, J. M. (1990): “El centro como lugar de cambio educativo: la perspectiva de colaboración”. Barcelona: I Congreso Interuniversitario de Organización Escolar.

ESCUADERO, J. M. (1992): “Innovación y desarrollo organizativo de los centros escolares”. Sevilla: II Congreso Interuniversitario de Organización Escolar.

ESCUADERO, J. M. (ed.) (1999): Diseño, desarrollo e innovación del currículum. Madrid: Síntesis.

FLECHA, R. (1990): La nueva desigualdad cultural, Barcelona: El Roure.

FLECHA, R. (1997): Compartiendo palabras, Barcelona: Paidós.

FLECHA, R. y GÓMEZ, J. J. (1995): Racismo, no gracias: ni moderno ni postmoderno, Barcelona: El Roure.

FLECHA, R. y PUIGVERT, L. (2002): Las comunidades de aprendizaje: una apuesta por la igualdad educativa. REXE, Revista de Estudios y Experiencias en Educación. Concepción, Chile; Facultad de la Universidad Católica de la Santísima Concepción, n.1, v. 1, pp. 11-20.

FLECHA, R.; PADRÓS, M.; PUIGDELLIVOL, I. (2003): Comunidades de Aprendizaje: Transformar la organización escolar al servicio de la comunidad. Organización y gestión educativa, 5 (septiembre-octubre), pp. 4-8.

FREIRE, P. (1997a): A la sombra de este árbol, Barcelona: El Roure (publicado originalmente en 1995).

FREIRE, P. (1997b): Pedagogía de la autonomía, Madrid: Siglo XXI (publicado originalmente en 1996).

FULLAM, M.I (2002): *Los nuevos significados del cambio en educación*. Barcelona: Octaedro.

GARDNER, H. (1995): *Inteligencias múltiples: la teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós.

GIDDENS, A. (1995): *La transformación de la intimidad*, Madrid: Cátedra (publicado originalmente en 1994).

GIROUX, H. A. (1990): *Los profesores como intelectuales*, Barcelona: Paidós (publicado originalmente en 1992).

GORDON, S. P. (2004): *Professional Development for School Improvement: Empowering Learning Communities*. Boston, MA: Allyn & Bacon.

HABERMAS, J. (1987): *Teoría de la Acción Comunicativa*. Vol. I. Racionalidad de la acción y racionalización social. Vol. II: Crítica de la razón funcionalista Madrid, Taurus. (p.o. en 1981)

HABERMAS, J. (2002): La inclusión del otro. Estudios de teoría política. Barcelona: Paidós.

HARDGREAVES, A.; EARL, L.; MOORE, S.; MANNING, S. (2001): Aprender a cambiar. La enseñanza más allá de las materias y los niveles. Barcelona: Octaedro.

LUNA, F. y JAUSSI, M.L. (1998): “CP Ramón Bajo, Vitoria-Gasteiz. Una Comunidad de Aprendizaje”. Cuadernos de Pedagogía, 270 (junio), pp. 36-44.

MARTÍ, L. (2000): “Todos enseñan, todos aprenden. Una comunidad de aprendizaje en el medio rural”. Cuadernos de Pedagogía, 290 (abril), pp. 14-19.

MORIN, E. (1998): Una política de civilització. Barcelona: Editorial UOC – Proa

MORIN, E. (2002): La mente bien ordenada. Barcelona: Seix Barral.

PÉREZ GÓMEZ A., y GIMENOM SACRISTÁN, J. (1994): Evaluación de un proceso de innovación educativa, Sevilla: Junta de Andalucía.

PUIGDELLÍVOL, I. (1998): La educación especial en la escuela integrada: una perspectiva desde la universidad, Barcelona: Graó.

SÁNCHEZ DELGADO, P. (2006). Enseñar y aprender. Salamanca: Témpora.

SENGE, P. et al. (2000): Schools that learn. London: Nicholas Breasley.

SORDÉ, T. y OJALA, M. (2010): Actos comunicativos dialógicos y actos comunicativos de poder en la investigación. Revista Signos, 43,2: pp 377-391.

TORRES, J. (2002): “La cultura escolar”, en Cuadernos de Pedagogía, nº 311 (marzo), pp. 71-75.

VALLS, R. (2000): Comunidades de aprendizaje. Una práctica educativa de aprendizaje dialógico para la sociedad de la información. Tesis doctoral inédita. Universitat de Barcelona.

VIGOTSKI, L. S. (1979): El desarrollo de los procesos psicológicos superiores, Barcelona: Crítica (basada en la edición americana de 1978, artículos originales de 1930 a 1934).

VIGOTSKI, L. S. (1995): Pensamiento y lenguaje. Barcelona: Paidós.

WELLS, G. (2001): Indagación dialógica. Hacia una teoría y una práctica socioculturales de la educación. Barcelona: Paidós.

- **Webgrafía.**

Proyecto de Comunidades de Aprendizaje-<http://www.comunidadesdeaprendizaje.net>

School Development Program – YaleUniversity-<http://info.med.yale.edu/comer>

Accelerated Schools Program-<http://www.acceleratedschools.net/>

Success For All-<http://www.successforall.net/>

• **Anexos.**

*1.- Las Comunidades de Aprendizaje, C-A, en Proyecto de dirección 2012-2020.*

*ÁMBITO PEDAGÓGICO Y DIDÁCTICO:*

Seguiremos trabajando para revisar los documentos que como Centro de nueva creación hemos desarrollado. Los acuerdos tomados serán siempre en el seno del Claustro de profesores.

Los Ciclos seguirán trabajando para dar identidad pedagógica al CRA. Se presentaremos al Claustro propuestas para fomentar la participación coordinada de la Comunidad Educativa en el Centro con el fin de ir avanzando en la planificación estratégica a largo plazo.; proyectos de trabajo, participación activa, **comunidades de aprendizaje...**

Seguiremos potenciando la figura del Coordinador de Ciclo para que en las reuniones quincenales de coordinación didáctica se asegure y marque un ritmo de trabajo en su Ciclo a partir de la P.G.A. (Orden del día, levantar acta, propuestas para las siguientes reuniones, transmitir acuerdos a la CCP y viceversa...).

Continuaremos en el Centro con la figura del Encargado de Localidad para servir de enlace familias-CRA-Ayuntamientos, coordinar la entrada-salida de materiales rotatorios de cada pueblo... En los primeros Claustros se nombrará y tendrá validez para ese curso escolar. Se informará de sus funciones y se encargará de mantener activo un correo electrónico del pueblo para mantener una comunicación permanente y fluida con los diferentes pueblos del Centro. Se encargará de la acogida de maestros nuevos según el Plan de Acogida.

Incentivaremos una coordinación vertical-horizontal en los Ciclos sobre materias

instrumentales, persiguiendo la mejora de resultados académicos de nuestros alumnos y alumnas.

2.- *Sondeo familias previa implantación Comunidades de Aprendizaje. C-A.  
Proyectado para junio de 2014.*

*SEXO*

*LOCALIDAD*

*PROFESIÓN:*

*Valoración:*

*1 Es muy poco-pobre.-2 Es mejorable-3 Satisfactoria, buena.-4 Muy buena.*

1. Indica el curso o nivel en el que está escolarizado/a tu hijo/a. En caso de más de un hijo/a indicar cada nivel.
2. Crees que es importante la participación de las familias en el colegio. SI-NO
3. Crees que la participación de las familias en el colegio es importante para favorecer mejorar el aprendizaje y motivación de los alumno/as. SI-NO
4. ¿Cómo valoras tu participación como familia en el colegio? 1-2-3-4.
5. ¿Cómo valoras la participación general de las familias en el colegio? 1-2-3-4.
6. Te gustaría que el colegio fuera más participativo. SI-NO
7. Sabes lo que es una Comunidad de Aprendizaje. SI-NO
8. Te interesaría conocer lo que es una C-A SI-NO
9. Sería interesante implantar las C-A en el CRA sabiendo que aumenta los resultados y capacidades de los alumnos. (demostrado científicamente) SI-NO
10. Sabiendo que tu participación en las C-A es vital para el rendimiento de los alumnos, estarías dispuesto/a a comprometerte con el tiempo que puedas SI-NO

