

La transformación de centros educativos en comunidades de aprendizaje (CdA) en la provincia de Jaén

The transformation of schools in learning communities in Jaén province

Nuria Cantero Rodríguez y Antonio Pantoja Vallejo

Universidad de Jaén

nuriacante82@hotmail.com , apantoja@ujaen.es

RESUMEN

En la actualidad se están llevando a cabo diversas experiencias de cambio organizativo y metodológico en los centros educativos, tendentes a combatir el fracaso escolar y el abandono. Entre ellas, destaca la propuesta Comunidades de Aprendizaje (CdA), que en Andalucía se constituye en un red de proyectos encaminados a la transformación social y cultural de centros educativos y su entorno, así como a la mejora de los resultados escolares y de la convivencia con el fin de lograr el éxito educativo de todo el alumnado. Con el objetivo de conocer de qué forma se han producido estos procesos de transformación en CdA y los elementos identificativos de los mismos, se ha planteado un estudio en los siete centros de la provincia de Jaén

que son CdA, en el que han participado 74 profesores. Con tal fin, se diseña y valida un cuestionario que permite un acercamiento a esta realidad desde la perspectiva del profesorado, de tal forma que se puedan describir los resultados y situaciones educativas que se producen en los centros. Está compuesto por 136 items y se administra de forma telemática. Entre los resultados obtenidos destacan cómo al convertirse el centro en CdA el profesorado percibe su influencia en la mejora de los rendimientos educativos del alumnado y en la convivencia de toda la comunidad educativa, al mismo tiempo que existe una influencia positiva en el ejercicio de la docencia y un notable incremento de sus niveles de satisfacción.

PALABRAS CLAVE: Comunidad de Aprendizaje, innovación educativa, aprendizaje dialógico, éxito educativo.

ABSTRACT

The Andalusia education authority is currently implementing a series of measures in different primary and middle schools which are aimed at lowering the rates of absenteeism, underachievement and school dropout. Among them, the Learning Communities' Project consists of a network of schools throughout Andalusia. This project aims both social and cultural transformation within the schools and in their immediate social environments as well as an improvement in the students' achievement levels and in coexistence among members of those communities. These improvements enhance the academic success of all pupils involved. In order to find out the ways in those transformation processes take place and which elements constitute such processes, a study has been conducted among 74 teachers from the seven learning communities in the province of Jaén. A questionnaire has been designed and validated in order to identify the results and the different educational situations that arise. The questionnaire consists of 136 items and has been delivered online. Among the outcomes of this survey, an improvement in the students' achievements and in the

quality of coexistence should be pointed out in all the schools. A positive influence in the teaching activity as well as a remarkable increase in general satisfaction levels is another relevant outcome.

KEYWORDS: Learning communities, educational innovation, dialogic learning, educational success.

1. INTRODUCCIÓN

El profesorado actual está tomando consciencia del necesario giro metodológico y organizativo que ha de producirse en los centros educativos. El sistema educativo está fracasando y prueba de ello es la gran tasa de abandono escolar y el bajo nivel formativo que presenta un gran porcentaje de los jóvenes de nuestro país, directamente relacionado con sus posibilidades laborales, lo cual da lugar a persistencia de situaciones de desventaja social. Este hecho fue objeto de investigación del proyecto INCLUD-ED (2011) que ha mostrado la necesidad de involucrar activamente a los diferentes sectores sociales y familiares en el proceso de aprendizaje de los niños para aumentar su rendimiento educativo e inclusión social. En base a esta evidencia, se presentan en este artículo las actuaciones que han favorecido la aplicación de acciones concretas mostradas en investigaciones previas en los centros de la provincia de Jaén, así como el cambio de mentalidad en el profesorado que ha superado el egocentrismo del rol de experto hacia la dialogicidad con el resto de miembros de la comunidad educativa, adaptándose al estilo dialógico de la sociedad actual donde todo es cuestionable y, para bien del sistema educativo español, también lo está siendo la enseñanza.

1.1. EL PAPEL DE LA FAMILIA Y DE LOS AGENTES SOCIALES EN LOS CENTROS EDUCATIVOS Y SU RELACIÓN CON EL PROFESORADO.

La familia es el contexto en que iniciamos nuestro desarrollo cognitivo, afectivo y social, porque es en ella donde comenzamos a desarrollar una imagen de nosotros mismos y del mundo que nos rodea. Gran parte de las habilidades sociales y comunicativas que el niño utiliza para relacionarse en contextos diferentes al familiar, como es la escuela, los ha aprendido de su familia. Por tanto, es de suma importancia unificar el aprendizaje de estas habilidades en ambos contextos ya que su desconexión puede ocasionar problemas que el niño mostrará en el ámbito escolar, como el rechazo de sus compañeros, baja autoestima, desmotivación hacia el aprendizaje, conductas violentas, etc.

Desde hace décadas, numerosas investigaciones internacionales han evidenciado los beneficios de la participación de las familias y la comunidad en la educación. A pesar de ello, la relación entre la familia y la escuela en los centros educativos es en la actualidad como menciona Garreta, y Llevot (2007):

La relación familia escuela puede ser vista todavía como una cuestión pendiente. Aunque deben considerarse espacios yuxtapuestos, a menudo lo que se percibe es la separación, la distancia, cuando no el conflicto entre ambos. Y esto comporta que el territorio de la escuela y el de la familia se vigilen, se controle por la amenaza de invasión o intrusión (p. 9).

La escuela y la familia tienen fines en común, pero parecen caminar por senderos diferentes: no conjuntan esfuerzos en el logro de sus fines educativos y sus caminos corren paralelos y distantes (Cooper, 1972). El profesorado debe reflexionar en que la interacción entre escuela y familia implica una influencia mutua que hay que tener en cuenta ante el hecho educativo.

A pesar de las evidencias sobre los beneficios de la cooperación entre familia y escuela, en los centros nos encontramos con grandes dificultades para la participación de los familiares:

- Desinterés o falta de tiempo de los padres para participar en el centro escolar. Algunas familias delegan su función en el profesorado.
- Desinterés del profesorado en la colaboración educativa de los padres. Muchos padres implicados en el aprendizaje de sus hijos ven limitada su participación en los centros escolares por el propio profesorado, el cual ejerce un monopolio educativo a través de su papel de experto. El profesorado debe asumir que también puede ser cuestionado, ha dejado de ser el poseedor de la verdad absoluta (Freire, 1997).
- Susceptibilidad excesiva de algunos profesores y padres ante la intervención escolar conjunta. Existe una tendencia a la delimitación de campos y de funciones (esto es propio de los padres y aquello de los profesores).
- Situación de malestar del sector profesorado. Los docentes perciben una escasa valoración de su labor, presión institucional y una pérdida de autoridad y de confianza social, lo cual les lleva a la desmotivación y falta de interés por crear situaciones educativas eficaces e innovadoras.
- Falta de una planificación de actividades en el centro donde se contemple la participación familiar. La mayoría de los centros suelen relacionarse con las familias de forma meramente informativa o participativa en actividades puntuales, no permitiendo su entrada en la toma de decisiones o aspectos relacionados con el currículo del centro. Según Garreta y Llevot (2007), los docentes creen que los padres deben implicarse en su justa medida y éstos no siempre detectan hasta qué punto es correcto implicarse por miedo a invadir el terreno del profesorado.

- La comunicación entre ambos sectores se restringe a las dificultades del alumnado. Generalmente las familias asisten a tutoría solo cuando es requerida por el profesorado para resolver problemas del aprendizaje o conducta del niño. Por tanto, la entrevista tutorial se asocia a problemas, por lo que se reduce el número de ellas y se realizan de forma forzada.

1.2. LA SITUACIÓN ACTUAL DEL PROFESORADO Y SU RELACIÓN CON LAS FAMILIAS

El profesorado se encuentra en una situación actual de desconcierto e incluso con un sentimiento de frustración en cuanto a sus competencias, debido a ciertos motivos que se describen brevemente a continuación:

- Excesiva burocratización de la enseñanza. Resulta evidente que en los últimos años, el profesorado ha tenido que hacer frente a una serie de reformas más de corte político que didáctico, que han dado lugar a que esté más pendiente de “la realidad burocrática de los cambios que se le presentan, sin profundizar ni asumir el verdadero calado” de los mismos” (Pérez y Gonçalves, 2013, p. 5).
- La formación del profesorado no es acorde a las necesidades que se le plantean. Ante este desconcierto, muchos docentes perpetúan actuaciones educativas que recuerdan de las “tradicionales” actuaciones que realizaban sus propios profesores, completamente descontextualizadas en la actualidad y en muchas ocasiones sin ninguna fundamentación científica, el profesorado se resiste y teme al cambio.
- El profesorado se siente desautorizado e incluso culpabilizado por la sociedad, los resultados de informes como PISA (2015), muestran a España por debajo de la media de otros países de su entorno. Se direcciona la mirada hacia el

docente como único responsable, pero ¿dónde queda el papel de las familias y otros agentes sociales?

Para evitar estas situaciones, se ha de buscar un nuevo estilo educativo basado en la escucha, la confianza y la participación entre todos los agentes educativos, familiares y sociales. Para conseguir cambios eficaces que eliminen desigualdades y conviertan las dificultades en posibilidades, como decía Freire, en primer lugar, los docentes hemos de reflexionar ante cuestiones como ¿la escuela de hoy en día está respondiendo a las nuevas necesidades de la sociedad para la totalidad de nuestro alumnado? ¿El profesorado es el único responsable de la educación de los discentes? Y en segundo, implementar actuaciones y nuevas metodologías que permitan dicho cambio como es la transformación de un centro en una CdA. En la mayoría de los casos, impulsada por los equipos directivos de los centros, de manera especial el director por su capacidad para promocionar “procesos de mejora para que todos los estudiantes se desarrollen y aprendan al máximo de sus capacidades y tiene la posibilidad de adoptar medidas que faciliten la integración, la inclusión y la cohesión en la escuela” (Hernández-Castilla et al., 2013, p. 264).

Precisamente la escuela, junto con la familia son dos contextos de especial relevancia para los niños que tienen que superponerse (García, 1994). Es por ello, que debemos potenciar la comunicación menos jerárquica y más dialógica donde docentes y familiares puedan trabajar juntos, considerando los efectos positivos que esta mejora de relaciones tendrá para los padres, hijos y profesores.

El profesorado tiene que asumir que la intervención de las familias y otros agentes en las escuelas es la solución para que ellos mismos vuelvan a recuperar el respeto de los demás y el amor por su trabajo, liberado de la presión social que actualmente sufren. Por tanto, aunque resulte un proceso “doloroso” para muchos

docentes hemos de asumir esta idea de Flecha y Botey (1998, p. 65) de que “el proceso de aprendizaje es mejor y más eficaz en relación, con comunicación y diálogo entre las personas participantes, siempre en términos de igualdad”. Por tanto, hemos de abandonar la idea de que las escuelas públicas sean del profesorado sino que también lo son de las familias y del vecindario.

La propuesta de CdA supone un cambio radical en el concepto de escuela, democratizándola y haciendo partícipe a la comunidad donde se encuentra, transformando el contexto para vencer las desigualdades (Elboj et al., 2002).

Siguiendo a Freire (1997), los “otros” (padres, abuelos, vecinos, etc.) son también parte del mundo de nuestro alumnado y si queremos educar con coherencia, “jamás la práctica educativa debería limitarse solo a la lectura de la palabra, a la lectura del texto, sino que debemos incluir la lectura del contexto” (p.35).

1.3. LA TRANSFORMACIÓN DE UN CENTRO EN UNA COMUNIDAD DE APRENDIZAJE

Las CdA se fundamentan en las teorías científicas y actuaciones más relevantes que han demostrado tener éxito educativo en los diferentes contextos que han sido aplicadas. Siguiendo la definición de la Orden de 8 de Junio de 2012, por la que se regula el procedimiento de inscripción y continuidad de centros reconocidos como “Comunidad de Aprendizaje” y se crea la Red Andaluza CdA: “Una Comunidad de Aprendizaje es un proyecto de transformación social y cultural de un centro educativo y su entorno, encaminado a la mejora de los resultados escolares y de la convivencia, y a lograr el éxito educativo de todo su alumnado”. Entre sus rasgos distintivos destacan ser un centro abierto a todos los miembros de la comunidad donde existe una participación consensuada y activa de las familias, asociaciones y

voluntariado en los procesos de gestión del centro y en el desarrollo del aprendizaje del alumnado.

Las CdA están fundamentadas en el aprendizaje dialógico entorno al cual giran los siete principios de las CdA (Flecha, 1997), que podríamos definir como “el aprendizaje dialógico parte del diálogo igualitario del niño y la niña con el profesorado, las familias, los y las iguales, la comunidad, etc., en toda la diversidad de espacios en los que los niños y las niñas aprenden y se desarrollan” (Aubert et al., 2008, p.79).

Esta concepción suscribe que la comprensión y el respeto es lo más importante para impulsar interacciones entre todos los miembros de la comunidad educativa, con independencia de su nivel académico, social, económico u origen. Ya no son más importantes las intervenciones del profesorado debido a su mayor status en la estructura jerárquica del centro, la importancia se otorga en función de la validez de los argumentos (Habermas, 1987) y no por la posición de poder dentro de la escala social. Esto conlleva lo que Aubert et al. (2008) denominan una “desmonopolización del conocimiento experto”.

De esta forma, la enseñanza consigue los máximos aprendizajes involucrando a toda la comunidad educativa y usando todos los entornos en los que se desenvuelve el niño. Las personas tienen diversos tipos de habilidad, y mediante la colaboración en la resolución de problemas, aprenden unas de otras y las unas con las otras, de modo que son capaces de conseguir mejores resultados de los que cada una podría conseguir por sí sola (Flecha, 2015).

Por tanto, es necesario que los docentes nos planteemos que es posible reconocer las diferencias de nuestro alumnado, no para reducir los objetivos educativos, sino para diseñar programas de enseñanza en los que todos, a pesar de su entorno o conocimientos previos, alcancen los máximos resultados y así llegar al

Desarrollo Potencial al que se refería Vygotsky (1997), con la idea de que lo que un niño puede hacer hoy con la ayuda de alguien, mañana podrá hacerlo por sí solo.

El proyecto INCLUD-ED, *Strategies for Inclusion and Social Cohesión in Europe from Education* (2011), coordinado por el Centro de Investigación en Teorías y Prácticas superadoras de desigualdades (CREA), ha planteado como objetivo principal analizar las estrategias educativas que contribuyen a superar las desigualdades, en su seno se han desarrollado estudios en diferentes centros educativos de todos los niveles que han permitido constatar una serie de actuaciones de éxito que han logrado cambios sustanciales en los centros amenazados por la exclusión social. Para Racionero y Serradell, (2005), la experiencia de la de La Verneda-Sant Martí supone el antecedente de las comunidades de aprendizaje en España como también lo refleja Sánchez (1999). Los precursores a nivel mundial de las CdA son los que refiere Folgueiras (2011, p. 253):

- *School Development Program* (Programa de Desarrollo Escolar) que, nacido en 1968 en New Haven, bajo la asesoría de la Universidad de Yale y siguiendo un antiguo proverbio africano ("se necesita un pueblo entero para criar un niño"), se basa en la participación en el programa de toda la comunidad educativa, especialmente de las familias.
- *Accelerated Schools Project* (Escuelas Aceleradas), creadas en 1986, en la actualidad *Accelerated Schools Plus*, asesoradas por la Universidad de Stanford y ahora por la Universidad de Connecticut, se centran en acelerar el aprendizaje de las personas más desfavorecidas a partir de prácticas cooperativas, con un papel trascendental de las familias.
- *Success for All* (Éxito para todas y todos), que desde 1987 asesorado por la Universidad John Hopkins de Baltimore busca potenciar desde muy corta edad las capacidades de los niños con la colaboración inestimable los familiares.

Por su parte, Valls (2000), ha comprobado como las CdA son una práctica educativa de aprendizaje dialógico para dar respuesta las nuevas desigualdades sociales que ha provocado el modelo social con el que se ha hecho el paso de la sociedad de la industrialización a la sociedad de la información, propone un modelo de transformación de la escuela en las CdA basadas en el aprendizaje dialógico. Como dice Freire (1997), “somos seres de transformación y no de adaptación” (p.26). Flecha, Padrós y Puigdemílloll (2003), argumentan que las CdA todos son una práctica para conseguir la utopía de la educación que todo el mundo quiere tener y sobre todo conseguir el sueño de que ningún niño quede marginado. Son una apuesta para la educación de calidad en la lucha contra la exclusión social.

Las CdA transforman el contexto, por ejemplo, mediante la realización de grupos interactivos, actuación que el profesorado de nuestro estudio argumenta que es más beneficiosa, formando grupos heterogéneos de alumnado en los que participa voluntariado que sirve de referente y dinamiza las interacciones en el grupo, promoviendo solidaridad entre los estudiantes, con el objetivo de que todas y todos resuelvan con éxito las actividades (Racionero et al. 2012).

Esta actuación es de carácter inclusivo y parte de las posibilidades del alumnado, no de sus dificultades. Flecha y Botey (1998) hablan de que “la causa de las desigualdades está en la transformación de la sociedad industrial a la sociedad de la información” (p.61). Las CdA, en lugar de invertir más recursos, potencian el acceso a esta información utilizando los ya existentes de forma inclusiva y los aumenta a través de la participación de miembros de la comunidad en las aulas, así Vieira (2010), identificó la contribución que aporta el voluntariado con su participación activa en las actividades de la escuela y cómo esta participación mejora el carácter inclusivo del centro educativo.

Eglen (2010), Valls y Kyriakides (2013), demuestran cómo los grupos interactivos permiten a los estudiantes mejorar su vida académica y social y también acelerar su aprendizaje. Señala que el aprendizaje adquirido a través de los grupos interactivos tiene dimensión social y cultural por lo que favorece los procesos elementales del desarrollo y las funciones mentales superiores (Vygotsky, 1979), ya que son una práctica centrada en las interacciones sociales que ayudan al desarrollo de los niños. Las interacciones mediadas entre los niños y los voluntarios, a través de las conexiones que se establecen entre la comunicación y la acción, contribuyen a la solución de tareas. Por su parte, Molina (2007) profundizó sobre los beneficios que aportaban para la inclusión del alumnado con discapacidad.

Una de las mayores aportaciones a nuestro estudio ha sido la idea de Freire de participación de toda la comunidad en la educación. La manera en la que se puede articular de forma efectiva esta participación es a través de la transformación de un centro educativo en una Comunidad de Aprendizaje. Para Flecha (2006), “el diálogo propuesto por Freire no queda recluido a las cuatro paredes de un aula, sino que alcanza al conjunto de la comunidad educativa: padres, madres, otros familiares, voluntariado y otros profesionales, además del alumnado y profesorado” (p. 14). Es una perspectiva en la que todo el mundo influye en el aprendizaje, por lo que este debe ser planificado conjuntamente.

2. PROBLEMA Y OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

Para poder mejorar las actuaciones educativas de éxito como son las CdA es preciso conocer la opinión y aportaciones del profesorado, tal como argumenta Gómez et al. (2006). Las opiniones de las personas involucradas nos van a permitir detectar logros y deficiencias y así poder implementar propuestas de mejora y generalizar

actuaciones efectivas. Con tal finalidad, se plantea como problema de investigación: ¿Qué aspectos destacan en la transformación de un centro educativo en una CdA en la provincia de Jaén?

Para dar respuesta a este problema, se propone como objetivo general analizar los principales aspectos que identifican la transformación de un centro educativo en una CdA desde la perspectiva del profesorado. Los objetivos específicos son: a) analizar la influencia de la implementación de las actuaciones de éxito del proyecto CdA en el aumento del aprendizaje del alumnado del centro; b) conocer el grado de influencia de la transformación del centro en una CdA en la mejora de la convivencia y la integración de toda la comunidad educativa del centro; c) comprobar los cambios en la práctica docente que conlleva la transformación de un centro en una CdA; d) conocer el grado de satisfacción de todos los agentes educativos, familiares y sociales ante la participación en el proyecto de CdA.

3. MÉTODO

Para llevar a cabo la investigación se ha optado por el método descriptivo, situado dentro del paradigma empírico positivista, al permitir llegar a una amplia población y obtener así resultados válidos para la misma (Pantoja, 2015).

3.1. PARTICIPANTES

La población considerada coincide con la muestra invitada, ya que se envió el cuestionario de investigación a la totalidad del profesorado de la provincia de Jaén que trabaja en los centros que se han transformado en CdA, siendo el total de profesorado 107 y los participantes en el estudio 74. Con respecto a la participación del profesorado es preciso resaltar algunos aspectos significativos de la muestra:

- Tan solo, aparecen siete centros educativos transformados en una CdA en la provincia de Jaén en el momento del estudio, siendo significativa su distribución en la provincia: 5 centros son de Linares, 1 en Navas de Tolosa y 1 en Jaén capital. En el presente estudio comprobamos que entre otras variables fue importante la influencia positiva que ejerció el Centro de Profesorado de Linares-Andújar en su zona.
- La tipología de centros estudiados es muy variada, lo cual muestra que las CdA no tienen un contexto específico, es decir, es indiferentemente del número de alumnado, entorno o etapa educativa que imparta. En nuestro estudio encontramos:
 - Tres centros públicos de infantil y primaria.
 - Un centro público solo de primaria.
 - Un centro concertado.
 - Un centro de adultos.
 - Un centro de secundaria obligatoria.
- El entorno socioeducativo de los centros es variado.
- En cuanto a la participación del profesorado en el estudio, tal como se observa en la tabla 1, ha sido homogénea en 5 de los centros, siendo en el CEIP Ruiz Jiménez y el IES Santa Engracia donde ha sido menor dicha participación debido en parte a un motivo en común: los centros han sufrido una modificación de plantilla, con profesorado de nueva incorporación, el cual argumentaba que no tenía datos suficientes para cumplimentar el cuestionario.

A continuación, vemos la distribución del porcentaje de las respuestas emitidas, en el mismo podemos comprobar cómo en toda la provincia, solo son tres localidades donde se encuentran centros transformados en una CdA.

Tabla 1. *Profesorado participante en el estudio*

Centros CdA en Jaén	Profesorado	Nº respuestas
CEIP Navas de Tolosa (La Carolina)	6	6
CEIP Santa Teresa Doctora (Linares)	16	12
CEIP Los Arrayanes (Linares)	12	9
CEIP Cardenal Spínola (Linares)	14	14
CEIP Ruiz Jiménez (Jaén)	22	10
Paulo Freire (Linares)	11	7
IES Santa Engracia (Linares)	26	11
TOTAL	107	74

3.2. INSTRUMENTO DE RECOGIDA DE DATOS

Se ha utilizado como instrumento una escala tipo Likert, construida ad hoc para el presente estudio al no encontrar en la literatura consultada ningún otro que respondiera a las exigencias del mismo. En el proceso de su confección se ha contado con la colaboración de un grupo de jueces expertos que han llevado a cabo el proceso de validez de contenido, tanto en el diseño como en la configuración final de la escala. Los jueces fueron personas con experiencia en CdA (mínimo de 2 cursos académicos): 5 directores, 2 jefes de estudios, 1 secretario y 2 maestras de diferentes centros educativos transformados en CdA de la provincia de Jaén. A este grupo se integraron 2 asesores del Centro de Profesorado de referencia (Linares-Andújar), expertos en el tema. A todos ellos se les planteó el análisis de una serie de ítems que se fueron depurando en reuniones sucesivas hasta la creación de una versión preliminar de la escala. Finalmente, ésta se pasó a una muestra de 10 expertos para su valoración y pertinencia, de forma que debían puntuar del uno al diez a cada ítem dentro de ocho bloques de contenido que conformaban el cuestionario. Su alta puntuación (media de 9.9) en todos los bloques nos permitió comprobar la validez de las cuestiones planteadas.

Una vez terminado todo el proceso, se elaboró el cuestionario definitivo conformado por las 8 sub-escalas con 136 ítems, en su mayor parte con 5 opciones de respuesta, aunque el formato de estas varía en función de la naturaleza de cada contenido (tabla 2). Se completan con 14 preguntas de opción múltiple.

Tabla 2. *Sub-escalas que conforman el cuestionario*

	Sub-escala	Nº Ítems
I	Proceso de transformación del centro en una CdA	26
II	Formación del profesorado y voluntarios en CdA	13
III	Influencia del proyecto CdA en la práctica docente y en el alumnado	32
IV	Frecuencia en la práctica de actuaciones de éxito por parte del profesorado	11
V	Frecuencia en la práctica de actuaciones de éxito por parte del voluntariado	22
VI	Relación entre profesorado y voluntariado. Estrategias docentes para captar su atención	10
VII	Aspectos en los que debe mejorar el proyecto CdA	14
VIII	Satisfacción de las familias y profesorado ante el proyecto	8

Con cada una de las sub-escalas se llevó a cabo un análisis factorial, empleando el programa SPSS v.19 para Windows. Para verificar la validez de constructo, se utiliza la “Prueba de esfericidad de Barlett” y la “Medida de adecuación muestral KMO (Kaiser-Meyer- Olkin)” (tabla 3).

Tabla 3. *Análisis factorial de cada sub-escala del cuestionario*

Sub-escalas	KMO	P. Barlett		Varianza	
		χ^2	Gl		
1	0,762	1168	325	,000	79,6
2	0,734	467,96	78	,000	71,0
3	0,848	2182,6	528	,000	74,3
4	0.681	180,4	55	,000	62,3
5	0.713	979,3	231	,000	71,7
6	0.821	287,1	36	,000	61,7
7	0.782	614,4	91	,000	68,1
8	0.808	341,5	36	,000	64,3

Por otro lado, el Alfa de Cronbach obtuvo un coeficiente de 0.846 a un nivel de confianza del 95% ($p \leq 0.05$), resultado que muestra que la consistencia interna de los ítems es adecuada.

3.3. PROCEDIMIENTO

El cuestionario se hizo llegar a los a los equipos directivos de los 7 centros transformados en CdA de la provincia de Jaén a través del sistema “google.docs”. Se les solicitó que lo difundieran entre el profesorado de sus centros. Esto supuso un ahorro del coste económico y cierta rapidez, aunque se tuvo que pasar por escrito en algunos casos debido a la escasa formación en TIC que mostró parte del profesorado encuestado.

4. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

A continuación, se exponen algunos datos de nuestro estudio que dan respuesta a los objetivos planteados, demostrando que los rendimientos educativos aumentan con el fomento de las interacciones entre todos los miembros de la comunidad educativa:

- Un 79,7% del profesorado expresa que fue el equipo directivo quien propuso la transformación en una CdA.
- Los motivos por los que los centros educativos estudiados se han convertido en una CdA son los siguientes, enumerados en orden de prioridad, ítem nº 15 para los encuestados:
 - 1º Para aumentar el nivel educativo del alumnado.
 - 2º Para disminuir los problemas de convivencia entre el alumnado.
 - 3º Para mejorar la relación e implicación de las familias en el centro.

4.1. INFLUENCIA DEL PROYECTO CDA EN EL ALUMNADO DEL CENTRO

Se muestran los resultados de los ítems referidos a cómo el profesorado piensa que el proyecto CdA puede influir sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado.

A pesar de la diferencia en la variable del entorno socioeconómico de los centros estudiados, vemos como independiente del mismo, se mejoran los resultados al implementar este proyecto en todos los centros, a pesar de las diferencias en el tipo de centro y en su entorno socioeconómico.

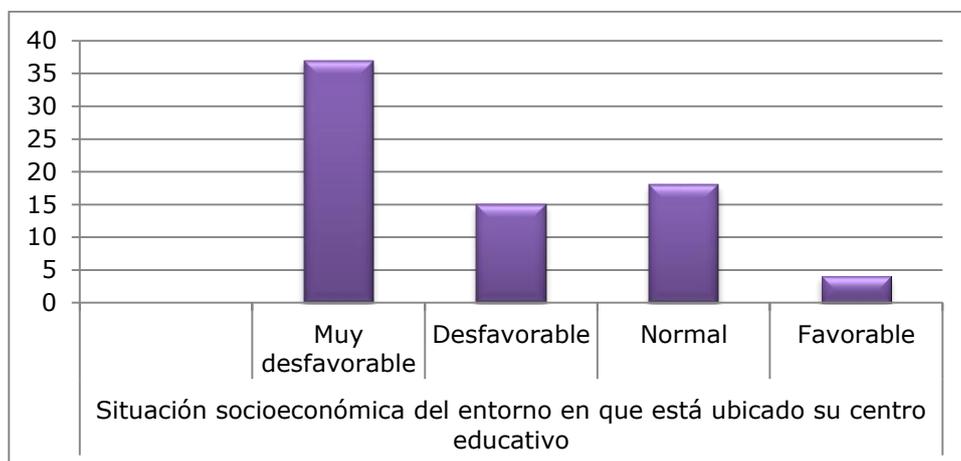


Figura 1. *Entorno socioeconómico de los centros estudiados.*

Entre los datos más significativos, destaca el hecho de que el profesorado emita una puntuación muy alta en los ítems que correlacionan el aumento en el rendimiento educativo y la mejora de la convivencia con la implementación de las actuaciones del proyecto CdA. Los elementos que caracterizan este modelo, son “aspectos de un sistema coherente para fomentar el aprendizaje” (Rogoff, 2012, p. 243).

Teniendo en cuenta los grados “de acuerdo” y “muy de acuerdo” de la escala, se aprecia que:

- El 58,1% piensan que el proyecto ha mejorado los resultados del alumnado, solo un 2,7% cree que los ha empeorado. La mayoría del profesorado observa una mejoría en los resultados de las evaluaciones y en el trabajo diario del aula. El 71,6% opina que ha mejorado el interés y participación del alumnado, aumentado las interacciones y resolución de tareas de forma eficaz entre todo el grupo clase. Un 48,6% argumentan que ha mejorado bastante la adquisición de competencias básicas, frente a solo un 2,7% que no está de acuerdo con esta afirmación.
- El 71,6% piensa que ha mejorado la convivencia, disminuyendo interrupciones y situaciones conflictivas que enlentecían el ritmo del aprendizaje y el 70,2% creen que las actuaciones de éxito de CdA ha favorecido la cohesión del grupo.
- El 64,9% dicen que desde que se ponen en práctica este proyecto, basado en el aprendizaje dialógico los alumnos, aceptan y respetan diversidad de personas y opiniones.
- Otro aspecto bastante significativo, es que la mitad del profesorado está de acuerdo en que ha bajado el absentismo en el centro.

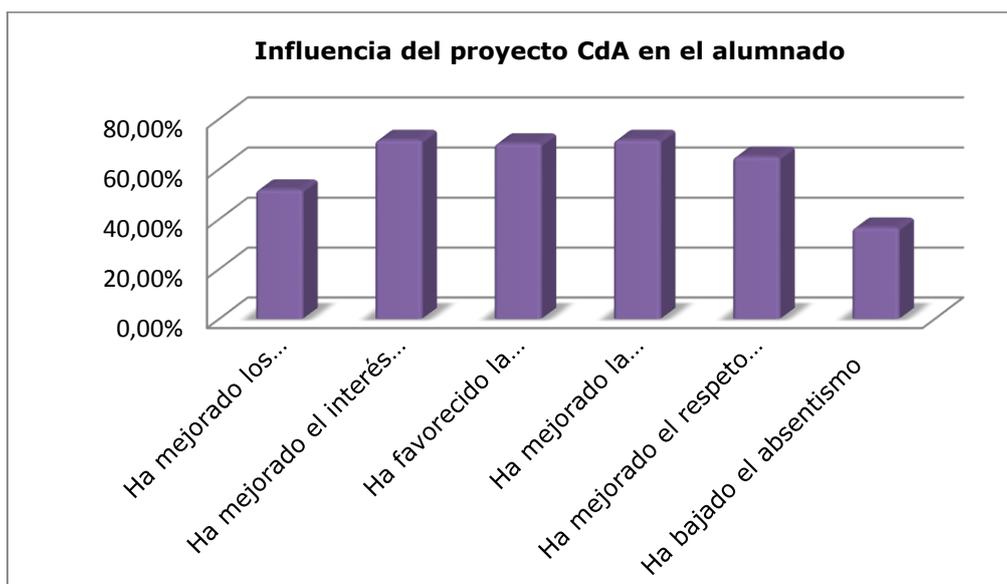


Figura 2. *Influencia del proyecto CdA en el rendimiento del alumnado.*

4.2. EL PROYECTO CDA PARA LA MEJORA DE LA CONVIVENCIA

A excepción de un 6,8% de profesorado encuestado que cree que ha influido en “muy poco” o “poco” en la mejora de la convivencia, el 93,2% restante piensa que el proyecto CdA ha servido para mejorar en “algo” la convivencia entre toda la Comunidad Educativa del centro. Al analizar el cruce entre las variables centro y convivencia, se comprueba que el profesorado de todos los centros educativos analizados puntúa con un porcentaje alto en el grado en que las CdA mejoran la convivencia educativa del centro (Figura 3).

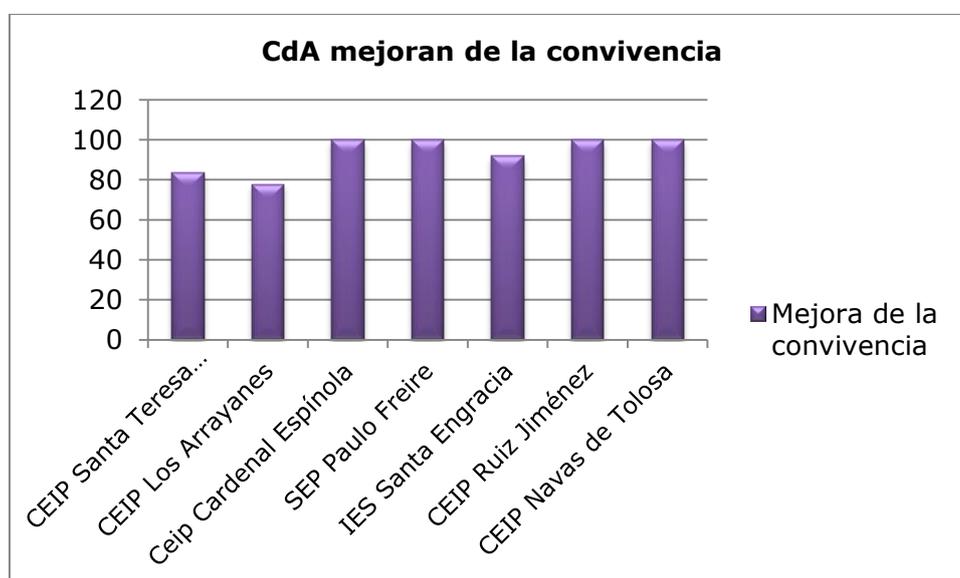


Figura 3. *Porcentaje de profesorado que argumenta que las CdA mejoran la convivencia en sus centros*

Por otro lado, se observa en las respuestas del ítem nº 40 que el profesorado de todos los centros argumenta que ha mejorado su relación con diferentes miembros de la comunidad educativa, pero sobre todo con el propio alumnado, como muestran los valores que oscilan del 66,7% al 88,9% en los 7 centros estudiados. Esto incide directamente en el aumento de la motivación del discente y de las expectativas de éxito del profesorado hacia la consecución de la tarea.

El profesorado muestra que su relación con el voluntariado (familias y agentes sociales), “buena” o “muy buena”, por tanto, la mejor forma de planificar actuaciones conjuntas.



Figura 4. *Relación del profesorado con el voluntariado.*

4.3. INFLUENCIA QUE EL PROFESORADO PERCIBE DEL PROYECTO CDA EN SU PRÁCTICA DOCENTE

Se analizan los datos obtenidos sobre la percepción del profesorado, en cuanto a la influencia que el proyecto CdA tiene en el proceso de enseñanza. Según las respuestas, se comprueba una influencia positiva en la práctica docente, si nos fijamos en los porcentajes obtenidos en diferentes aspectos de la actividad docente en los que el profesorado “está de acuerdo o totalmente de acuerdo” en que proyecto CdA ha influido:

- Un 67,5% elabora actividades más motivadoras, basándose menos en el uso exclusivo del libro de texto y realizándolas en coordinación con el profesorado de su ciclo, lo cual le permite trabajar de forma más cooperativa con sus compañeros (71,6%).

- Un 71,6% expresa que se crean situaciones educativas más eficaces, y les permite atender de forma más eficaz a la diversidad usando diferentes agrupamientos y espacios para propiciar el aprendizaje. Un 79,7% usa diferentes agrupamientos en el aula.
- Cerca de tres cuartas partes del profesorado piensa que ha favorecido el diálogo igualitario en su aula y la mayoría cree que ha mejorado su forma de trabajar y programar. Tan solo encontramos un 16,2% que cree que ha dificultado su forma de programar (Figura 6).

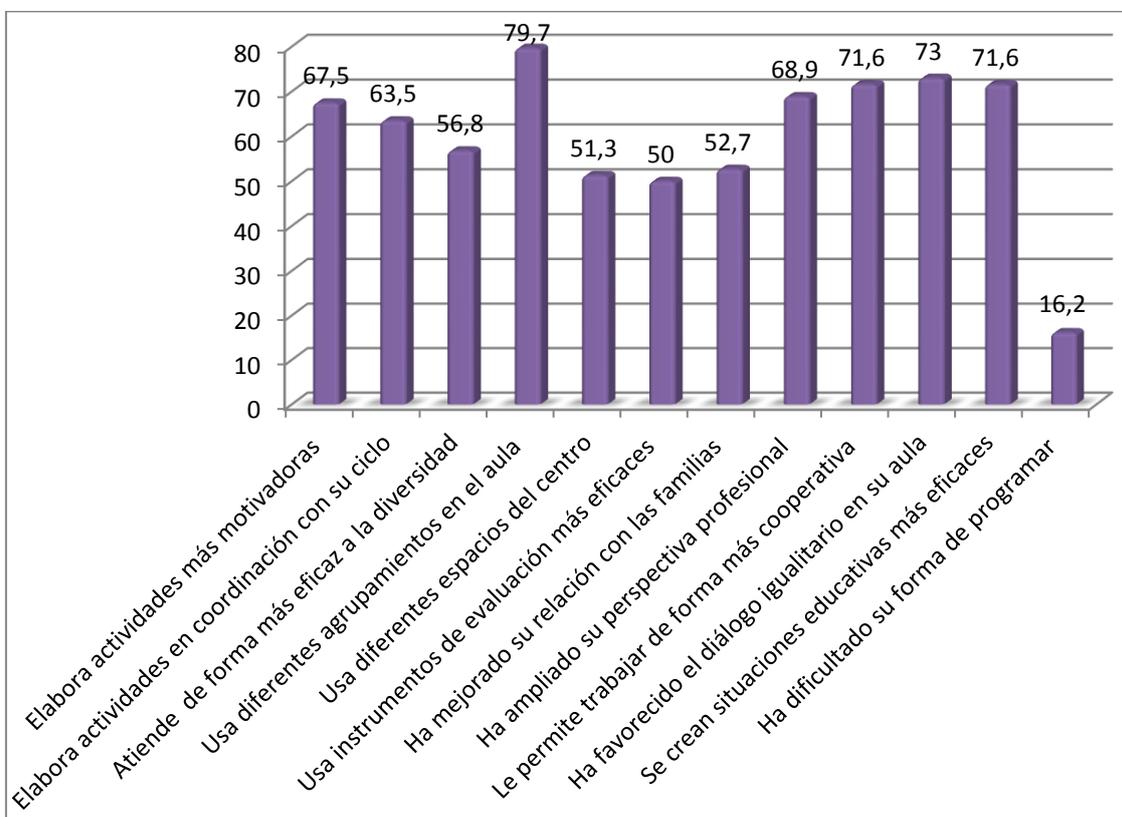


Figura 5. *Porcentaje en que las CdA han influido en la forma de trabajar del profesorado.*

Por otro lado, si observamos la frecuencia en la realización de actuaciones de éxito, encontramos el inconveniente que en estos centros, aún no se realizan la totalidad de actuaciones del proyecto CdA con la periodicidad necesaria para obtener

mejores resultados, debido a otras variables estudiadas, como que llevan poco tiempo con el proyecto, el profesorado y voluntariado dispone de escasa formación, existe poca participación del voluntariado, etc.

La actuación educativa que con más frecuencia se lleva a cabo en todos los centros, son los grupos interactivos, ya que el 64,9% argumenta que los pone en práctica de forma semanal, seguidos de las tertulias literarias dialógicas con alumnado (44,6%) y de la biblioteca tutorizada (40,5%).

Cabe resaltar, el bajo porcentaje de profesorado que realiza actuaciones de éxito directamente con las familias, ya que tan solo un 24,3% ha realizado alguna vez tertulias literarias con familiares. Esta es una de las propuestas de mejora que se plantea en la totalidad de los centros analizados.

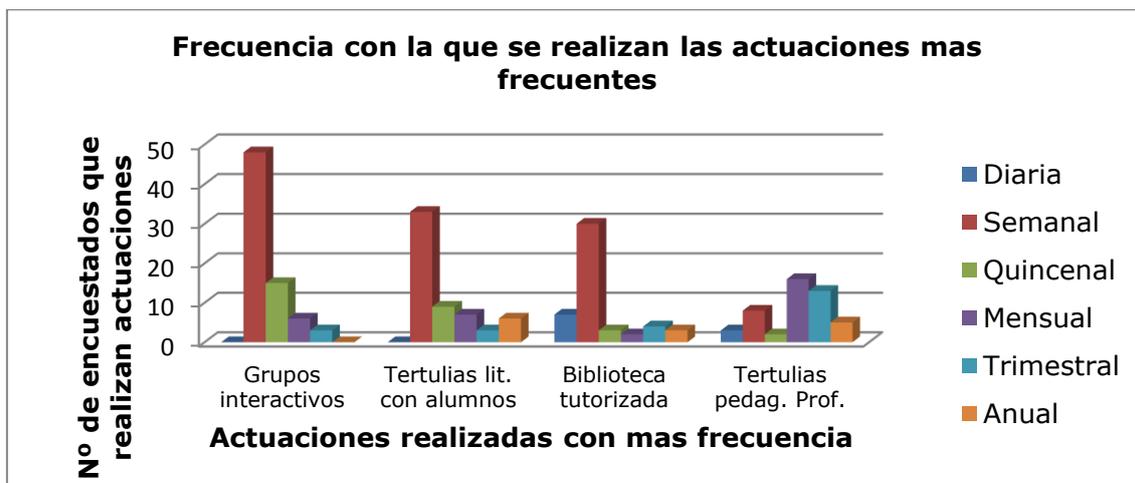


Figura 6. Frecuencia en la realización de actuaciones de éxito propias de CdA.

Claramente, según se aprecia en la figura 7, el profesorado piensa que los grupos interactivos son los que proporcionan mayores resultados educativos y es la actuación que realiza con mayor frecuencia en su aula.

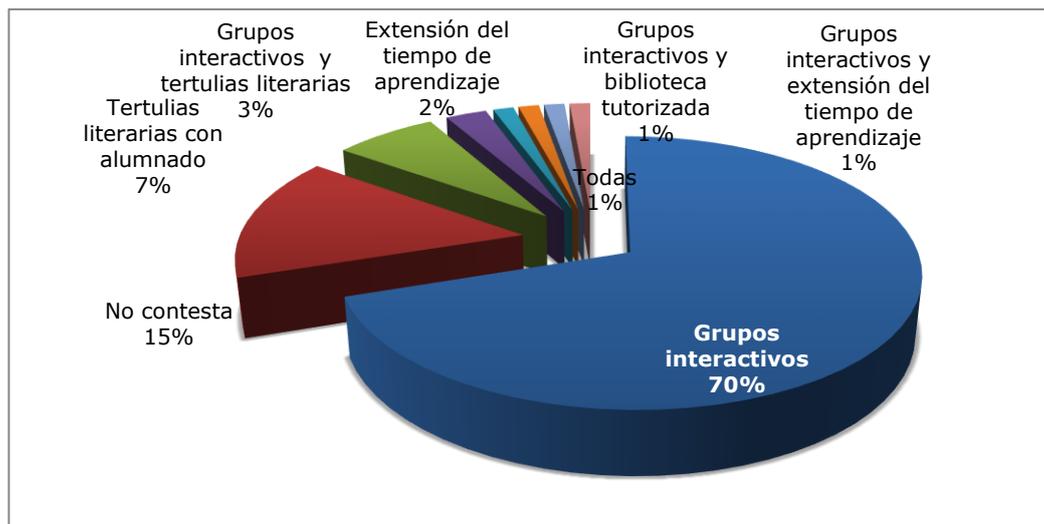


Figura 7. Actuación de éxito que aporta mejores resultados según el profesorado.

A continuación, se exponen algunas conjeturas generales expresadas por el profesorado sobre los beneficios de realizar grupos interactivos en sus aulas:

- Porque los niños se centran más en el trabajo. Se implican más en las actividades, aprovechan mejor el tiempo, rinden más y obtienen mayores conocimientos.
- El trabajo del alumnado aumenta exponencialmente y, además, lo hacen con buen humor.
- Hay mayor participación y motivación por parte del alumnado. Todos ejercen un papel lo cual aumenta su autoestima.
- Mejora la cohesión del grupo, el alumnado trabaja en equipo, se relaciona y se ayuda. Presenta "buenos modelos" conductuales, valora el esfuerzo, etc.
- Afianzan las áreas instrumentales a través de sus interacciones, consolidan conocimientos, no se aburren, comparten más, tienen la sensación de que las actividades son útiles e íntimamente relacionadas con los criterios de evaluación.

- Por la motivación, implicación e interés tanto por parte del alumnado como del profesorado, la familia y otros agentes externos.

4.4. GRADO DE SATISFACCIÓN DE LA COMUNIDAD EDUCATIVA CON EL PROYECTO CDA.

Como se aprecia en la figura 8, el 86,4 % del profesorado piensa que el proyecto CdA ha contribuido a aumentar el grado de satisfacción de las familias respecto al centro educativo. El proyecto, está mejorando la percepción social de estos centros, si bien el profesorado pide mayor colaboración con otras instituciones y con la propia administración educativa.

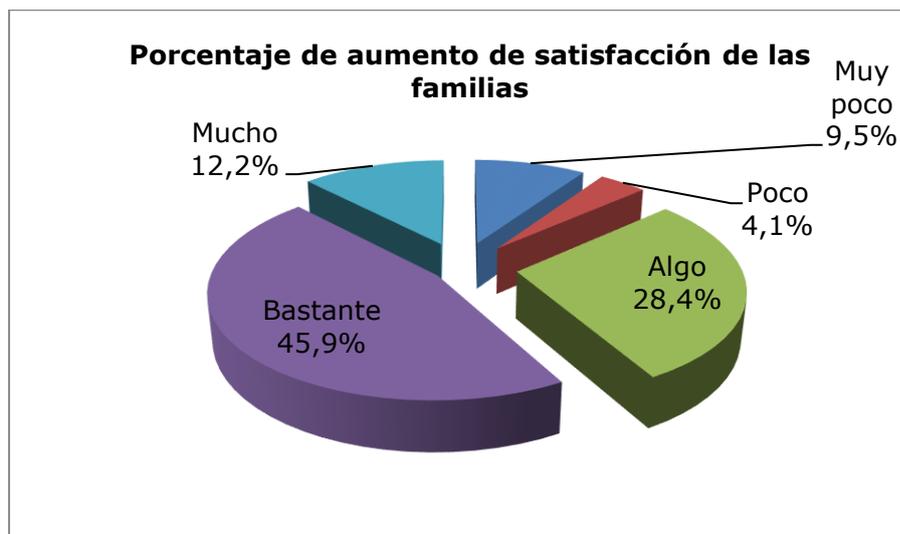


Figura 8. *Porcentaje en el aumento de satisfacción de las familias hacia el centro.*

Por otro lado, la figura 9 muestra cómo un 97,3% del profesorado está de alguna forma de acuerdo con la inclusión de este proyecto en su centro. Tan solo un 2,7 % está “nada de acuerdo” con su aplicación.

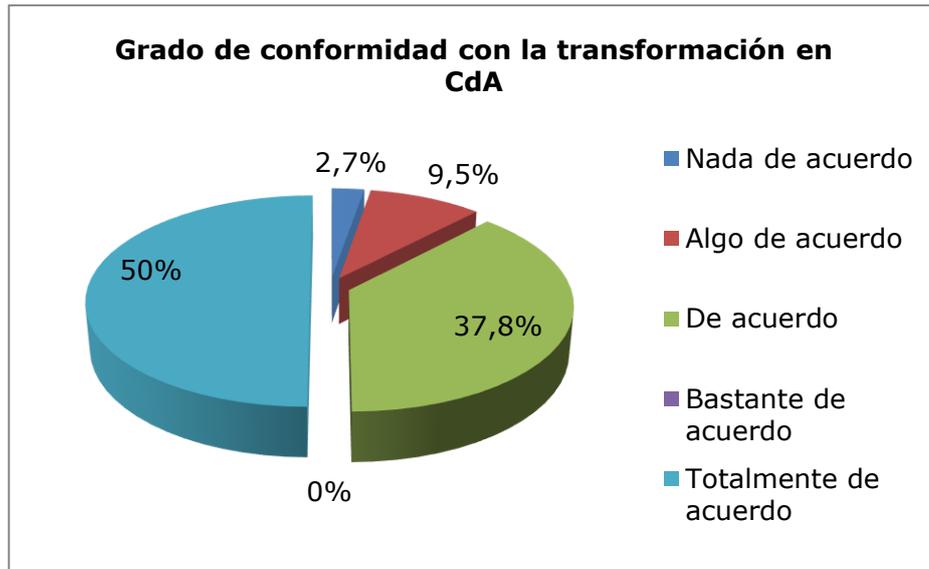


Figura 9. Grado de conformidad del profesorado con la transformación en CdA.

El grado de conformidad con el proyecto coincide con el alto porcentaje de satisfacción con el mismo ya que el 98,6% votaría a favor de incluir este proyecto en sucesivas ocasiones. Esto lo podemos comprobar tras analizar el porcentaje de sus respuestas, todas ellas positivas, mostrando su conformidad con el proyecto:

- Un 86,4% se siente más motivado por su labor docente.
- Un 97,2 % cree que es una experiencia positiva para su formación docente.
- Un 91,8 % se siente más satisfecho con los resultados obtenidos.
- Un 93,2 % cree que ayuda a toda la comunidad a que se sienta integrada.
- Solo el 16,2% siente que trabaja mucho más y que no merece la pena y un insignificante 9,4% dice que le crea problemas y le quita tiempo de su vida personal.

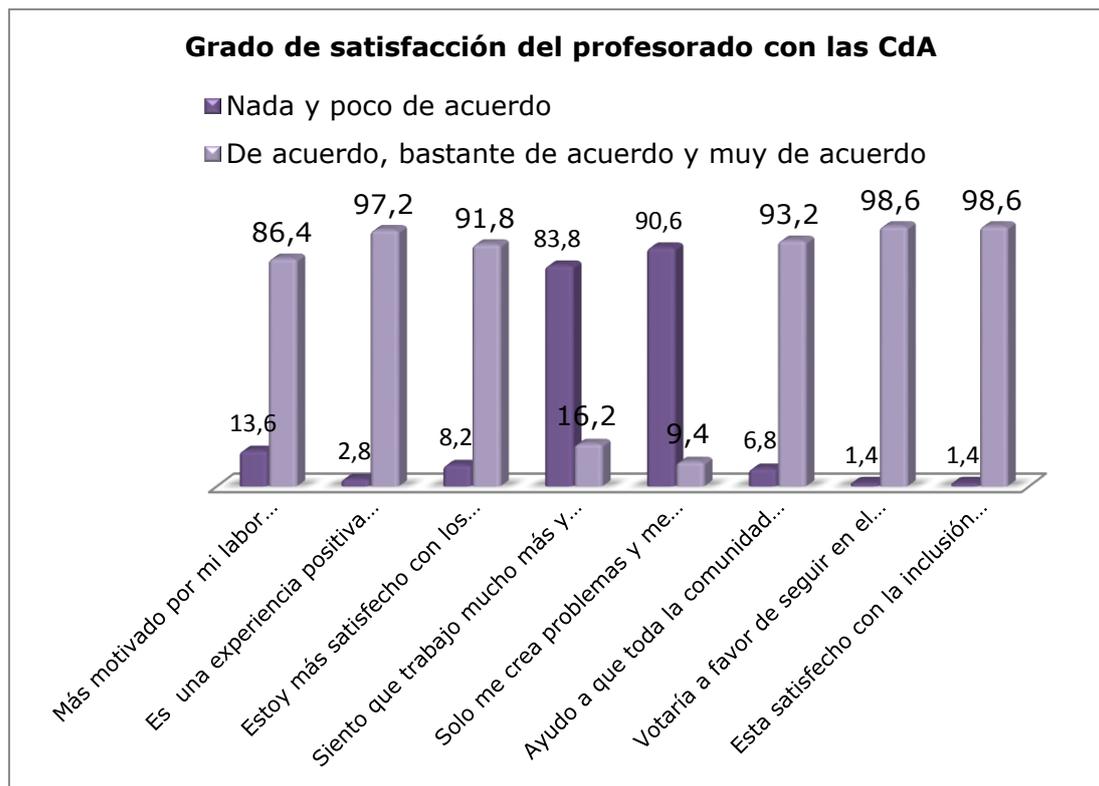


Figura 10. *Grado de satisfacción del profesorado con CdA.*

5. CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN

A continuación se exponen las principales conclusiones del estudio, de acuerdo con los objetivos planteados y en función de las opiniones expresadas por el profesorado participante en el mismo.

5.1. EN CUANTO A LA INFLUENCIA DEL PROYECTO EN EL ALUMNADO DEL CENTRO

El hecho de implementar actuaciones de éxito dentro del proyecto CdA ha supuesto, según los encuestados, un beneficio para el alumnado de estos centros, mejorando sus resultados y su interés y motivación hacia el aprendizaje, como mostró la pionera escuela de la Verneda de San Martí en 1978. Tal como ha sido demostrado en los estudios previos (INCLUDED, 2011), las actuaciones de éxito como grupos

interactivos, tertulias dialógicas, etc. suponen una aceleración de los aprendizajes y permiten que la totalidad del alumnado saque el máximo provecho a sus competencias. Además, esto se procede sin necesidad de bajar el nivel académico para compensar sus desventajas sociales, sino en la mejora de la calidad de la enseñanza que reciben (Elboj, Puigdemívol, Soler y Valls, 2002). Por tanto, permite al alumnado con menores posibilidades salir de la exclusión social como defiende (CREA, 2005).

5.2. EN CUANTO A LA INFLUENCIA DEL PROYECTO EN LA CONVIVENCIA

El proyecto CdA ha favorecido la cohesión de grupo, la mejora de la convivencia entre toda la comunidad educativa y el aumento del respeto a la diversidad. Esto permite apostar por una escuela inclusiva que atiende más y mejor a la diversidad del alumnado, tal como sustenta la teoría dialógica que marcaron autores como Freire, Bruner, Habermas o Vygotsky en la que se basa el proyecto CdA. Este hecho demuestra que cuando se crea sentido y motivación hacia el aprendizaje, se consiguen los mejores resultados y se establecen lazos de unión y respeto mucho más fuertes y estables entre el profesorado, el alumnado y el resto de miembros de la comunidad educativa.

Se puede afirmar que las CdA son una solución para que el profesorado encuentre respuesta a la situación de malestar que atraviesa. La implicación de estos agentes en la vida escolar es un mecanismo para encontrar el equilibrio en su relación con las familias, conjugando esfuerzos que posibilitan la mejora del rendimiento educativo del alumnado, transformando dificultades en posibilidades (Freire, 1997).

El profesorado puede volver a recuperar su autoridad a través de un liderazgo basado en el diálogo, como una forma colectiva en la que los docentes desarrollan conocimiento y capacidades a través de su trabajo conjunto basado en la innovación

educativa (Harris y Spillane, 2008; López y Lavié 2010), de esta forma, nunca se volverá a anhelar la autoridad del profesorado de antaño de “regla en mano” que no se corresponde con el cambio social.

5.3. EN CUANTO A LA INFLUENCIA DEL PROYECTO EN LA PRÁCTICA DOCENTE

El proyecto CdA ha influido de forma positiva en la práctica docente según el profesorado, fomentando nuevas estrategias pedagógicas que proporcionan mayor éxito, superando las teorías de la enseñanza objetivista basada en el alumno receptor pasivo de conocimientos a una concepción dialógica donde la riqueza del aprendizaje se basa en las interacciones entre todos los miembros de la comunidad, tal como señalaba Vygotsky (1979) en su Teoría de Desarrollo Próximo.

El profesorado organiza su trabajo de forma más eficaz y adaptada al contexto en que se encuentra y se mejorado la coordinación docente, ya que abre nuevas vías de comunicación entre el propio profesorado y lo acerca a la cientificidad en el ámbito educativo con los beneficios de los que habla la teoría de la competencia comunicativa de Habermas (1987).

Los grupos interactivos son para estos centros el tipo de organización del aula que produce mejores resultados porque motiva al alumnado y acelera el ritmo de aprendizaje (INCLUDED, 2011), si bien es cierto que algunas actuaciones de éxito no se practican o no se hacen con la frecuencia necesaria. De aquí se desprende la mejora de la formación del profesorado mediante la coordinación de las universidades con los centros educativos (Aguilera et al., 2010). De igual forma, se destaca la gestión del equipo directivo en la motivación y empuje del proyecto en el centro, que asegure la implicación del profesorado y el impulso de la participación de la familia y otros voluntarios.

5.4. EN CUANTO A LA SATISFACCIÓN DE LAS FAMILIAS Y RESTO DE COMUNIDAD EDUCATIVA

En general, ha aumentado la relación con las familias y el resto de agentes educativos y sociales. De igual forma el proyecto CdA ha mejorado la percepción que tienen estas del centro educativo y su satisfacción con el profesorado (Aubert et al., 2008). Este está en general bastante satisfecho con el proyecto, tanto a nivel personal como profesional y casi la totalidad volvería a votar a favor de introducir el proyecto CdA en su centro.

Como conclusión general, se puede afirmar que se ha comprobado cómo el profesorado de los centros transformados en CdA de Jaén cree que la participación de los familiares en la vida escolar es uno de los pilares de cambio hacia la dirección del éxito escolar, hecho que encaja en la idea de que es posible aumentar las capacidades intelectuales del alumnado interviniendo en su contexto sociocultural de aprendizaje (INCLUD-ED, 2011). Por tanto, aunque se han de mejorar ciertos aspectos, el proyecto ha respondido satisfactoriamente ante las expectativas creadas por el profesorado al comienzo.

Una mayor diversidad de interacciones en el centro educativo, genera un espacio donde se promueve y potencia el aprendizaje y la mejora de la convivencia, mediante relaciones igualitarias mediadas a partir del diálogo. El profesorado que ha participado en este estudio está convencido, tal como postula Bruner (1997), de que los educadores debemos centrarnos en diseñar entornos de aprendizaje que fomenten unas interacciones favorables a un aprendizaje efectivo. En ese sentido, la comunidad se une por un objetivo común: una educación de calidad para sus hijos.

El acercamiento de las familias a la escuela transforma el sentido que se le da a la educación, siendo importante contemplar los diferentes tipos y necesidades que

plantea cada familia (Musitu y Cava, 2001), para unificar el mensaje que se le transmite a los niños. De este modo, y a través de la participación de toda la comunidad, niños y sus familiares entran a formar parte implicada de la escuela, transformándola, mientras que ésta entra a formar parte de sus vidas, cambiando y mejorando sus expectativas, sus posibilidades y su futuro (Elboj et al., 2002; García et al. 2013).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguilera, A., Mendoza, M., Racionero, S. y Soler Gallart, M. (2010). El papel de la universidad en Comunidades de Aprendizaje. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 67, 45-56.
- Flecha, R. (2006). ¿Qué cambiará las escuelas cuando volvamos a Freire? En A. I. Alcalde, et al. (2006). *Transformando la escuela: las comunidades de aprendizaje* (pp. 13-18). Barcelona: Graó.
- Aubert, A. et al. (2008) *Aprendizaje dialógico en la Sociedad de la Información*. Barcelona: Hipatia.
- Bruner, J. S. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor.
- Cooper, D. (1972). *La muerte de la familia*. Buenos Aires: Paidós.
- CREA (2003-2005). *Teorías y sociedades dialógicas. Nuevas transferencias ciencia-sociedad en la era del conocimiento. Plan Nacional de Investigación Científica, Desarrollo e Innovación Tecnológica 2000-2003*. Madrid: Ministerio de Ciencia y Tecnología.
- Eglen, S. (2010). *Grupos Interactivos: una propuesta educativa*. Tesis doctoral. Universidad Federal de San Carlos. Brasil.

LA transformación de centros educativos en comunidades de aprendizaje (CdA) en la provincia de Jaén.

Elboj, C., Puigdemívol, I., Soler, M. y Valls, R. (2002). *Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación*. Barcelona: Graó.

Flecha, R. (1997). *Compartiendo palabras. El aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo*. Barcelona: Paidós.

Flecha, R. (2015). Comunidades de aprendizaje: sueños posibles para todas las niñas y niños. *Aula de innovación educativa*, 241, 12-16.

Flecha, R. y Botey, J. (1998) Transformar dificultades en posibilidades. *Cuadernos de Pedagogía*, 265, 53-56.

Flecha, R., Padrós, M., Puigdemívol, I. (2003). Comunidades de Aprendizaje: transformar la organización escolar al servicio de la comunidad. *Organización y gestión educativa*, 5, 4-8.

Folgueiras, P. (2011). Las comunidades de aprendizaje. La escuela de adultos de la Verneda. Una experiencia de comunidades de aprendizaje. *Tendencias pedagógicas*, 18, 251-267.

Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI.

Freire, P. (1997). *A la sombra de este árbol*. Barcelona: El Roure Editorial S.A.

García, C., Leena, A. y Petreñas, C. (2013). Comunidades de Aprendizaje. *Scripta Nova. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*, XVII, (427-7). Recuperado de <http://www.ub.edu/geocrit/sn/sn-427/sn-427-7.htm>

García, F. (1994) *Interacción escuela-familia*. Valencia: Albatros.

Garreta, J. y Llevot, N. (2007). *La relación familia escuela*. Lleida: Edición de la Universidad de Lleida.

LA transformación de centros educativos en comunidades de aprendizaje (CdA) en la provincia de Jaén.

Gómez, J., Latorre, A., Sánchez, M. y Flecha, R. (2006). *Metodología comunicativa crítica*. Barcelona: El Roure Ciencia.

Habermas, J. (1987). *La teoría de la acción comunicativa* (Vols. I y II). Madrid: Taurus.

Harris, A. y Spillane, J. (2008). Distributed leadership through the looking glass. *Management in Education*, 22 (1), 31-34. doi: 10.1177/0892020607085623

Hernández-Castilla, R., Euán, R. e Hidalgo, N. (2013). Prácticas del liderazgo escolar implicado en la promoción de la justicia social: estudio de un caso en educación secundaria. *Profesorado. Revista de formación y curriculum*, 17(2), 263-280.

INCLUD-ED (2011). *Actuaciones de éxito en las escuelas europeas*. Madrid: Ministerio de Educación, IFIIE, European Commission.

López, J. y Lavié, J.M. (2010). Liderazgo para sostener procesos de innovación en la escuela. *Profesorado, revista de curriculum e innovación del profesorado*, 14(1), 71-92.

Molina, S. (2007). *Los grupos interactivos: una práctica de las comunidades de aprendizaje para la inclusión del alumnado con discapacidad*. Tesis doctoral. Universidad de Barcelona.

Musitu, G. y Cava, M.J. (2001). *La familia y la educación*. Barcelona: Octaedro.

Orden de 8 de Junio de 2012, por la que se regula el procedimiento de inscripción y continuidad de centros reconocidos como "Comunidad de Aprendizaje" y se crea la Red Andaluza CdA (BOJA, 126 de 28/06/2012).

Pantoja, A. (2015). *Manual básico para la realización de tesinas, tesis y trabajos de investigación*. Madrid: EOS.

LA transformación de centros educativos en comunidades de aprendizaje (CdA) en la provincia de Jaén.

Pérez, M. y Gonçalves, S. (2013). Formación del profesorado en competencias. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 17(3), 1-10.

PISA (2015). *Instituto nacional de evaluación educativa*. Recuperado de <http://educalab.es/inee/evaluaciones-internacionales/pisa/pisa-2015>

Racionero, S. Ortega, S. García, R. Flecha, R. (2012). *Aprendiendo contigo*. Barcelona: Hipatia.

Racionero, S. y Serradell, O. (2005). Antecedentes de las comunidades de aprendizaje. *Educar*, 35, 29-39.

Rogoff, B. (2012). Aprender sin lecciones: oportunidades para expandir el conocimiento. *Infancia y Aprendizaje*, 35(2), 242-250.

Sánchez, M. (1999). Voices Inside Schools. La Verneda-Sant Martí: A School Where People Dare to Dream. *Harvard Educational Review*, 69(3), 320-336.

Valls, R. (2000). *Comunidades de Aprendizaje: Una práctica Educativa de Aprendizaje Dialógico para la Sociedad de la Información*. Tesis doctoral. Universidad de Barcelona.

Valls, R. y Kyriakides, L. (2013). The power of Interactive Groups: how diversity of adults volunteering in classroom groups can promote inclusion and success for children of vulnerable minority ethnic populations. *Cambridge Journal of Education*, 43(1), 17-33.

Valls, R. y Munté, A. (2010). Las claves del aprendizaje dialógico en las Comunidades de Aprendizaje. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 67, 11-15.

LA transformación de centros educativos en comunidades de aprendizaje (CdA) en la provincia de Jaén.

Vieira, L. (2010). *Voluntariado en la escuela: Un estudio de casos dentro del proyecto Comunidades de Aprendizaje*. Tesis doctoral. Universidad de Barcelona.

Vygotsky, L.S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.

Vygotsky, L.S. (1997). *Pensamiento y lenguaje: Teoría el desarrollo cultural de las funciones psíquicas*. Buenos Aires: Pléyade.