

TRABAJO FIN DE GRADO

VISIÓN DEL PROFESORADO EN COMUNIDADES DE APRENDIZAJE

INCERTIDUMBRE Y EXPECTATIVAS

UNIVERSIDAD DE SEVILLA

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN



Tutora:

DRA. ESTHER MÁRQUEZ LEPE
DEPARTAMENTO DE SOCIOLOGÍA

MARINA MARCO ADAME

MENCIÓN EDUCACIÓN ESPECIAL

Grado de Educación Primaria

Sevilla, junio 2020

RESUMEN

En una sociedad marcada por el fuerte impacto de la innovación educativa, el funcionamiento de las Comunidades de Aprendizaje resulta ser desconocido para numerosos profesionales de la educación. Esta investigación se centra en analizar la realidad de los centros Comunidades de Aprendizaje desde la visión del profesorado, mostrando de cerca aquellas adversidades que pueden surgir durante el desarrollo del proyecto. Un estudio que afianza la importancia de tener en cuenta las características de la comunidad educativa, la cual se encuentra determinada, además de por otros muchos factores, por el entorno en el que se ubica la escuela. Aspecto que otorga un contraste continuo a lo largo del estudio cualitativo de la actividad docente que ejerce el profesorado en centros escolares con diferente nivel socioeconómico y cultural, prestando especial atención a sus inquietudes y expectativas. En definitiva, una línea de investigación que apuesta por la formación, implicación y compromiso de la comunidad educativa como factor determinante en el proceso de consolidación y sostenibilidad del centro como Comunidad de Aprendizaje.

Palabras clave: comunidad, aprendizaje, profesorado, funcionamiento y sostenibilidad.

ABSTRACT

In a society marked by the huge impact of educational innovation, the operation of Learning Communities remains unknown by many professionals of education. This research focuses on analysing the reality of the Learning Community establishments from the perspective of the teaching staff, taking a close look at those adversities that may arise during the development of the project. A study that reinforces the importance of taking into account the characteristics of the educational community, which is determined, among many other factors, by the environment in which the school is located; this is an aspect that confers a continuous contrast throughout the qualitative study of the educational activity practised by the teaching staff in school establishments with different socioeconomic and cultural level, paying special attention to their concerns and expectations. Ultimately, a line of research that is committed to the training, involvement and commitment of the educational community as determining factor in the process of consolidation and sustainability of the establishment as a Learning Community.

Key words: community, learning, teaching staff, development and sustainability.

ÍNDICE

RESUMEN	2
ABSTRACT.....	2
ÍNDICE.....	3
I. INTRODUCCIÓN.....	4
II. MARCO TEÓRICO	6
II.I. HACIA UNA ENSEÑANZA INTERACTIVA.....	6
II.II. CONCEPTO DE LAS COMUNIDADES DE APRENDIZAJE	7
II.III. ACTUACIONES EDUCATIVAS Y PRINCIPIOS PEDAGÓGICOS.....	8
II.IV. SOSTENIBILIDAD DE LAS COMUNIDADES DE APRENDIZAJE.....	12
III. OBJETIVOS.....	17
IV. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN.....	18
IV.I. ESTRATEGIA METODOLÓGICA.....	18
IV.II. INSTRUMENTO DE RECOGIDA DE DATOS.....	19
IV.III. PERFILES OBJETOS DE ESTUDIO	21
V. RESULTADOS Y DISCUSIÓN DE LA INVESTIGACIÓN	23
V.I. INICIOS DEL PROYECTO COMUNIDAD DE APRENDIZAJE	23
V.II. FUNCIONAMIENTO DEL CENTRO COMO COMUNIDAD DE APRENDIZAJE	27
V.III. PERSPECTIVA DE FUTURO Y SOSTENIBILIDAD DEL PROYECTO.	34
V.IV. COMPARATIVA ENTRE CENTROS ESCOLARES.....	40
VI. CONCLUSIONES DE LA INVESTIGACIÓN.....	42
VII. VALORACIÓN Y LIMITACIONES DEL ESTUDIO	45
VIII. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	47

I. INTRODUCCIÓN

El concepto de educación ha sufrido continuas modificaciones y transformaciones a lo largo de la historia, siempre merodeando en torno al interrogante de *qué y cómo educar*. Una actividad inherente al desarrollo del ser humano que, tal y como afirma Barrios Yaselli (2008), nos permite desplegar nuestras potencialidades, cultivar nuestras capacidades, soñar y ejecutar proyectos personales de vida, para así transformar nuestro entorno y construir con otros esa sociedad que soñamos ser.

Concebir la educación como un proceso hacia una sociedad que promueva el sentimiento de comunidad y espacio de aprendizaje, deriva en el surgimiento de las Comunidades de Aprendizaje. Un proyecto dirigido hacia el cambio en la práctica educativa para alcanzar una educación efectiva y de calidad, pues “si queremos mantener la escuela, es necesario agitar y revolucionar casi todo: contenidos, métodos, edificios, espacios y, sobre todo, la visión de la realidad” (Lampert, 2003, p. 17).

Sin embargo, el reflejo de la enseñanza tradicional nos permite observar cómo, numerosos condicionantes, se apoderan del entusiasmo de los docentes, haciendo desaparecer esa ilusión por emprender una nueva andadura basada en la innovación educativa. Condicionantes que, a primera vista, no parecen estar contemplados en ningún documento, pues son escasos los estudios que muestran un acercamiento a la realidad y funcionamiento de los centros escolares como Comunidades de Aprendizaje.

Así es como surge nuestra línea de investigación, orientada hacia la visión del profesorado como agente educativo primordial en el proceso de transformación de la enseñanza. Concretamente, el diseño de la investigación se basa en el análisis y estudio cualitativo de las diferentes percepciones personales que facilitan los docentes procedentes de dos centros escolares con diferente nivel socioeconómico y cultural; ambos Comunidad de Aprendizaje. Esta comparativa da respuesta al objetivo primordial de la investigación, ofreciendo una visión detallada acerca de lo que implica realmente la puesta en práctica del proyecto, así como las innumerables adversidades que pueden llegar a surgir durante su desarrollo.

Aspectos fundamentales que iremos desglosando a lo largo de la elaboración de la investigación para *aprender a aprender*. Postulado que expresa la consolidación y sostenibilidad del proyecto como desafío ante la transformación social. Y es que, resulta primordial ahondar en las inquietudes y expectativas del equipo docente ante el desarrollo del proyecto Comunidad de Aprendizaje, para así conocer detalladamente qué factores determinan el funcionamiento o deterioro del sentimiento de comunidad dentro de la escuela.

Los principales resultados de esta investigación muestran cómo el proyecto Comunidad de Aprendizaje va orientado, desde sus inicios, a la consecución y desarrollo de una serie de sueños comunes a toda la comunidad educativa. Objetivos que son pactados desde el compromiso sincero por una total participación e involucración en la puesta en marcha del centro como Comunidad de Aprendizaje. No solo por parte del equipo docente, sino también de las familias y el alumnado.

Sin embargo, esta premisa comienza a verse desproporcionada en el tiempo por la falta de formación, implicación y coordinación dentro del Claustro. Aspectos que determinan sustancialmente el funcionamiento del proceso de enseñanza-aprendizaje desde la realización de determinadas actuaciones educativas características del proyecto. Además, resulta relevante destacar la influencia del entorno socioeconómico y cultural próximo al centro escolar, así como la enorme carga burocrática que recae en la consolidación y sostenibilidad del proyecto en el futuro. Precedentes que condicionan y dificultan la reconceptualización de la docencia, así como la transformación de la enseñanza y la escuela.

En definitiva, esta línea de investigación nos acerca, por medio de la visión del profesorado, a la realidad de dos centros Comunidad de Aprendizaje. Cada uno de ellos con unas bases determinadas conforme a un mismo proyecto y sentimiento de comunidad. Perspectivas que ofrecen una comparativa en torno a las debilidades, amenazas, fortalezas y oportunidades de ser una escuela Comunidad de Aprendizaje dentro de un determinado contexto escolar que dispone de una serie de demandas específicas, así como de unas características diferenciadas y particulares de los miembros de la comunidad educativa.

II. MARCO TEÓRICO

Si echamos la vista atrás, observaremos como nuestro sistema educativo, a pesar de sus continuas y diversas modificaciones, continúa siendo un fiel reflejo de la sociedad. A día de hoy, es fundamental cuestionarse acerca del ajuste de la pedagogía con respecto a la altura de nuestros tiempos, pues son escasos los avances que ha evidenciado la escuela a lo largo de la historia. Sin embargo, continuamos adentrándonos en un enfoque educativo orientado hacia la enseñanza interactiva, para así acceder al concepto de Comunidad de Aprendizaje. Proyecto que se fundamenta en unas actuaciones educativas determinadas y guiadas por unos principios pedagógicos previamente establecidos. Así es como iniciamos nuestro recorrido hacia la realidad de los centros Comunidad de Aprendizaje, para conocer la consolidación y sostenibilidad de dicho proyecto en los mismos.

II.I. HACIA UNA ENSEÑANZA INTERACTIVA

A lo largo de la historia, la concepción sobre qué es y cómo se produce el aprendizaje, ha ido evolucionando hasta toparse con una perspectiva dual y comunicativa, íntegramente vinculada a la Sociedad de la Información y su particular aprendizaje dialógico. Enfoque pedagógico que, autores como Jiménez González y Rodríguez Casado, justifican a través de la necesidad de “una adaptación y renovación del sistema escolar a los nuevos desafíos que se generan en nuestra sociedad. Una transformación con miras hacia lo social” (2016, p. 106), pues debe ajustarse a las nuevas necesidades y cambios sociales fraguados en la actualidad: la importancia dada a la dialogicidad, el crecimiento de las nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación, y aquellos retos fijados a lo largo del proceso de globalización (Elboj Saso y Oliver Pérez, 2003).

Una vez justificada la relevancia de la concepción comunicativa, nos acercamos a la determinación de roles dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje. En primer lugar, apreciamos como, el rol de docente, se encuentra asociado a fomentar en el discente una serie de habilidades de creación y producción intelectual, siendo el alumnado el que construye su propio conocimiento.

Así es como la educación debe desarrollar en los educandos tres competencias fundamentales: la interpretación, la argumentación y el conocimiento social (Romero del Hombrebueno, 2012) pues, tal y como señalan Elboj Saso y Oliver Pérez, “solo un modelo que sea coherente con los cambios dialógicos de la propia sociedad puede dar respuesta a los conflictos de la escuela y salida a las frustraciones de profesionales que quieren enseñar” (2003, p. 93). Teorías sociales y educativas que pretenden entender mejor el mundo y la sociedad que nos rodea desde una educación integral y eficaz que permite formar ciudadanos del futuro (Barrio de la Puente, 2005).

II.II. CONCEPTO DE LAS COMUNIDADES DE APRENDIZAJE

Ante la necesidad de analizar las diferentes estrategias educativas con respecto a las principales necesidades de la actualidad, surge el proyecto INCLUD-ED, el cual persigue una metodología comunicativa crítica que pone en marcha una serie de estrategias para la inclusión y cohesión social por medio de la educación (Flecha et al., 2009).

Para ahondar en las bases de este proyecto, debemos situarnos en un “enfoque de apertura, flexibilidad y comprensión de todos los cambios acaecidos en nuestra sociedad, para así profundizar en el modelo educativo de las Comunidades de Aprendizaje desde la Educación Social” (Jiménez González y Rodríguez Casado, 2016, p. 106); proyecto que presenta una conceptualización muy amplia, “dada la complejidad de aspectos que involucra los horizontes educativos que busca, y las posturas epistemológicas que comprende” (Castillo Briceño, 2011, p. 78).

Previamente al desglose de los principios pedagógicos que rigen este proyecto, es esencial recurrir al Boletín Oficial de la Junta de Andalucía para definir el concepto Comunidad de Aprendizaje (CdA) como:

Un proyecto de transformación social y cultural de un centro educativo y de su entorno, encaminado a la mejora de los resultados escolares y de la convivencia, y a lograr el éxito educativo de todo su alumnado. Su rasgo distintivo es ser un centro abierto a todos los miembros de la comunidad en el que se contempla e

integra, dentro de la jornada escolar, la participación consensuada y activa de las familias, asociaciones y voluntariado, tanto en los procesos de gestión del centro como en los del desarrollo del aprendizaje del alumnado (2012, p. 47).

No obstante, son muchos los autores que realizan singulares aportaciones a dicha concepción, afirmando que se trata de un proyecto educativo y cultural enmarcado en un “esfuerzo endógeno, cooperativo y solidario” (Torres, 2004, p. 1); y “basado en un conjunto de Actuaciones Educativas de Éxito (AEE) fundamentadas en evidencias científicas para dar respuesta a los nuevos retos sociales, ofreciendo una respuesta educativa igualitaria y trabajando por la cohesión social” (Morlà, 2015, p. 139).

A partir de esta concepción comunicativa y para que sea posible el aprendizaje dialógico como fundamento de la misma, se requiere que se den los siguientes siete principios a definir: a) *Diálogo igualitario* entre diferentes personas, cuyas aportaciones son valoradas en función de la validez de los argumentos y no en función de las relaciones de poder; b) *Inteligencia cultural* que se reconoce en todas las personas por medio de interacciones; c) *Transformación* de los niveles previos de conocimiento y del contexto sociocultural en búsqueda del éxito para todos; d) *Dimensión y aprendizaje instrumental* de los conocimientos necesarios para vivir en sociedad; e) *Creación de sentido* personal y social; f) *Solidaridad* para superar el fracaso escolar y la exclusión social; g) *Igualdad de diferencias* con el fin de valorar la diversidad como un elemento de riqueza cultural. Igualdad y diferencia como valores compatibles y mutuamente enriquecedores (Aubert et al., 2009).

II.III. ACTUACIONES EDUCATIVAS Y PRINCIPIOS PEDAGÓGICOS

A través del aprendizaje dialógico, los centros escolares Comunidad de Aprendizaje desarrollan sus propias actividades educativas con notables mejoras en el ámbito escolar, así como un conjunto de principios que sustentan la puesta en práctica de este proyecto. Una innovadora perspectiva de la enseñanza que no puede comprenderse o llevarse a cabo sin antes conocer e indagar en cada una de las particularidades que la determinan, pues debemos partir, como docentes, de unos conocimientos, habilidades y destrezas para transformar la escuela en Comunidad de Aprendizaje.

Este modelo de enseñanza dirigido a la transformación social y educativa, se fundamenta en las siguientes actuaciones (Tabla 1): a) *Grupos interactivos heterogéneos* como sistema de organización del alumnado bajo el criterio de inclusividad; b) *Tertulias dialógicas* para fomentar el acceso al conocimiento científico y la cercanía a la lectura; c) *Formación de familiares* como apoyo fundamental en el rendimiento escolar del alumnado; d) *Participación educativa de la comunidad* en las diferentes actividades de aprendizaje; e) *Formación dialógica del profesorado* como base del progreso educativo y; f) Seguimiento del *modelo dialógico* orientado hacia la prevención y resolución de conflictos (Aubert et al., 2014).

Tabla 1. Actividades educativas características del proyecto Cda.

GRUPOS INTERACTIVOS
Grupos heterogéneos de 4-5 componentes. A cada grupo se incorpora una persona adulta (profesores, miembros de familias, voluntarios de la comunidad u otros voluntarios) encargada de fomentar las interacciones para resolver las tareas designadas. Rotación de actividades cada 20 minutos.
BIBLIOTECA TUTORIZADA
Espacios de estudio fuera del horario lectivo para extender el tiempo de aprendizaje. Acompañados por voluntarios. Acelera el aprendizaje: grupos menores, apoyo de otros estudiantes, disponibilidad de materiales.
FORMACIÓN DE FAMILIARES
Hacer partícipes a familias, responsables y a la comunidad en general en la escuela. Repercute positivamente en la educación, tanto de ellos como de los estudiantes: mejores oportunidades en el mercado laboral, y desarrollo de una mayor capacidad para intervenir en la educación, entre otras.
TERTULIAS DIALÓGICAS LITERARIAS
Encuentro frecuente de personas para la construcción colectiva de significado y conocimientos a través del diálogo sobre los clásicos en disciplinas como la literatura, el arte, la música o la ciencia. Compartir y debatir acerca de una obra.
MODELO DIALÓGICO DE RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS
Involucrar a la comunidad en la práctica del diálogo igualitario y la participación solidaria para la búsqueda de consensos. Iguales oportunidades para expresarse, participar de la creación de las normas y en la forma de resolución de conflictos.
FORMACIÓN PEDAGÓGICA DIALÓGICA DEL PROFESORADO
Formación constante del profesorado debido a su responsabilidad ética, política y profesional antes de iniciar su actividad docente. Capacitación permanente del educador por medio del análisis crítico de sus prácticas educativas.
PARTICIPACIÓN EDUCATIVA DE LA COMUNIDAD
Relación entre familia y escuela para garantizar el éxito educativo. Familia y escuela quieren la mejor enseñanza para todos los niños. La participación puede darse por medio de las AEE ya descritas o, a través de la gestión y organización del centro educativo por medio de las comisiones mixtas.

Fuente: Elaboración propia según información extraída de Elboj Saso et al. (2006), Flecha García y Molina Roldán (2015).

Por tanto, la implantación y el desarrollo de un proyecto de Comunidad de Aprendizaje implica asumir una serie de compromisos por parte del centro: la formación previa sobre los contenidos y desarrollo de la propuesta, la recogida de propuestas de transformación aportadas, la aceptación del inicio del proyecto, la constitución de comisiones mixtas de trabajo y, la realización de procesos de evaluación y propuestas de mejora (Consejería de Educación, 2012). Sin embargo, la escuela no puede actuar sola.

Para responder a todas estas necesidades, la educación ha de ser vista como aquel conjunto de prácticas sociales que fomentan el desarrollo y socialización de los miembros que conforman la comunidad educativa; es decir, una educación que se concibe bajo la responsabilidad de la sociedad en su conjunto (Coll et al., 2007). Es esencial señalar como “se pasa de un planteamiento compensatorio a uno enriquecedor, basado en las capacidades comunicativas y de acción” (Elboj Saso y Oliver Pérez, 2003, p. 96). Tal como señala Coll et al.:

Un movimiento que propugna una revisión en profundidad de la organización y el funcionamiento de la educación formal, una revisión que incluye el *qué* -los objetivos y los contenidos-, el *cómo* -los métodos pedagógicos-, el *quién* -los agentes educativos-, el *dónde* -los escenarios educativos- y, sobre todo, el *para qué* -las finalidades- de la educación (Coll et al., 2007, p. 7).

Conforme a los criterios establecidos, Coll et al. (2008) determinan tres grandes tipos de Comunidad de Aprendizaje: a) *Aulas escolares* donde se organiza a un grupo de personas con diferentes niveles de experiencia, conocimiento y peripeicia; que se implican por medio de un esfuerzo conjunto para garantizar la comprensión y construcción del conocimiento colectivo; b) *Instituciones educativas* que recurren a la cultura del aprendizaje en aspectos organizativos, curriculares y utilización de recursos comunitarios y; por último, c) Las CdA como *instrumento de desarrollo social y comunitario* dentro del proceso de globalización.

Esta clasificación se ha ido configurando como alternativa a las innumerables propuestas de innovación y reforma educativa, para así hacer frente a aquellas carencias y limitaciones que presenta la educación formal y escolar (Coll, 2004).

Indiferentemente de su tipología, toda Comunidad de Aprendizaje orienta su perspectiva educativa hacia la transformación a múltiples niveles: “transformación del contexto de aprendizaje, transformación de los niveles previos de conocimiento, transformación de las expectativas, transformación de las relaciones entre familia y escuela, transformación de las relaciones sociales aula-centro-comunidad y, transformación igualitaria de la sociedad” (Flecha García y Díez-Palomar, 2010, p.25).

Por ello, el centro educativo que se inicia como Comunidad de Aprendizaje sufre una transformación social, un cambio de mentalidad que opta por anteponer el protagonismo de toda la comunidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Un enfoque que apuesta por transformar el contexto, para así desestructurar y perfeccionar la escuela.

Para lanzarnos, a nivel de centro, hacia este proceso de transformación en Comunidad de Aprendizaje, debemos partir de unas motivaciones previas. Romero del Hombrebueno (2012) resalta que puede surgir a partir de la formación inicial proporcionada por la Universidad, de la asistencia a cursos de formación del profesorado o, a partir de la necesidad de dar respuesta a un problema o inquietud específica del centro.

A partir de ese disparador inicial, es esencial conocer en qué consiste dicho proceso de conversión en CdA. Para ello, partimos del estudio que han realizado diversas autorías desde CREA (2016), el Centro Especial de Investigación en Teorías y Prácticas Superadoras de Desigualdades, para sistematizar las diferentes fases que debe seguir un centro educativo para pasar a ser una Comunidad de Aprendizaje (Folgueiras Bertomeu, 2011).

Transformar la escuela supone consolidar la concepción de Comunidad de Aprendizaje, reflexionar sobre los diferentes cambios sociales, y sensibilizarnos sobre la situación de la comunidad educativa y su entorno, y las posibilidades de cambio. A partir de ahí, decidimos si comenzar o no el proceso de transformación. ¿Hacia dónde?, hacia aquel modelo de escuela que soñamos ser. Para ello, debemos seleccionar unas prioridades y planificar su puesta en práctica siguiendo una única condición, la participación dialógica de alumnado, profesorado, familiares y entorno en su conjunto (Elboj Saso et al., 2006); por medio de fases que quedan divididas en dos grandes periodos: puesta en marcha y continuidad del proceso (Tabla 2).

Tabla 2. Puesta en marcha de una Comunidad de Aprendizaje por fases

FASES DE LA PUESTA EN MARCHA (un año escolar)	
SENSIBILIZACIÓN	
<i>Aproximadamente un mes</i>	
<ul style="list-style-type: none"> • Sesiones iniciales de trabajo con los diferentes agentes de la comunidad escolar. • Estudio de la documentación entregada con posterioridad a las jornadas informativas. • Comunicado sobre las conclusiones a las que ha llegado la comunidad. 	
TOMA DE DECISIÓN	
<i>Un mes</i>	
<ul style="list-style-type: none"> • Decidir el inicio del proyecto con el compromiso de toda la comunidad educativa. 	
SUEÑO	
<i>Entre uno y tres meses</i>	
<ul style="list-style-type: none"> • Reunirse en grupos para idear el centro educativo que se desea. • Llegar a un acuerdo sobre el modelo de centro que se pretende alcanzar. • Contextualizar los principios de la comunidad de aprendizaje. 	
SELECCIÓN DE PRIORIDADES	
<i>De uno a tres meses</i>	
<ul style="list-style-type: none"> • Búsqueda de información sobre el centro educativo y su contexto. • Análisis de los datos obtenidos. • Selección de prioridades. 	
PLANIFICACIÓN	
<i>Entre uno y dos meses</i>	
<ul style="list-style-type: none"> • Diseñar grupos de acción heterogéneos. • Crear comisiones de trabajo para llevar a cabo el plan de acción de cada prioridad. 	
FASES DE CONTINUIDAD DEL PROCESO (dos años escolares)	
PROCESO DE INVESTIGACIÓN	
<ul style="list-style-type: none"> • Innovar para mejorar. Reflexión sobre la acción. • Experimentación del cambio. • Puesta en común de las experiencias llevadas a cabo y resultados. 	
PROCESO DE FORMACIÓN	
<ul style="list-style-type: none"> • 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 concretos. 	
PROCESO DE EVALUACIÓN	
<ul style="list-style-type: none"> • Evaluación continua de todo el proceso 	

Fuente: Elaboración propia según información extraída de Elboj Saso et al. (2006, p. 79-80).

II.IV. SOSTENIBILIDAD DE LAS COMUNIDADES DE APRENDIZAJE

Al igual que numerosos proyectos de innovación y transformación socioeducativa, las Comunidades de Aprendizaje corren un cierto riesgo a desaparecer. No obstante, para que esto no suceda, es necesaria la sostenibilidad del proyecto mediante su fortalecimiento y consolidación por medio de la investigación, formación y evaluación.

Tal y como señala Arias Orozco “una de las preocupaciones centrales que ocupa el accionar de las comunidades de aprendizaje, consiste en la preparación y desarrollo de aptitudes y talentos para enfrentarse y participar de los nuevos desafíos que impone una sociedad globalizada en constante cambio” (2018, p. 68).

Este proceso requiere un enorme esfuerzo y dedicación en todos los ámbitos, pues, tal y como refleja el estudio de Navarrete Reyes y Alonso Paz (2011) debemos tener en cuenta una serie de aspectos en la gestación de la Comunidad de Aprendizaje conforme al contexto en el que se potencian situaciones estimulantes y significativas de aprendizaje; a las necesidades sentidas por el alumnado para fomentar la participación real de toda la comunidad educativa y; la sensibilidad y convencimiento del equipo directivo con respecto a la reorganización del centro.

Además, tal y como señalan Jiménez González y Rodríguez Casado (2016), es esencial la formación de un profesorado comprometido y conocedor de la realidad que sea capaz de ir haciendo frente a aquellos retos que la misma dinámica social nos va planteando en nuestro día a día.

Transformar la escuela a CdA supone todo un desafío a afrontar. Sin embargo, el esfuerzo se ve recompensado a través de numerosas Comunidades de Aprendizaje que han tenido un impacto trascendental tanto en la práctica educativa como en el estilo de enseñanza perseguido en el ámbito educativo, pues se centran en el análisis de la tarea, el proceso de enseñanza-aprendizaje y las responsabilidades dentro del mismo (Domínguez Rodríguez, 2017, p. 133).

El notable impacto que ha tenido el proyecto Comunidades de Aprendizaje en el Estado Español, podemos apreciarlo a partir del número de escuelas existentes, hasta el año 2020, en las diferentes comunidades autónomas. Concretamente, según la etapa educativa, desde formación inicial hasta formación profesional (Tabla 3), donde Andalucía destaca notablemente con una cifra de 62 centros Comunidad de Aprendizaje en la etapa de Educación Infantil y Primaria; y con un total de 87 centros conforme a todas las etapas educativas.

Tabla 3. Número de Comunidades de Aprendizaje por comunidad autónoma.

CCAA	0-3	Infantil Primaria	Secundaria	Integral	Educación Especial	Educación adultos	Formación profesional	TOTAL
Andalucía	2	62	10	5	2	5	1	87
Aragón	0	5	0	0	0	0	0	5
Castilla La Mancha	0	4	0	0	0	0	0	4
Castilla León	0	3	1	0	0	0	0	4
Cataluña	3	36	1	0	0	1	0	41
Euskadi	0	30	2	5	1	4	0	42
Extremadura	0	9	0	1	0	0	0	10
Galicia	0	1	0	0	0	0	0	1
La Rioja	0	1	0	0	0	0	0	1
Madrid	2	2	0	0	0	0	0	4
Melilla	0	1	0	0	0	0	0	1
Murcia	0	1	0	0	0	0	0	1
Navarra	0	9	0	0	0	0	0	9
Ceuta	0	1	0	0	0	0	0	1
Valencia	0	12	2	0	1	0	0	15
TOTAL	7	180	16	11	4	10	1	225

Fuente: Elaboración propia según información extraída de Comunidades de Aprendizaje (2020).

No obstante, cuando hablamos del mantenimiento de este proyecto de Comunidad de Aprendizaje, observamos como surgen ciertos riesgos y dificultades. El artículo de Fórum IDEA afirma que “los proyectos de innovación y transformación social producen un *efecto bola de nieve*” (2002, p. 120), pues al mismo tiempo que crean un clima de entusiasmo y enriquecimiento, pueden producir el efecto contrario derivando en el fracaso.

Este rebote contraproducente puede deberse al exceso de confianza en los excelentes resultados del proyecto. Por ello, es fundamental recurrir al concepto de sostenibilidad como “aquella apuesta necesaria para que todo proyecto de innovación responda a la necesidad de ser *intrageneracional* (estar formado por distintos estamentos generacionales, clases sociales, entidades) e *intergeneracional* (que pueda alcanzar, con los cambios necesarios, a la siguiente generación)” (IDEA, 2002, p. 120).

Para favorecer la continuidad y sostenibilidad del proyecto de Comunidad de Aprendizaje, el Fórum IDEA (2002) destaca algunas ideas: la máxima participación de la comunidad, el continuo intercambio de servicios y conocimientos, la concepción de una comunidad en permanente cambio y progreso de mejora, la búsqueda de nuevos proyectos y retos, la documentación y discurso del trabajo por distintos medios, la difusión y comunicación de la experiencia y, la formación y cuidado al voluntariado universitario que colabora con las Comunidades de Aprendizaje.

A pesar de las diferentes aportaciones, es importante destacar la ausencia de estudios más actualizados que corroboren la puesta en marcha y consolidación de las diferentes actuaciones educativas (Romero del Hombrebueno, 2012). Una situación que se presenta como debilidad dentro del contexto educativo y que apunta, en numerosos estudios, a una relación directa con la sensibilización y formación del profesorado (Jiménez González y Rodríguez Casado, 2016). La cuestión es, ¿están los docentes preparados para afrontar este reto en la enseñanza?

Según los análisis realizados a determinadas prácticas educativas, es característico señalar el desconocimiento inicial acerca de los principios y el método de trabajo seguido en este proyecto (Marín Suelves et al., 2017). Guerrero Giménez afirma que “la formación en las universidades hoy en día es muy teórica, y los colegios que acogen a docentes en prácticas aún cuentan con metodologías muy tradicionales, por lo que los futuros maestros tienen muy difícil el acceso al conocimiento de este tipo de actuaciones educativas y, aún más, a su puesta en práctica” (2014, p. 233).

A su vez, numerosos docentes afirman que, para llevar a cabo una CdA, es fundamental la formación, el compromiso, la movilización de voluntades y, por supuesto, el voluntariado. Además de poner en marcha los deseos que poseen los miembros de la comunidad educativa que se encuentran involucrados en este proyecto.

Sin embargo, entristece observar cómo el método de enseñanza tradicional persiste en la actualidad, siendo el más usado sin lugar a dudas (Guerrero Giménez, 2014). El proceso de transformación de centros educativos en Comunidades de Aprendizaje parece situarse en los comienzos de un complejo proceso que, a día de hoy, presenta un futuro incierto e impredecible.

Es cierto que la Comunidad de Aprendizaje surge como respuesta a una serie de necesidades y retos de la educación del siglo XXI; un modelo de educación que recae en una gran responsabilidad compartida por toda la comunidad. Sin embargo, no disponemos de investigaciones que avalen la puesta en práctica de estos proyectos en los centros educativos; junto con la recopilación de expectativas, inquietudes y obstáculos que encuentra el equipo docente al poner en marcha este proyecto en las aulas escolares.

Localizar únicamente artículos que recogen el deber ser como fundamento teórico de las prácticas educativas características de la Comunidad de Aprendizaje, no permite disponer de una visión objetiva de la realidad y de lo que supone ser un centro CdA, pues como afirma Giménez Gómez en su estudio de caso, “hay algunos aspectos que podrían mejorarse en caso de querer consolidar una comunidad de aprendizaje y hacer uso del trabajo cooperativo durante todo un curso académico” (2017, p.34).

La consolidación de este proyecto se encuentra estrechamente vinculada con los procesos evaluativos, la formación y la investigación. Es usual encontrar escuelas que deciden adentrarse en este proyecto sin conocer realmente cuáles son las medidas a adoptar para superar las barreras que van apareciendo, e incluso para garantizar la sostenibilidad del proyecto en el centro escolar de una forma efectiva y de calidad.

Para ello, es primordial el hecho de evaluar en comunidad, es decir, dialogar para comprender y transformar, siempre desde un enfoque que persiga la mejora en la práctica. Evaluar planes y procesos que permitan evidenciar aquellas fortalezas y debilidades que debemos tener en cuenta dentro de la comunidad, para seguir guiando el proceso de enseñanza-aprendizaje hacia la calidad educativa (Ferrer Esteban, 2007).

Así es como, el exhaustivo aumento de Comunidades de Aprendizaje, hace cuestionarnos, entonces, si las diferentes escuelas llevan a cabo este modelo de práctica educativa de forma eficaz y consolidada o si, por el contrario, se trata de una cuestión efímera que no se fundamenta en aquellas actuaciones y principios que recoge el proyecto CdA en su fundamentación teórica. Es hora de acercarnos a una desconocida realidad de las Comunidades de Aprendizaje, una apuesta por la educación del futuro.

III. OBJETIVOS

Previamente al desarrollo de la metodología, y tras la revisión bibliográfica realizada en torno al fundamento teórico que aguarda el proyecto Comunidades de Aprendizaje, resulta fundamental determinar los objetivos que pretendemos alcanzar mediante nuestra investigación, para así enfocar nuestro trabajo hacia la indagación y determinación de la realidad presente en los centros escolares CdA de la etapa de Educación Primaria.

Objetivo general

- Analizar y comparar el desarrollo del proyecto Comunidad de Aprendizaje en dos centros escolares de primaria con diferente nivel socioeconómico y cultural.

Objetivos específicos

- Conocer los inicios de ambos centros como Comunidad de Aprendizaje.
- Estudiar la percepción de los docentes acerca del funcionamiento del centro como Comunidad de Aprendizaje.
- Comparar la consolidación y sostenibilidad del proyecto Comunidad de Aprendizaje en ambos centros escolares.

Estos objetivos, al basarse en una investigación cualitativa y estructurada en estudios de caso, determinarán un análisis de resultados muy concreto, que no puede ser generalizable pues tan solo pretende contrastar la realidad pedagógica de dos escuelas transformadas en Comunidades de Aprendizaje.

El proyecto CdA puede ser llevado a la práctica a través de diferentes enfoques. Su aplicabilidad queda en manos del propio centro escolar, el cual orienta el proyecto hacia la consecución de unos objetivos determinados en base a los sueños de la comunidad educativa. A continuación, conoceremos concepciones varias de percibir las Comunidades de Aprendizaje, aun situándonos en un mismo centro escolar.

IV. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

IV.I. ESTRATEGIA METODOLÓGICA

Para abordar los objetivos determinados con anterioridad, recurriremos a la estrategia metodológica basada en un estudio cualitativo de carácter exploratorio y comparativo; cuya finalidad es estudiar la realidad en su contexto natural, tal y como sucede, para así “apelar a una observación próxima y detallada del sujeto en su propio contexto, con el objetivo de lograr aproximarse lo más posible a la significación de los fenómenos” (Díaz Herrera, 2018, p. 124).

Por tanto, el término investigación cualitativa alude al abordaje general, flexible y abierto de un diseño que se va ajustando a las condiciones del campo de análisis, es decir, los participantes y la evolución de los acontecimientos (Salgado Lévano, 2007). Concepción que se ajusta a la finalidad de nuestra investigación, pues pretende indagar en la realidad de las Comunidades de Aprendizaje a partir de la concepción de los docentes.

Concretamente, seleccionamos la técnica de la entrevista semiestructurada para encarar la tarea de analizar todo tipo de datos cualitativos pues, tal y como afirman Schettini y Cortazzo, “la gran cantidad de información, lo irrepitable de los fenómenos, la cercanía con el sentido común, la necesidad de lograr riqueza analítica y profundidad narrativa, hacen que el análisis sea una tarea que se presenta como un reto apasionante” (2015, p. 13).

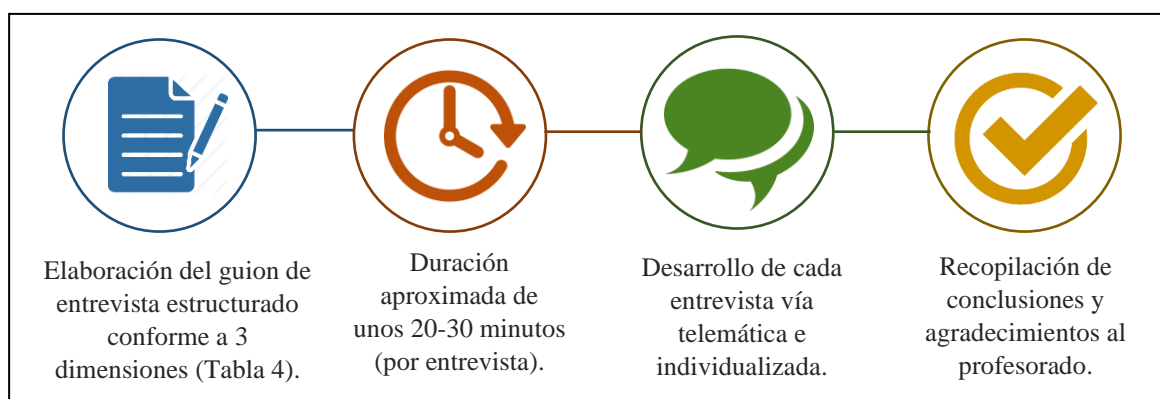
Para llevar a cabo la entrevista como técnica de gran utilidad dentro del análisis cualitativo, es importante “acceder a la perspectiva de los sujetos, comprender sus percepciones y sus sentimientos, sus acciones y sus motivaciones. Apunta a conocer las creencias, opiniones, significados y acciones que los sujetos y poblaciones le dan a sus propias experiencias” (Trindade, 2016, p. 19). En nuestra investigación, por medio de estudios de casos a diferentes profesionales que ejercen en dos centros situados en contextos con características socioeconómicas y culturales totalmente opuestas.

IV.II. INSTRUMENTO DE RECOGIDA DE DATOS

Al proyectar el diseño de la investigación y determinar el objetivo general a alcanzar, junto con la propuesta metodológica a seguir, en el marco de una investigación de tipo cualitativa, procedemos al desglose de la entrevista como “técnica principal de recolección de información en la investigación social y herramienta estratégica para la investigación cualitativa” (Trindade, 2016, p. 18).

Concretamente, recurrimos a la entrevista semiestructurada como instrumento de indagación en torno a diversas dimensiones relacionadas con los profesionales del ámbito de la educación. Tal y como refleja Morga Rodríguez (2012), se trata de una modalidad de entrevista en la que partimos de un guion determinado y preguntas de respuestas abiertas, que iremos planteando al entrevistado, siempre garantizando su comodidad para dialogar libremente hasta adentrarnos en los objetivos de la entrevista.

Por ello, y al igual que todo instrumento metodológico, procedemos a la elaboración de una serie de etapas que debemos seguir para alcanzar el éxito en el cometido propuesto. En este caso, nos guiaremos de la visión de Díaz Bravo et al. (2013), autores que dividen las entrevistas en las siguientes fases: a) *Preparación* a modo de planificación de los aspectos organizativos como son los objetivos o redacción de preguntas guía; b) *Apertura* para plantear los objetivos al entrevistado y el tiempo de duración; c) *Desarrollo* e intercambio de información siguiendo la guía de preguntas con flexibilidad y, por último; d) *Cierre* y síntesis de la conversación para puntualizar la información obtenida y agradecer la participación en el estudio. A continuación, detallamos el proceso de elaboración y realización de cada una de nuestras entrevistas:



Fuente: Elaboración propia según la información extraída de Díaz Bravo et al. (2013).

Con respecto al guion de entrevista elaborado previamente a modo de guía para orientar el diálogo con los docentes y apreciar su concepción en torno a las Comunidades de Aprendizaje, es importante señalar su organización con respecto a tres dimensiones fundamentales: a) *Iniciación al proyecto CdA*; b) *Funcionamiento* del mismo con respecto a sus fortalezas y debilidades y; c) *Sostenibilidad* del proyecto en un futuro. Dimensiones que pretenden responder a los objetivos que han sido planteados por medio de las siguientes preguntas guía (Tabla 4):

Tabla 4. Guion de entrevista organizado por dimensiones.

INICIACIÓN AL PROYECTO	Aspectos de interés	<ul style="list-style-type: none"> - Por qué se inicia el proceso de transformación de la escuela en CdA. - Percepción inicial sobre el funcionamiento del centro. - Experiencia inicial del profesorado al llegar al centro. - Conocimiento y formación acerca del proyecto. - Nivel de aceptación del proyecto. - Nivel de implicación en su desarrollo. - Expectativas personales sobre la puesta en marcha del centro como CdA.
	Preguntas guía	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Cuáles son los objetivos del centro al iniciar este proyecto? - ¿Cuántos años lleva trabajando en el centro? - ¿Por qué escogió trabajar en un centro CdA? - ¿Conoce, desde un principio, en qué consiste el proyecto CdA? - ¿Cuáles eran sus expectativas al ejercer en un centro CdA? - ¿Ha cambiado su percepción sobre este proyecto? - ¿Cuáles son los motivos que le llevan a continuar con el proyecto CdA?
FUNCIONAMIENTO PROYECTO	Aspectos de interés	<ul style="list-style-type: none"> - Características particulares del centro como CdA. - Razones que llevan al profesorado a escoger este centro. - Aspectos positivos del centro como CdA. - Modificaciones que surgen en el funcionamiento del centro. - Aspectos negativos del centro como CdA. - Nivel de involucración actual del profesorado y las familias. - Otros factores que repercuten en el funcionamiento del centro.
	Preguntas guía	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué diferencia cree que puede existir entre un centro CdA y otro centro que no lo es? - ¿Qué ventajas o beneficios supone llevar a cabo el proyecto CdA en este centro? - ¿Cuál es su nivel de satisfacción cuando pone en práctica algunas de las actividades? - ¿Qué inconvenientes u obstáculos encuentra al llevar a cabo el proyecto CdA? - ¿Cómo cree que influye el contexto socioeconómico y cultural del centro? - ¿Cuál es el nivel de participación de las familias dentro del proceso de enseñanza?
SOSTENIBILIDAD	Aspectos	<ul style="list-style-type: none"> - Aspectos a mejorar en el funcionamiento del centro como CdA. - Ajuste del proyecto a las demandas del alumnado y sus familias. - Ajuste del proyecto a la situación de confinamiento por COVID-19. - Expectativas de futuro sobre el proyecto CdA.
	Preguntas guía	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué aspectos claves cree que debe mejorar su centro? - ¿Cree que el Claustro se encuentra coordinado para el funcionamiento del proyecto? - ¿Cómo podría colaborar aún más en la consolidación del proyecto en el centro? - ¿En qué medida se ajusta este proyecto a las demandas del alumnado y sus familias? - Ante el COVID-19, ¿se ve obligado a modificar su estilo de enseñanza habitual? - ¿Se ha planteado recurrir al método tradicional de enseñanza u otro estilo alternativo? - ¿Cuáles son sus expectativas en torno a este proyecto en un futuro?

Fuente: Elaboración propia según los objetivos a alcanzar con la investigación.

IV.III. PERFILES OBJETOS DE ESTUDIO

El trabajo de investigación se encuentra apoyado en el estudio de caso en torno a dos centros escolares públicos de las etapas Educación Infantil y Primaria, ubicados en la localidad sevillana de Dos Hermanas. A continuación, podemos observar cómo el perfil de cada uno de estos centros se encuentra detallado de forma anónima, para así obedecer a la privacidad de los mismos (Tabla 5):

Tabla 5. Perfiles de los centros escolares.

CENTRO A	Proyecto CdA	<ul style="list-style-type: none"> - Desde el curso 2016/2017 pertenece a la red de centros CdA. - El próximo curso escolar 2020/2021 dejarán de ser CdA.
	Características centro	<ul style="list-style-type: none"> - Centro público bilingüe. - Dispone de página web para facilitar los documentos de centro. - Proximidad a diferentes recursos comunitarios.
	Características familias	<ul style="list-style-type: none"> - Elevado porcentaje de familias jóvenes dedicadas al sector servicios.
	Contexto entorno	<ul style="list-style-type: none"> - Situado en una zona de nivel sociocultural medio.
CENTRO B	Proyecto CdA	<ul style="list-style-type: none"> - Desde el curso 2013 pertenece a la red de centros CdA.
	Características centro	<ul style="list-style-type: none"> - Centro público. - No dispone de página web para acceder a los documentos del centro. - Se encuentra alejado de los principales recursos comunitarios.
	Características familias	<ul style="list-style-type: none"> - Presencia mayoritaria de etnia gitana y alumnado inmigrante.
	Contexto entorno	<ul style="list-style-type: none"> - Situado en una zona de nivel sociocultural bajo.

Fuente: Elaboración propia según la información extraída del Proyecto Educativo de cada centro escolar.

Dentro de cada uno de estos centros, realizamos el estudio de caso conforme a la selección de 13 docentes, distribuidos en los diferentes niveles de la etapa de Educación Primaria, atendiendo a las siguientes variables: a) Nivel de *formación e involucración en CdA* (muy alto, alto, medio, bajo, muy bajo); b) Disposición de una *plaza fija* en el centro o, por el contrario, *interino* en el mismo; y c) *Centro escolar* en el que ejerce como docente.

Para detallar cada uno de los perfiles de los profesionales entrevistados, es importante tener en cuenta las diferentes variables a analizar, pues son estas las que determinan la obtención de unos resultados u otros como producto de nuestra investigación. Por lo tanto, la muestra quedaría de la siguiente forma: docentes que ejercen en el centro A (Tabla 6) y, docentes que ejercen en el centro B (Tabla 7):

Tabla 6. Perfiles de los docentes entrevistados (Centro A).

Centro escolar: A (contexto sociocultural medio)		Nº de participantes: 7
Persona entrevistada	Nivel de formación e involucración en Comunidades de Aprendizaje	Disposición de plaza fija, o interino en el centro escolar
Coordinadora A	Muy alto	Plaza fija (5 años)
Docente 1A	Bajo	Plaza fija (5 años)
Docente 2A	Bajo	Plaza fija (4 años)
Docente 3A	Bajo	Plaza fija (4 años)
Docente 4A	Medio	Plaza fija (2 años)
Docente 5A	Alto	Interino (1 ^{er} curso escolar)
Docente 6A	Muy bajo	Interino (1 ^{er} curso escolar)

Fuente: Elaboración propia según la información facilitada por los profesionales entrevistados.

Tabla 7. Perfiles de los docentes entrevistados (Centro B).

Centro escolar: B (contexto sociocultural bajo)		Nº de participantes: 6
Persona entrevistada	Nivel de formación e involucración en Comunidades de Aprendizaje	Disposición de plaza fija, o interino en el centro escolar
Docente 1B	Medio	Plaza fija (8 años)
Docente 2B	Alto	Plaza fija (6 años)
Docente 3B	Medio	Plaza fija (3 años)
Docente 4B	Bajo	Plaza fija (2 años)
Docente 5B	Muy alto	Interino (1 ^{er} curso escolar)
Docente 6B	Bajo	Interino (1 ^{er} curso escolar)

Fuente: Elaboración propia según la información facilitada por los profesionales entrevistados.

Tras conocer el perfil de cada uno de los entrevistados, es importante señalar que el número de sujetos va variando con el tiempo pues, en un principio, tan solo contamos con la entrevista de la coordinadora del centro A. Surge una enorme dificultad para encontrar docentes que pudiesen flexibilizar su disponibilidad para ofrecer una perspectiva personal del proyecto Comunidad de Aprendizaje llevado a cabo en el centro.

Impedimentos puntuales como la inestable conexión a Internet o la excesiva carga de trabajo del profesorado ante la obligatoriedad de continuar con la enseñanza no presencial durante el estado de confinamiento, presente a nivel estatal, por el COVID-19; imposibilitaban enormemente el desarrollo de la entrevista. Sin embargo, gracias a la implicación de los docentes, el número de entrevistados fue en aumento hasta disponer un total de 13 entrevistas, cifra que ha garantizado una recopilación de información bastante amplia y enriquecedora para el registro y análisis de los resultados obtenidos en torno a cada una de las dimensiones propuestas en el guion de entrevista.

V. RESULTADOS Y DISCUSIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

Para proceder al análisis pormenorizado de las entrevistas realizadas, recurriremos a la organización de los resultados conforme a las dimensiones establecidas en el guion de entrevista. En primer lugar, es esencial contextualizar los inicios del proyecto Comunidad de Aprendizaje, para así conocer las inquietudes y sueños que mueven a cada uno de los centros escolares a transformarse en CdA. Posteriormente, aludimos a la valoración personal sobre el funcionamiento del centro como Comunidad de Aprendizaje, para conocer las fortalezas y debilidades de llevar a cabo este proyecto. Por último, profundizaremos en las expectativas de futuro que aguardan los docentes con respecto a la sostenibilidad del proyecto, para así realizar, finalmente, una comparativa entre ambos centros escolares bajo la variable socioeconómica y cultural de su entorno. Contraste que estará presente a lo largo de toda la discusión de la investigación.

V.I. INICIOS DEL PROYECTO COMUNIDAD DE APRENDIZAJE

No es posible realizar un análisis exhaustivo de las entrevistas a los diferentes docentes, sin conocer, previamente, por qué surgió el proceso de conversión de cada uno de los centros escolares a Comunidades de Aprendizaje. Por ello, recurrimos al proyecto educativo, que refleja detalladamente las características de la comunidad social o entorno en el que se desarrolla el proyecto CdA, junto con aquellos factores y ámbitos prioritarios de intervención socioeducativa en los que se fundamenta el desarrollo del mismo.

El centro A recoge en su informe sobre el proyecto CdA que el nacimiento y continuidad de este colegio ha sido posible gracias a la fuerza de los sueños de una Comunidad de familias y profesorado comprometidos que, hasta el final, creyeron en la existencia del mismo. Idea que, la coordinadora del proyecto, deniega actualmente:

“Ese compromiso establecido en un inicio, se ha ido perdiendo conforme ha pasado el tiempo, y ahora tan solo reina la ausencia de motivación e implicación del profesorado que lleva años de servicio en el Centro” (Coordinadora A).

Sin embargo, no sucede igual en el centro B, el cual escolariza a una población que, a lo largo del último decenio, ha pasado a ser íntegramente de etnia gitana. Factor que motivó a la involucración del Defensor del Pueblo Andaluz para demandar intervenciones valientes a las administraciones autonómica y local. Proceso que, actualmente, recibe un enorme reconocimiento por el equipo docente del centro:

“Trabajar aquí, en un centro que se ha convertido en referente, a nivel nacional de la escolarización, educación y alfabetización del pueblo gitano; te aporta ilusión y constancia por querer seguir avanzando como escuela y comunidad” (Docente 3B).

“Comenzar este proyecto fue todo un reto. Sin embargo, ahora mismo, cualquier pasito nos da fuerza y ganas para lanzar la otra pierna. Ya hemos visto que mejorar es posible con esfuerzo” (Docente 2B).

Por tanto, la puesta en marcha del proyecto Comunidad de Aprendizaje, en ambos centros, fue posible debido a la creencia de todos los agentes de la comunidad educativa en un sueño común. De ahí el interés, relevancia y oportunidad de seguir creciendo y encontrar en las actuaciones educativas y CdA, la mejora de la práctica educativa del centro escolar. Opinión que, a día de hoy, encontramos presente en las respuestas facilitadas por algunos profesionales, indistintamente del centro escolar en el que ejercen, que destacan la relevancia del proyecto pese a las adversidades que surgen en su puesta en práctica:

“Personalmente, llevo dos años formando parte de esta Comunidad de Aprendizaje, y es una sensación fascinante desde el primer día. Aunque, si es verdad, que es muy difícil poner en funcionamiento este proyecto. Ojalá fuese más sencillo porque, realmente, funciona” (Docente 4A).

“Desconozco este proyecto porque es mi primer año en el cole, pero, aun así, he perdido la cuenta del gran número de oportunidades de aprendizaje que me ha facilitado en mi formación como interino en el centro” (Docente 6A).

“El día a día es muy duro, pero eso no quita que haya muchísima ilusión y trabajo detrás del proyecto. ¡Somos una piña!” (Docente 5B).

El proyecto Comunidad de Aprendizaje se inicia a partir de una serie de actuaciones comunes en todo centro CdA, como son los grupos interactivos, el modelo inclusivo de atención a la diversidad, el funcionamiento por comisiones, la escuela de familias y las tertulias dialógicas literarias. Sin embargo, la coordinadora del centro A, afirma que, desde un principio, las características de su comunidad resultaban llamativas con las que presentaba el otro centro CdA de la localidad, el centro B:

“Nada más empezar con el proyecto en el centro, nos informamos sobre cómo estaban llevándolo a la práctica en el centro B. Fue una gran sorpresa ver cómo se trataba de un enfoque totalmente distinto, a pesar de ser el mismo proyecto. En ese instante, pensamos que esa diferencia podría contribuir a romper con el etiquetado de CdA con un determinado entorno; además de tratarse de una auténtica oportunidad para trabajar, de forma conjunta, dos centros de la localidad de contextos socioeconómicos totalmente diferentes” (Coordinadora A).

Así es como, ambos centros escolares, plantean unos objetivos coincidentes a alcanzar mediante el proyecto Comunidad de Aprendizaje: orientar los procesos comunicativos hacia el diálogo igualitario, lograr una participación solidaria de todas las personas de la comunidad en el proyecto educativo de la escuela y facilitar las mismas oportunidades para todo el alumnado teniendo como eje la igualdad de diferencias. Sueños que determinan durante la fase de sensibilización, con la participación del 100% del claustro docente.

Paralelamente a esta primera fase de iniciación, el centro A comienza a sensibilizar a toda la comunidad por medio de cauces efectivos de comunicación como puede ser la página web del centro y sus respectivas redes sociales. De este modo, aseguraban la preparación y sensibilización de la comunidad hacia la siguiente fase de toma de decisión del proyecto, en la que más de dos tercios del Claustro (80%) firman el acuerdo de conformidad y compromiso de participación, es decir, de 29 componentes, 23 miembros están a favor de la puesta en marcha de este proyecto en el centro escolar; y más de 100 familias asisten a la celebración de la asamblea para decidir el avance del proyecto. Información detallada que no disponemos del centro B, pues este tan solo nos facilita datos relevantes sobre la Fase de Sueño, donde participa todo el claustro en el proceso formativo organizado por la Consejería de Educación.

Por otro lado, y antes de comenzar la puesta en marcha del proyecto, ambos centros escolares firman la formación continua del voluntariado, las familias y el equipo docente a lo largo de todo el curso escolar. Además de obtener la colaboración de la Universidad de Sevilla para poner en marcha Grupos Interactivos. Situación que, actualmente, no se continúa de la misma forma que fue pactada:

“La formación que recibíamos los profes comenzó siendo de dos horas diarias. Daba igual si eras nuevo o veterano en el centro. Sin embargo, esto ya no se hace porque se piensa que es excesivo o innecesario el tiempo de formación. Una pena, porque eso hace que el proyecto se encuentre estancado” (Coordinadora A).

“Pensábamos que ofrecer una formación a las familias podía ser bien recibido, pero nos equivocamos. Es muy difícil despertar el interés de los estudiantes y sus familias por querer aprender. Además, son muy pocos los voluntarios que acuden a nuestro centro, por lo que escaseamos de recursos para poder llegar a todos los rincones” (Docente 1B).

Por último, y a modo de enfoque global, profesionales de cada centro señalan que este proyecto conlleva una serie de decisiones a nivel metodológico y de formación, para así transformar social y culturalmente el centro y el entorno. Un proyecto que se compromete con la innovación en la búsqueda de la mejora de la convivencia y de los resultados escolares; desde la coordinación del equipo de profesorado para potenciar la pedagogía dentro del aula ordinaria. Una transformación que sigue muy presente en docentes del centro B:

“Es cierto que durante este curso he presenciado muchísimos actos vandálicos de todo tipo, pero eso no me hace perder la ilusión. Escogí este centro con el deseo de mejorar como docente, aprender más sobre este proyecto y poder ayudar, en la medida de lo posible, a responder a las necesidades de la comunidad” (Docente 6B).

“Este proyecto supone un salto hacia la ilusión, la solidaridad y la cooperación. Un salto de lo posible a lo imaginado, de lo real a lo soñado. En esto está ahora el centro. Somos conscientes del muchísimo trabajo que queda por hacer” (Docente 2B).

V.II. FUNCIONAMIENTO DEL CENTRO COMO COMUNIDAD DE APRENDIZAJE

Una vez conocemos los inicios del proyecto Comunidad de Aprendizaje en cada uno de los centros escolares estudiados, nos adentramos en las diferentes percepciones del equipo docente acerca del funcionamiento del centro como CdA. Una metodología aplicada en el proceso de enseñanza-aprendizaje que debe ser evaluada pues, tal y como afirma Sanmartí, “la evaluación es el motor del aprendizaje, ya que de ella depende tanto qué y cómo se enseña, como el qué y el cómo se aprende” (2007, p. 1).

Para profundizar en la variedad de perspectivas que nos ofrecen los entrevistados, es fundamental partir de una idea común y, es que, ejercer como docente en un centro Comunidad de Aprendizaje, supone hacer frente a un sinnúmero de situaciones innovadoras y desconocidas que resultan ser diferenciadoras de otras escuelas.

“El centro A es un centro atractivo a familias y maestros como así lo demuestra en su escolarización y concurso de traslados. Ser CdA es un aspecto muy relevante a destacar en nuestra escuela” (Coordinadora A).

“Conocer en qué consiste este proyecto, ya te abre una ventana hacia nuevos recursos que no estarían a nuestro alcance si no fuésemos Comunidad de Aprendizaje. Ya está en ti si implementar o no esas actuaciones educativas en tu clase” (Docente 1A).

Así es como, profesionales de la educación, reflejan su opinión en torno a las notables diferencias que encuentran entre un centro CdA y otro que no lo es. Percepción muy similar a la que muestra el profesorado del centro B, pues podemos observar cómo se resalta la peculiaridad del proyecto como un incentivo significativo en el proceso de aprendizaje, siendo indiferente el contexto socioeconómico y cultural en el que se localizan cada uno de los centros escolares.

“La metodología usada en clase, los diferentes recursos de los que disponemos, la coordinación de los profes o la ilusión al venir a trabajar. Es una forma diferente de apreciar la enseñanza, tanto para nosotros como para las niñas y niños del cole. Eso sí, cuesta bastante trabajo conseguir llevarla a cabo en las aulas” (Docente 4B).

“Pienso que el futuro de la educación lo va a marcar las actuaciones de Comunidad de Aprendizaje. Este proyecto nos ha permitido desarrollar y mejorar las competencias del alumnado. Quizás esto no hubiese sido posible sin el proyecto CdA” (Docente 3B).

Resulta muy enriquecedor observar cómo, cada entrevistado, extrae con seguridad aquellos aspectos positivos que diferencian a cualquier centro escolar de una escuela transformada en Comunidad de Aprendizaje. Una visión que se ve rápidamente contrapuesta al indagar en aquellas posibles razones que les lleva a escoger un centro CdA para ejercer como docentes:

“Si te soy sincera, desconocía totalmente que seguían el proyecto CdA en el centro. No tenía ni idea de qué era cuando llegué al cole. Ahora parece que estoy un poco más enterada de la metodología que se sigue” (Docente 3A).

“Escogí este cole porque está situado cerca de casa. Es una gran comodidad poder llevar a mis hijos al mismo centro en el que trabajo” (Docente 2A).

Prestigio, proximidad o llamativas instalaciones son algunas de las razones que consideran los docentes del centro A, como esenciales, a la hora de optar por un colegio u otro. Requisitos que no se ajustan a las inquietudes que mueven al equipo docente del centro B, el cual opta, mayoritariamente, por la enseñanza pública en barrios marginales y desfavorecidos, para así poder atender a las diferentes necesidades, con el único objetivo de ir suprimiendo las innumerables barreras que surgen en el proceso de aprendizaje.

“Cuando me adjudicaron la plaza y comencé a echarle un vistazo al cole, fue cuando descubrí que era un centro CdA. Fue una gran sorpresa porque, casualmente, meses antes había realizado un curso de formación sobre este proyecto” (Docente 5B).

“Mi única prioridad al seleccionar este centro fue descubrir la realidad del barrio y poder colaborar, en lo posible, por mejorar el día a día de unos niños que se desenvuelven en un ambiente de violencia e ilegalidad” (Docente 1B).

A pesar de la elección del centro sin previo conocimiento del funcionamiento del mismo, apreciamos cómo, el formar parte de la comunidad, despierta una serie de inquietudes en el profesorado por querer ahondar en este tipo de metodología, así como una valoración positiva hacia ese conjunto de fortalezas que sostienen el proyecto Comunidad de Aprendizaje, indiferentemente del centro al que nos refiramos.

“Es cierto que, desde un principio, no era muy defensor de este proyecto por todo el tiempo que ocupa planearlo y ponerlo en práctica. Sin embargo, he de admitir que funciona y que, gracias a la implicación de algunos profes, se han cumplido la mayor parte de los sueños planteados” (Docente 2A).

“Nuestra actuación se queda corta si no fuese por el gran número de voluntariado que viene de la Universidad de Sevilla, módulos e institutos de la localidad. Trabajar en comunidad significa seguir aprendiendo día a día” (Docente 5A).

“Hasta ahora no me había dado cuenta de uno de los puntos fuertes de este proyecto, y es cómo encauzamos la participación de las familias en la escuela, si no fuese por su implicación la comunidad se quedaría coja” (Docente 4A).

A primera vista, parece sorprendente observar cómo, los testimonios del centro A, aluden a la falta de participación del profesorado en el desarrollo de las diferentes actuaciones educativas. Además del especial hincapié proporcionado a la actuación del voluntariado y las familias que, parece ser, ejercen un rol primordial en el funcionamiento del centro como Comunidad de Aprendizaje. Idea que, hasta el momento, el centro B refleja desde la gratitud hacia la puesta en marcha del proyecto en el barrio.

“Ha sido una experiencia brutal el poder abrir el centro al barrio y crear ese sentido de comunidad entre todos” (Docente 6B).

“Cuando creas tu propia actividad educativa, la llevas y funciona; el nivel de satisfacción es muy alto. Mucho más que cuando realizas un examen y ves que todos aprueban. Un examen tan solo evalúa conocimientos. Sin embargo, este proyecto valora tanto actitudes como aptitudes, no solo a nivel de aula sino también de comunidad” (Docente 2B).

Este conjunto de aportaciones nos permite visualizar la infinidad de puntos fuertes que predispone el proyecto Comunidad de Aprendizaje hacia el proceso de enseñanza. Aspectos que se realzan, en mayor o menor medida, según el centro escolar en el que nos situemos, pues la implicación y compromiso del profesorado influye significativamente en la puesta en marcha y relevancia dada a dicha iniciativa.

En el centro A, tan solo la coordinadora del proyecto, destaca de manera reiterada, la involucración y participación del voluntariado y las familias hacia el avance y puesta en marcha de actuaciones educativas como grupos interactivos o tertulias literarias. Actividades que, asegura, disponen de excelentes resultados. No obstante, esta situación, a priori, puede ofrecernos una visión general del porqué esta escuela, el próximo curso, dejará de ser Comunidad de Aprendizaje.

“Desde que comenzamos este proyecto, cada profe ha tenido total libertad para optar o no por la implementación de las actuaciones educativas. Ante esta opción, siempre hemos visualizado una actitud de rechazo. Quizás por los obstáculos que aparecen cuando intentas llevarlo al aula. Sin embargo, lo que hemos podido trabajar desde el curso 2016/2017, ha sido fascinante para la comunidad. Paralizar este proyecto ahora, no quiere decir que, en un futuro, podamos volver a continuarlo con el apoyo de las familias hacia una nueva fase de sueño” (Coordinadora A).

Sin embargo, en el centro B, observamos como el equipo de profesorado, en su mayoría, hace referencia a aspectos como la ilusión y trabajo depositado en la puesta en marcha del proyecto, el deseo de querer seguir aprendiendo y progresando en el ámbito de la educación, la excelente coordinación del centro y el ajuste a las demandas del barrio. Todo ello reforzado por la cercanía a familias con niveles educativos muy bajos, importantes tasas de analfabetismo y un elevado porcentaje de paro; que necesitan de la escuela para la superación de desigualdades y accesibilidad al sistema educativo.

“Venía con unas expectativas acerca de este barrio y escuela, pero, sin duda, me he llevado una gran sorpresa. No conocer el proyecto y, de repente, verte tan involucrado en el mismo, es increíble. Y lo más sorprendente, es ver un barrio conflictivo que se une para crear ese sentimiento de grupo donde todas las aportaciones son válidas” (Docente 6B).

“Si tuviese que destacar algo, sería la convivencia con las familias. A pesar de ser muy escasa, aporta muchísimo en el proceso de enseñanza, además de ser muy interesante” (Docente 1B).

“Es cierto que mi participación dentro del proyecto, no es muy relevante. A veces pienso que por mi falta de formación o seguridad. Sin embargo, la coordinación y unión que hay dentro del equipo docente ha sido fundamental para que, poco a poco, me atreva a dar el paso con esta metodología” (Docente 4B).

Así es como, un equipo de profesorado que, en su mayoría, desconocía el proyecto Comunidad de Aprendizaje, ahora comienza a descubrir aquellas fortalezas que aporta esta metodología al estilo de enseñanza. Sin embargo, esto no implica que lleven a la práctica dicho proyecto, de igual forma, en ambos centros escolares pues, en cada uno de ellos, surgen una serie de obstáculos que dificultan o impiden su puesta en marcha.

“La coordinación del Claustro. Para mí, es el elemento más entorpecedor. No ir a una supone un desbarajuste en el proceso de enseñanza” (Docente 5A).

“Aunque la colaboración de las familias es inmejorable, pienso que los cauces de información son insuficientes en la comunidad. La enseñanza se queda en el aire. No hay ese feedback entre familias y profesorado. Incluso, realizar una actividad diferente, puede ser motivo de disputa con las familias, al pensar que son tareas inútiles que solo buscan entretener a sus hijos en el colegio o en casa” (Docente 1A).

“No todos los profes seguimos este proyecto. Por lo tanto, es muy difícil que pueda llevarse a cabo. Es más, entiendo que, las personas involucradas en las comisiones, estén cansadas al no recibir el apoyo necesario” (Docente 3A).

La insuficiente comunicación dentro de la comunidad, la escasa inserción de las actuaciones educativas en el proceso de enseñanza o la desinformación acerca del proyecto Comunidad de Aprendizaje; son algunas de las debilidades comentadas por el equipo docente del centro A, el cual afirma que la falta de motivación e implicación es el factor fundamental que ha determinado el fin del proyecto para el próximo curso escolar.

“Llevo varios años en el centro y creo que aún no me veo totalmente preparado para llevar a la práctica las diferentes actividades educativas. Además, soy un negado de las TIC, y por lo que comento con mis compañeros, es una sensación a nivel general. Eso sí, intento colaborar como puedo” (Docente 2A).

“Entrar como interino y sin conocer el proyecto es muy complicado. Cuentas con el apoyo de otros profes, pero al final te das cuenta de que cada uno orienta sus clases conforme a sus intereses y preferencias como docente” (Docente 6A).

Sin embargo, no sucede igual en el centro B, donde el profesorado destaca una serie de puntos débiles en torno a las características del contexto en el que se ubica la escuela. Debilidad en la que perseveran diariamente mediante la elevada participación e involucración en el proceso de enseñanza, pues lo perciben como un desafío vocacional a través del que pretenden conseguir una transformación gradual de la escuela y el barrio.

“Formar parte de esta comunidad supone un gran esfuerzo. No todos los interinos vuelven a solicitar al año siguiente este centro, y eso supone la inestabilidad de la plantilla. Solo unos pocos mantienen la vitalidad inicial y el deseo de innovar” (Docente 4B).

“Antes de conocer la realidad de la escuela, disponía de unas ideas previas sobre cómo poner en funcionamiento las actividades educativas en el aula. Sin embargo, esto cambia cuando conoces a tu clase. Es muy complicado que todo salga tal y como lo planeaste. Incluso es normal irte a casa con un sabor agridulce” (Docente 5B).

Lograr el mayor éxito educativo del alumnado, así como la reducción del absentismo escolar o la participación de las familias y del entorno que rodea al centro son algunos de los objetivos planteados dentro de la comunidad educativa que constituye el centro B. No obstante, el profesorado recalca las características socioeconómicas del barrio como factor determinante que desajusta el desarrollo de determinadas propuestas, pues las familias se encuadran dentro de los índices de pobreza y exclusión social. Aun así la escuela vela por su consolidación y sostenibilidad desde el sentimiento de comunidad, dando un giro a determinadas barreras para extraer nuevas oportunidades.

“La falta de recursos humanos repercute muchísimo en nuestro día a día. Este centro necesita de apoyo para seguir avanzando. No solo en el momento de realizar una actividad en el aula, sino también en la formación que recibimos los docentes ante cómo podemos llevarla a cabo” (Docente 6B).

“Nuestro reto diario es aumentar el compromiso de las familias con el centro. Para nosotros, es muy importante contar con su apoyo para rebajar los índices de violencia en las aulas. Es raro el día que no hay ambiente tenso, ausencia de respeto, agresiones físicas o morales. Una lista interminable de episodios conflictivos que pretendemos ir disminuyendo. Sin embargo, solos no podemos” (Docente 1B).

Parece sorprendente como, el funcionamiento de un mismo proyecto basado en unas fundamentaciones teóricas y actuaciones educativas determinadas, puede suscitar diferentes perspectivas según el centro escolar en el que nos situemos, pues este se ve influido por una serie de factores varios como la formación e implicación del profesorado, o la influencia del contexto a nivel socioeconómico y cultural.

Estas fortalezas y debilidades mencionadas con anterioridad, nos permiten apreciar dos realidades totalmente opuestas que, hasta el momento, han desarrollado el proyecto Comunidad de Aprendizaje con éxito. Sin embargo, tal y como hemos observado en el testimonio de la coordinadora del centro A, es posible que la sostenibilidad del proyecto se vea perjudicada por una serie de amenazas que pueden dar fin al desarrollo y consolidación del centro como CdA.

“Si volvemos atrás, a ese comentario inicial sobre las diferencias que apreciaba en un comienzo con respecto al centro B, no me equivocaba. Cada centro, dentro de sus características y particularidades, enfoca el proyecto en una determinada dirección. Por motivos varios que ya hemos comentado, nos encontramos en un punto de desequilibrio, donde las amenazas superan a las oportunidades. De ahí nuestra decisión, a nivel de Claustro, de paralizar este proyecto para, en un futuro próximo, si es posible, cogerlo con más ilusión y compromiso. La base ya la tenemos, sabemos a ciencia cierta que se trata de un proyecto tolerante que permite la coexistencia de diferentes estrategias de enseñanza-aprendizaje” (Coordinadora A).

V.III. PERSPECTIVA DE FUTURO Y SOSTENIBILIDAD DEL PROYECTO

Cuando un centro escolar decide iniciar el proceso de transformación hacia Comunidad de Aprendizaje, no dispone, a ciencia cierta, de unas premisas claras acerca de cómo enfocar el proyecto a la práctica y qué resultados obtendrá conforme al proceso de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, resulta todo un reto educativo adentrarse en esta metodología innovadora, para conocer diversas actuaciones educativas que te guían hacia una nueva perspectiva de la educación desde el sentido de comunidad. Panorámica que nos ofrecen algunos de los docentes entrevistados a través de sus múltiples respuestas.

“Es cierto que, iniciar un proyecto como este, supone muchísima inseguridad e incertidumbre sobre su funcionamiento en el cole. Es hacer frente a lo desconocido, y eso siempre da un poco de miedo” (Coordinadora A).

“Me recuerda mucho a mi época universitaria. Realizo cursos de formación, entiendo en qué consisten las Comunidades de Aprendizaje, pero no tengo esas herramientas para saber llevar a la práctica todo lo que sé” (Docente 5A).

Estas opiniones reflejan la dificultad existente en el establecimiento de relaciones entre los conocimientos adquiridos y las prácticas reales de enseñanza en la escuela pues, habitualmente, la formación carece de un enfoque realista y cercano a la realidad que encontramos en las aulas escolares. Reflexión que se refuerza junto con los testimonios del centro B, donde se apunta a la verdadera adquisición de destrezas una vez formas parte del proyecto Comunidad de Aprendizaje y conoces las demandas del barrio.

“Me entristece pensar que la educación no ha cambiado. A día de hoy, seguimos estancados en la teoría que no sirve de nada. La práctica se nos olvida y, realmente, es lo más importante. ¿De qué sirve conocer los fundamentos del proyecto CdA, si no tengo ni idea de cómo aplicarlo en un barrio marginal como este?” (Docente 3B).

“Por mucha formación que reciba, donde aprendo realmente es en el cole. Me encanta inventar y experimentar con mis niños y niñas en clase” (Docente 5B).

Diferentes puntos de vista nos guían hacia la consolidación de una idea común: cada centro escolar dispone de una realidad particular que condiciona a la puesta en marcha y sostenibilidad del proyecto Comunidad de Aprendizaje en la escuela. Así es como partimos de dos centros que, a pesar de seguir unas fases comunes con respecto a la consolidación del proyecto, presentan una sostenibilidad totalmente contrapuesta y determinada por un conjunto de amenazas que surgen en torno a la comunidad educativa.

“Cuando tienes esa presión de inspección que tan solo se preocupa por los resultados académicos del alumnado, te ves obligado a renunciar a todo lo innovador. Es una pena, pero es así” (Docente 3A).

“Por si no fuera suficiente, además contamos con una enorme carga burocrática de la administración, que dificulta enormemente la comunicación y coordinación con los profesores y las familias” (Docente 4B).

“El tiempo es algo que siempre juega en nuestra contra. El curso escolar parece muy largo hasta que ves que llega el tercer trimestre y aún quedan contenidos por dar. Por mucho que quieras introducir algo diferente, siempre, siempre, falta tiempo” (Docente 6A).

Amenazas que, a primera vista, resultan comunes para todo centro escolar pues circundan en torno a la carga burocrática de la administración, la inestabilidad de la plantilla de profesorado o la insistente inspección educativa que limita enormemente la libertad para poder ser y aprender dentro del sistema educativo. Por ello, es inevitable cuestionarse la repercusión de las innumerables modificaciones legislativas, así como los continuos recortes en el ámbito de la Educación para el desarrollo de este proyecto.

“¿Son necesarios, de verdad, tantos cambios de normativa en Educación? ¿De qué nos sirve que inspección siempre esté al acecho? En un barrio donde la educación en valores cae en picado, los resultados académicos dan igual. Tan solo importa el desarrollo de personas cívicas y morales” (Docente 2B).

“Cada año nos enfrentamos a una reducción de plantilla, y así es muy difícil que el cole funcione. La coordinación del Claustro depende de una estabilidad y, mucho más, si la comunidad es de gran tamaño” (Coordinadora A).

“Ser Comunidad de Aprendizaje es muy interesante, tanto para los profes como para los propios niños. Sin embargo, tengo que reconocer que la tentación a recurrir a la enseñanza tradicional ante un momento de apuro supera con creces” (Docente 2A).

Junto con la recopilación de factores determinantes que sitúan a las Comunidades de Aprendizaje en un punto de desequilibrio, es esencial destacar también aquellas que repercuten, en mayor medida, al centro B por las características socioeconómicas y culturales del entorno en el que se ubica la escuela.

“Al estar en un barrio conflictivo, el Poder Público agacha la cabeza. Hay recortes económicos y abandono financiero. Esto hace que, en momentos de crisis, tengamos que financiar, nosotros mismos, los recursos que necesitamos” (Docente 2B).

“El nivel económico del barrio es muy bajo. Contamos con familias que vienen al centro en busca de alimentos. La situación en casa suele ser bastante compleja: venta de drogas, violencia, ausencia de afectividad, desnutrición. Lo que menos preocupa es si tienen lápices o cuadernos para hacer los deberes en casa” (Docente 5B).

Leer testimonios de tal calibre permite visualizar las limitaciones de un estrato social excluido, que recibe una atención escasa por parte de los poderes institucionales y de la sociedad. No solamente a nivel económico, pues las escuelas del barrio disponen de grandes carencias de mobiliario, sino también a nivel moral. Aun así, es importante señalar la actitud y desempeño de los docentes por querer transformar esta realidad.

“La idea de que un alumno marginal es un caso perdido, es errónea. Por desgracia, este es el pensamiento de gran parte de la población. Nos sentimos abandonados en la lucha por la inclusión del barrio” (Docente 3B).

“Desmotivación, apatía, falta de creatividad y escasa autonomía. Esto es lo primero que veo cuando llego al colegio y veo a mi clase. Pero, es posible cambiarlo. Aunque necesitamos de muchísima energía y, sobre todo, empatía” (Docente 6B).

“Todo lo que ven en casa, lo llevan al aula. Y ahí estamos los docentes. Presenciamos, desde actos vandálicos puntuales, hasta que los niños no hagan sus tareas porque nadie puede ayudarles en casa” (Docente 1B).

Además, es importante señalar como, las Comunidades de Aprendizaje, no solo se ven afectadas ante el aumento de carga burocrática o conforme a las características del entorno, sino también debido a las circunstancias sociales que surgen de manera inesperada en el día a día. Un caso ejemplar de ello es la situación de confinamiento en la que nos encontramos inmersos, pues ha determinado la iniciación hacia un alternativo estilo de enseñanza basado en la modalidad no presencial. Metodología a la que, la mayoría de docentes, desconocen cómo hacer frente.

“Si, habitualmente, no disponemos del material para atender las necesidades de cada niño, imagínate ahora que el estado de alarma impide que podamos salir de casa. Tan solo hacemos llamadas telefónicas para no perder el vínculo con las familias. La brecha digital no nos permite hacer mucho más” (Docente 5B).

“Continuar con el proyecto a distancia, es muy difícil, por no decir imposible. Nuestra prioridad, ahora mismo, es que todas las familias tengan lo suficiente para abastecerse estos días. Y, gracias a Dios, contamos con redes de apoyo entre instituciones, y eso hace que sea más sencillo todo esto” (Docente 1B).

Así es como el centro B antepone el vínculo y coordinación con las familias, por encima de la excelencia académica. Y es que, los docentes reflejan que resulta fundamental conocer la situación de cada hogar en tiempos difíciles, pues esto permite un mayor acercamiento de la escuela para poder satisfacer las diferentes demandas que surgen en casa para, posteriormente, progresar en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

“Estamos realizando actividades online de todo tipo para intentar mantener el ritmo de clase. Estas actividades, dentro de lo que se puede, son interactivas, pero está claro que también son individuales y no hay ningún tipo de feedback” (Docente 1A).

“Enseñanza no presencial, ¡quién nos lo iba a decir! Es un descontrol. Las familias no manejan las tecnologías y los profes intentamos apañar cada semana de tareas como podemos. Suena muy conformista, pero es así. No estamos preparados para este tipo de metodología, y mucho menos para continuar el proyecto CdA desde casa” (Docente 2A).

Parece ser que, para ambos centros, el proyecto Comunidad de Aprendizaje ante la situación de alerta se ve enormemente perjudicado, siendo imposible continuar con su aplicabilidad de forma telemática. Y es que, existen numerosos impedimentos que hacen que, el equipo docente, se cuestione su involucración y participación en la puesta en práctica del proyecto Comunidad de Aprendizaje. No obstante, siempre queda una última esperanza, en la que nos muestran que, a pesar de las enormes dificultades que supone salir de la zona de confort, existen ciertas oportunidades que tan solo nos garantiza la consolidación y sostenibilidad del centro como Comunidad de Aprendizaje.

“Debemos luchar por mantener un proyecto que apuesta por la innovación, el manejo de las TIC y el desarrollo integral y competencial del alumnado” (Docente 4A).

“Lo importante es conocer el proyecto, saber en qué consiste y, a partir de ahí, investigar por ti mismo. Encontrarás un montón de obstáculos, pero, al superarlos, tendrás la certeza de que funciona” (Docente 3B).

Docentes de ambos centros escolares afianzan la idea de que la premisa fundamental radica en el entusiasmo y compromiso del Claustro para llevar a cabo el proyecto en las aulas escolares. Siempre reafirmando la vital aportación de las familias y el alumnado, pues el sentimiento de comunidad tan solo puede construirse desde el principio de unidad y dialogicidad.

“Personalmente, pienso que la base está en hacer de la escuela un espacio donde las familias participen, lo sientan como suyo, lo respeten. Así es como creamos el sentido de comunidad” (Docente 3B).

“Si nos formamos y le ponemos entusiasmo, podemos iniciar una nueva fase de sueño y crear, nuevamente, este proyecto entre todos. Progresar es posible, y más ahora que ya tenemos algo de experiencia” (Coordinadora A).

El proyecto Comunidad de Aprendizaje es posible. Todo docente entrevistado afirma su efectividad dentro de la comunidad y señala la importancia de progresar en torno a este modelo de enseñanza para alcanzar aquellos objetivos que un día soñamos.

“¡Este proyecto funciona! Poco a poco vamos consiguiendo que el absentismo escolar se vaya reduciendo. La escuela es más atractiva, tanto para los niños como para los profes” (Docente 2B).

“Ante la situación de alarma, si algo vemos es el sentimiento de comunidad que hemos creado escuela y familia. Y, para nosotros, es lo más enriquecedor, poder hacer que nos sientan cerca, reducir la angustia y desesperación en situaciones difíciles” (Docente 1B).

Para finalizar, y a modo de síntesis, observamos como cada Comunidad de Aprendizaje enfoca este proyecto en una determinada dirección, la cual va cambiando conforme a diversos factores que modifican, de una u otra forma, la comunidad educativa. Reflexión que refleja la coordinadora del centro A a través de la célebre frase de Jim Rohn: “Si no te gustan cómo son las cosas, cámbialas. No eres un árbol”.

“Transformar una escuela en Comunidad de Aprendizaje implica arriesgar, experimentar, equivocarse, pero, sobre todo, progresar. Y eso es lo que cuenta, querer apostar por ese cambio en la educación, aunque eso suponga viajar a lo desconocido. Nunca dejamos de aprender y, eso, es importante no olvidarlo jamás” (Coordinadora A).

V.IV. COMPARATIVA ENTRE CENTROS ESCOLARES

Para conseguir comparar los factores internos y externos de cada uno de los centros escolares como Comunidades de Aprendizaje, recurrimos al análisis DAFO, una matriz que nos permite distinguir las Debilidades, Amenazas, Oportunidades y Fortalezas que supone llevar a la práctica el proyecto CdA. Concretamente, se trata de una herramienta de reflexión sobre la situación actual que envuelve a los diferentes centros escolares con respecto a este innovador estilo de enseñanza centrado en la cooperación dentro de la comunidad educativa. En primer lugar, realizamos un análisis interno acerca de las fortalezas y debilidades de este proyecto, con el fin de, posteriormente, acceder al análisis externo de las amenazas y oportunidades que pueden derivar de su puesta en marcha y sostenibilidad en el centro.

A continuación, y tras conocer las diferentes aportaciones del profesorado ante el funcionamiento del centro como CdA, es importante razonar el porqué de la peculiar distribución de nuestra matriz (Tabla 8). Para ello, partimos de aquellas concepciones personales que hemos ido desglosando a lo largo de la discusión de la investigación, las cuales nos han permitido distinguir dos realidades, con sus similitudes y diferencias, en torno al desarrollo del proyecto Comunidad de Aprendizaje en la escuela.

Si realizamos un análisis interno conforme a las debilidades y fortalezas de cada uno de los centros escolares, observaremos como comparten infinidad de aspectos relevantes y a tener en cuenta en la puesta en práctica del proyecto CdA en la comunidad educativa. Igual sucede si nos centramos en el análisis externo de las amenazas y oportunidades definidas en torno a la sostenibilidad del centro como Comunidad de Aprendizaje. De ahí que nuestra matriz establezca una celda común que recoja, a modo de síntesis, aquellos factores coincidentes entre ambos centros escolares.

Al analizar la matriz detalladamente, es característico percibir, cómo los aspectos no comunes, es decir, aquellos específicos de cada centro, se ven determinados tanto por el nivel socioeconómico y cultural del entorno, como por la involucración del profesorado en el proceso de enseñanza. Variables que adquieren un papel significativo en el desarrollo del proyecto Comunidad de Aprendizaje.

Tabla 8. Análisis DAFO CdA.

ANÁLISIS INTERNO		ANÁLISIS EXTERNO	
DEBILIDADES		AMENAZAS	
En común	<ul style="list-style-type: none"> - Escasa inserción de las actuaciones. - Falta de implicación del profesorado. - Formación mínima sobre el proyecto. - Inseguridad al innovar. 	<ul style="list-style-type: none"> - Aumento de la carga burocrática. - Continuos cambios de normativa. - Reducción e inestabilidad de plantilla. - Inspección educativa. - Presión ante resultados académicos. - Tentación a la enseñanza tradicional. - No aplicabilidad de forma telemática. 	En común
Centro A	<ul style="list-style-type: none"> - Cauces de información insuficientes: tanto en familias como Claustro. - Cansancio de las comisiones al no recibir el apoyo necesario. 	<ul style="list-style-type: none"> - Comunidad de gran tamaño. 	Centro A
Centro B	<ul style="list-style-type: none"> - Falta de recursos humanos en el centro. - Escaso compromiso de las familias. - Episodios conflictivos en las aulas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Recortes económicos. - Abandono financiero. - Entorno con un nivel sociocultural y económico muy bajo. - Situación familiar del alumnado. 	Centro B
FORTALEZAS		OPORTUNIDADES	
En común	<ul style="list-style-type: none"> - ¡Funciona! Notables resultados. - Mejora de la convivencia en el centro. 	<ul style="list-style-type: none"> - Apostar por la innovación y las TIC. - Percepción y experiencia actual. - Ventana abierta a recursos de CdA. - Coexistencia de diferentes estrategias. 	En común
Centro A	<ul style="list-style-type: none"> - Gran número de voluntariado. - Participación de las familias. - Recursos humanos atención diversidad. - Centro atractivo para el alumnado. - Libertad para implementar el proyecto. 	<ul style="list-style-type: none"> - Posibilidad de nueva fase de sueño. - Percepción más avanzada del proyecto. - Saber a ciencia cierta cómo funciona. - Mejorar la formación de docentes. 	Centro A
Centro B	<ul style="list-style-type: none"> - Ilusión y trabajo detrás del proyecto. - Afrontar como reto vocacional. - Nivel alto de satisfacción. - Apertura del centro al barrio. - Convivencia con las familias. - Ajuste a las demandas del alumnado. - Excelente coordinación del Claustro. - Redes de apoyo entre instituciones. 	<ul style="list-style-type: none"> - Reducir el absentismo escolar. - Desarrollar competencias alumnado. - Escuela como espacio para las familias. - Cubrir las necesidades de las familias. 	Centro B

Fuente: Elaboración propia según información extraída de las entrevistas a docentes.

Finalmente, podemos concluir, entonces, que analizar y comparar el desarrollo del proyecto Comunidad de Aprendizaje en dos centros de primaria con diferente nivel socioeconómico y cultural nos permite afirmar como la vinculación de la escuela con el entorno en el que se encuentra, supone un factor fundamental para asegurar la calidad e innovación educativa del centro como Comunidad de Aprendizaje. Reflexión que detallaremos, con mayor profundidad, más adelante.

VI. CONCLUSIONES DE LA INVESTIGACIÓN

Iniciar el apartado de conclusiones supone la recopilación definitiva de aquel análisis realizado conforme a las respuestas obtenidas en cada una de las entrevistas realizadas al profesorado de cada centro escolar. Diferentes concepciones que hemos ido desglosando a lo largo de nuestra investigación para, finalmente, darles forma con respecto a los objetivos planteados en un principio.

A lo largo de nuestra línea de investigación hemos podido conocer los inicios del proyecto Comunidad de Aprendizaje en ambos centros escolares. Proyecto que surge a partir de los sueños de una comunidad que cree en la existencia y funcionamiento de la escuela como CdA. Siempre partiendo de un objetivo primordial: mejorar la práctica educativa del centro pues, tal y como señalaba Arias Orozco (2018), persigue enfrentarse y participar de los nuevos desafíos que la misma dinámica social nos va planteando desde el sentimiento de comunidad que se genera con la involucración de familias, alumnado y docentes.

No obstante, este estudio nos ha permitido observar cómo, cada escuela, adopta una determinada perspectiva para orientar el proyecto. Funcionamiento que no solo se ve respaldado por la formación de un profesorado comprometido y conocedor de la realidad (Jiménez González y Rodríguez Casado, 2016), sino además por otros innumerables determinantes que rigen el accionar de las Comunidades de Aprendizaje. Entre ellos, el interés y coordinación del equipo docente, las características socioeconómicas y culturales del entorno, el vínculo establecido con las familias, la presencia de recursos humanos suficientes y la presión ejercida por la Administración ante los resultados académicos.

Como consecuencia de tales factores, hemos podido analizar de cerca la visión del profesorado acerca del funcionamiento de cada escuela. Aspecto favorecedor en la continuidad y sostenibilidad del proyecto Comunidad de Aprendizaje, pues resulta fundamental contar con la percepción del Claustro como agente educativo esencial en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Aun más si conocemos los motivos que guiaron la elección del centro, así como la incertidumbre y valoración personal acerca del mismo.

Es cierto que la consolidación de la escuela como Comunidad de Aprendizaje, se encuentra sujeta a infinidad de variables reflejadas en el Fórum IDEA (2002). Entre ellas, hemos podido analizar la relevancia de la máxima participación de la comunidad, el necesario intercambio de servicios y conocimientos, y la búsqueda de nuevos proyectos y retos. No obstante, este estudio nos ha permitido afianzar cómo la inseguridad constante del profesorado, así como el enfoque alejado de la realidad; impiden desarrollar el proyecto con certeras expectativas de futuro. Cuestión que se debe, tal y como afirman Marín Suelves et al. (2017) en sus análisis, al desconocimiento inicial acerca de los principios y métodos de trabajo a seguir; además de la ausencia de vocación por la docencia, lo cual se encuentra alejado de la labor del proyecto CdA: buscar el bien común de toda la comunidad educativa.

Para que un centro Comunidad de Aprendizaje perdure en el tiempo, es necesario el esfuerzo, implicación e ilusión del equipo docente en el desarrollo del proyecto para la consecución de aquellos sueños que dan fuerza a la comunidad educativa. Pilar fundamental que se sustenta en la comparativa realizada entre ambos centros escolares, pues es sorprendente observar cómo el funcionamiento y sostenibilidad del proyecto se sostiene en la involucración del profesorado, por querer responder a las necesidades y demandas del barrio como desafío vocacional. Espíritu que predomina notablemente en aquel centro situado en un barrio marginal característico por sus niveles de pobreza y exclusión social.

A pesar de las incalculables adversidades y amenazas que pueden surgir ante el funcionamiento del proyecto, es característico apreciar la enorme implicación emocional de los docentes en las aulas escolares. Principalmente, en aquel profesorado que ejerce en un centro próximo a un entorno socioeconómico y cultural bajo, pues se trata de uno de los recursos esenciales para consolidar el proyecto Comunidad de Aprendizaje como motor de la enseñanza. De ahí la necesidad de contextualizar el desarrollo del aprendizaje en base a las características de la comunidad educativa. Aspecto diferenciador que repercute significativamente en el mantenimiento del proyecto en centros situados en barrios de nivel medio pues, generalmente, el profesorado no establece de igual forma ese puente afectivo y personal entre el centro y las familias para garantizar la respuesta a las diferentes demandas sociales y educativas.

Si hacemos una última lectura por la revisión bibliográfica, entristece observar cómo se corrobora la teoría de Guerrero Giménez (2014) en torno a la persistencia del método de enseñanza tradicional en el sistema educativo. Es cierto que el proceso de transformación en Comunidades de Aprendizaje resulta ser más complejo de lo que se dibuja en los principios teóricos del proyecto, pues llevarlo a la práctica supone hacer frente a un conjunto de situaciones desconocidas que deben ir superándose mediante las herramientas y destrezas de una comunidad que lucha en una misma dirección y hacia un objetivo común. Perspectiva, en ocasiones, desconocida que ha podido ser contemplada, en primera persona, a partir de la visión del profesorado inmerso en Comunidades de Aprendizaje.

En definitiva, realizar este estudio cualitativo ha supuesto el descubrimiento de una visión atípica de cómo percibir las Comunidades de Aprendizaje pues, hasta el momento, innumerables investigaciones han corroborado la construcción de un espacio idealizado como rigen los fundamentos teóricos del proyecto CdA. Sin embargo, el contraste entre ambos centros escolares nos ha permitido ir más allá, hasta descubrir cada diminuto obstáculo que puede situar en un punto de desequilibrio a la Comunidad de Aprendizaje. Adversidad que supone todo un desafío a afrontar pero que, tal y como recalca Domínguez Rodríguez (2017), se ve recompensado con un progreso trascendental tanto en la práctica educativa como en el estilo de enseñanza perseguido en el ámbito educativo.

Transformar la escuela en Comunidad de Aprendizaje presenta un futuro incierto e impredecible que queda en manos de la plena involucración y compromiso de familias, alumnado y profesorado. Una comunidad que establece el proceso de enseñanza conforme a una etapa de sueños a alcanzar. Siempre contemplada desde el realismo y la proximidad a la realidad en la que nos encontramos inmersos, pues de esta forma será más sencillo afrontar todo tipo de aguas turbulentas hasta construir el modelo de comunidad que soñamos ser. Por tanto, las Comunidades de Aprendizaje deben avanzar conforme al dinamismo social, siempre contando con familias, alumnado y profesorado, en comunidad, como agente educador. Las Comunidades de Aprendizaje, desde el esfuerzo y el compromiso, constituyen una apuesta excelente por la educación del futuro. Es momento de revitalizar el sentimiento de comunidad como base en la Educación.

VII. VALORACIÓN Y LIMITACIONES DEL ESTUDIO

Desde el punto de vista teórico, realizar un estudio cualitativo de tales características, me ha permitido adquirir enormes conocimientos en torno al proyecto Comunidad de Aprendizaje, profundizando en lo que supone, realmente, su funcionamiento en un determinado centro escolar. Objetivo fundamental que perseguíamos al acercarnos a una posible realidad que aguarda el proyecto Comunidad de Aprendizaje. Una perspectiva que nos permite visualizar cómo, para que un centro funcione, es fundamental la coordinación entre docentes para desencadenar un aprendizaje fructuoso, el apoyo y la confianza de las familias, la implicación activa del alumnado y la presencia de recursos necesarios para garantizar su sostenibilidad.

Adentrarnos en este proyecto supone todo un reto vocacional, donde es necesario enfrentarse a una serie de debilidades y amenazas desde el conjunto de fortalezas que constituyen la comunidad. Vencer esos obstáculos para garantizar unas oportunidades significativas dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje. Un enorme esfuerzo por parte del personal docente del centro que culmina en excelentes resultados, no solo a nivel académico, sino también cívico y moral.

En contraposición, podemos decir que no todo centro educativo debe ser Comunidad de Aprendizaje, es decir, cada escuela dispone de unas particularidades conforme al perfil del alumnado, sus familias y el profesorado que ejerce en el centro, lo cual determina sustancialmente qué metodología de enseñanza es más apropiada para el desarrollo de una educación efectiva y de calidad. Cuando un centro deja de ser Comunidad de Aprendizaje, no es correcto afirmar que el proyecto CdA no funciona, sino que este no se ajusta a las necesidades de la escuela.

Por otro lado, y a modo de extrapolación de la investigación, es importante señalar la incoherencia existente entre la fundamentación teórica del proyecto y su posterior puesta en práctica en un determinado centro escolar, pues el deber ser no nos otorga unas pautas o herramientas útiles para poder ajustar, como docentes, este proyecto a las características del entorno en el que va a desarrollarse.

De ahí la importancia de recibir una formación para, posteriormente, vivenciar y aplicar esos conocimientos en una Comunidad de Aprendizaje, donde poder aprender a desarrollar este tipo de metodología.

Así es como, la escasa presencia de estudios previos de investigación, ha resultado ser una de las limitaciones principales en la elaboración de la revisión bibliográfica. La ausencia de estudios de caso ha dificultado la orientación del estudio hacia un enfoque específico. Sin embargo, también ha servido como oportunidad para ahondar en el proyecto Comunidad de Aprendizaje, hasta iniciar esta nueva línea de investigación orientada a la visión del profesorado.

Por otro lado, y como propuesta de mejora para enriquecer el estudio conforme a la realidad que aguardan los centros Comunidad de Aprendizaje; contar con la percepción de las familias, así como con una observación participante, habría permitido una mayor recolección de información para conformar una recogida de resultados más próxima al verdadero funcionamiento y sostenibilidad del proyecto en las aulas escolares. No obstante, el adecuado tamaño de la muestra ha permitido un análisis exhaustivo y pormenorizado de cada una de las perspectivas facilitadas por los docentes de cada centro.

Para finalizar, es esencial destacar la relevancia del estado de confinamiento para la elaboración de esta investigación, pues ha supuesto todo un desafío al enfocar la enseñanza de un modo no presencial. Afrontar el estado de alarma desde casa, es algo que ha repercutido significativamente en la educación, situando el curso escolar en un punto de desequilibrio, donde los docentes han tenido que actuar para poder estabilizar el proceso de aprendizaje vía telemática. Situación que, a lo largo de las entrevistas realizadas al Claustro, me ha suscitado una nueva línea de investigación en torno al funcionamiento y sostenibilidad de las Comunidades de Aprendizaje por medio de las Tecnologías de la Información y la Comunicación. Metodología innovadora que nos exige, a primera vista, esa construcción paulatina del sentimiento de comunidad que soñamos ser, pues tal y como afirma Ramón Flecha (2006): “los sueños son posibles; mejorar la realidad sin sueños, es imposible”. Transformar la educación es posible, solo necesitamos ser resilientes y afrontar la adversidad como oportunidad de aprendizaje.

VIII. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arias Orozco, E. (2018). Comunidad de Aprendizaje: una problematización de su alcance educativo en contextos de exclusión. *Revista de Educación de Adultos y Procesos Formativos*, 6, 65–77.
- Aubert, A., Bizkarra, M., Calvo, J., Barcelona, U. De, & Vasco, P. (2014). Actuaciones educativas de éxito desde la Educación Física. *RETOS. Nuevas Tendencias En Educación Física, Deporte y Recreación*, 2041(25), 144–148.
- Aubert, A., Flecha, A., García, C., Flecha, R., & Racionero, S. (2008). *Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información*, 3, 547–565.
- Aubert, A., Garcia, C., & Racionero, S. (2009). El aprendizaje dialógico. *Cultura y Educación*, 21(2), 129–139. <https://doi.org/10.1174/113564009788345826>
- Barrio de la Puente, J. (2005). La transformación educativa y social en las comunidades de aprendizaje. *Teoría de La Educación*, 17, 129–156. <https://doi.org/10.14201/teri.3118>
- Barrios Yaselli, M. (2008). Por un continuo educativo en clave de desarrollo humano. En Equipo del Programa de Acción Pública Entreculturas – Fe y Alegría España (Coord.), *Una mejor educación para una mejor sociedad. Propuestas para el diálogo y la transformación educativa en América Latina y el Caribe*, 8–34. Iarriccio Artes Gráficas.
- Castillo Briceño, C. (2011). Comunidades de Aprendizaje: una opción ante el fracaso escolar. *Revista de las Sedes Regionales*, 12(23), 74-102. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=66622603006>.
- Coll, C. (2004). *Las Comunidades de Aprendizaje. Nuevos horizontes para la investigación y la intervención en psicología de la educación*. IV Congreso Internacional de Psicología y Educación.
- Coll, E. C., Bustos, A., & Engel, A. (2007). Capítulo 16. Las comunidades virtuales de aprendizaje. En C. Coll & C. Monereo (Ed.) *Psicología de la Educación virtual. Aprender y enseñar con las Tecnologías de la Información y la Comunicación*. Morata.
- Comunidades de Aprendizaje. (2020). *Recuento – Comunidades de Aprendizaje por Comunidades Autónomas*. <https://comunidadesdeaprendizaje.net/centros-en-funcionamiento/caracteristicas/>
- CREA. (2016). Cuaderno de Aprendizaje Dialógico. *Comunidades de Aprendizaje*, 1–15.
- Díaz Bravo, L., Torruco García, U., Martínez Hernández, M. y Varela Ruíz, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en Educación Médica*, 2(7), 162-167.

- Díaz Herrera, C. (2018). Investigación cualitativa y análisis de contenido temático. Orientación intelectual de revista Universum. *Revista General de Información y Documentación*, 28(1), 119–142. <https://doi.org/10.5209/rgid.60813>
- Domínguez Rodríguez, F. J. (2017). *Génesis y evolución de las Comunidades de Aprendizaje como modelo de inclusión y mejora educativa en Andalucía*.
- Elboj Saso, C., & Oliver Pérez, E. (2003). Las comunidades de aprendizaje: un modelo de educación dialógica en la sociedad del conocimiento. *Revista Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, 17(3), 91–103.
- Elboj Saso, C., Puigdemívol Agudé, I., Soler Gallart, M. & Valls Carol, R. (2006). *Comunidades de Aprendizaje: Transformar la educación*. Graó. <http://atlas.umss.edu.bo:8080/jspui/handle/123456789/404>
- Ferrer Esteban, G. (2007). Las comunidades de aprendizaje y su sostenibilidad. Hacia un modelo de evaluación inclusiva. *La escuela en la comunidad. La comunidad en la escuela*.
- Flecha García, J. R., & Molina Roldán, S. (2015). Actuaciones educativas de éxito como base de una política educativa basada en evidencias. *Avances En Supervisión Educativa: Revista de La Asociación de Inspectores de Educación de España*, 23, 1–18. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5626280&orden=0&info=link>
- Flecha García, R. & Diez-Palomar, J. (2010). Comunidades de Aprendizaje: un proyecto de transformación social y educativa. *Revista Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, 67(24), 19–30. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27419180002>
- Flecha, A., García, R., Gómez, A., & Latorre, A. (2009). Participación en escuelas de éxito: Una investigación comunicativa del proyecto Includ-ed. *Cultura y Educación*, 21(2), 183–196. <https://doi.org/10.1174/113564009788345899>
- Folgueiras Bertomeu, P. (2011). Las comunidades de aprendizaje: la escuela de adultos de La Verneda. Una experiencia de comunidades de aprendizaje. *Tendencias Pedagógicas*, 18, 251–267.
- Giménez Gómez, V. (2017). *Classroom community and its benefits: working towards the optimization of student learning processes. La comunidad de aula y sus beneficios: trabajando para la optimización del proceso de aprendizaje del alumnado*, 1(1), 16–38.
- Guerrero Giménez, C. (2014). Comunidades de Aprendizaje: ¿Utopía o realidad? *Publicaciones Didácticas*, 52, 231–234.
- IDEA, F. (2002). Learning communities: participation, quality and social transformation. *Educar*, 29, 103–121. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.333>
- Jiménez González, A. R., & Rodríguez Casado, M. del R. (2016). Comunidades de Aprendizaje: propuesta de desarrollo y sostenibilidad desde la educación social en

instituciones educativa. *Cuestiones Pedagógicas*, 25, 105–118.
<https://doi.org/10.12795/cp.2016.i25.08>

Junta de Andalucía. (2012). 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 «Comunidades de Aprendizaje». *Boletín Oficial de La Junta de Andalucía*, 2012(126), 46–59.

Lampert, E. (2003). Educación: visión panorámica mundial y perspectivas para el siglo XXI. *Perfiles Educativos*, 25(101), 7-22.
http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982003000300002

Marín Suelves, D., Vindel Murcia, V., & Cortina Ribera, L. (2017). Puesta en práctica de las comunidades de aprendizaje: Una alternativa innovadora para responder a las necesidades de la sociedad actual. *Quaderns Digitals*, 85, 157–168.
http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.DescargaArticuloIU.descarga&tipo=PDF&articulo_id=11476

Morga Rodríguez, L. E. (2012). *Teoría y técnica de la entrevista*. Red Tercer Milenio.

Morlà, T. (2015). Learning Communities, a dream that over 35 years ago that transforms Realities. *Social and Education History*, 4(2), 137–162.
<https://doi.org/10.17583/hse.2015.1496>

Navarrete Reyes, M. del C., & Alonso Paz, S. (2011). Gestación de una comunidad de aprendizaje para potenciar la comunicación oral en idioma inglés. *Enunciación*, 16(2), 7–16.

Romero, J. R. de G. (2012). Comunidades de Aprendizaje y formación del profesorado. *Tendencias Pedagógicas*, 19, 67–86.

Salgado Lévano, A. C. (2007). Investigación cualitativa: diseños, evaluación del rigor metodológico y retos. *Liberabit. Revista de Psicología*, 13(1), 71-78.

Sanmartí, N. (2007). *Evaluar para aprender. 10 ideas claves*. Grao. Barcelona, 142.

Schettini, P. y Cortazzo, I. (2015). *Análisis de datos cualitativos en la investigación social. Procedimientos y herramientas para la interpretación de información cualitativa*. Edulp.

Torres, R.M. (2004). *Comunidad de aprendizaje. Repensando lo educativo desde el desarrollo local y desde el aprendizaje*. Simposio Internacional sobre Comunidades de Aprendizaje, Barcelona Forum.

Trindade, V. A. (2016). Entrevistando en investigación cualitativa y los imprevistos en el trabajo de campo: de la entrevista semiestructurada a la entrevista no estructurada. En P. Schettini e I. Cortazzo (Coords.). *Técnicas y estrategias en la investigación cualitativa*, 18-32. Edulp.