



UNIVERSIDAD DE JAÉN

**FACULTAD DE HUMANIDADES Y
CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE PEDAGOGÍA**

TESIS DOCTORAL

**IDENTIFICACIÓN Y CARACTERIZACIÓN DE LOS
ASPECTOS TRANSFORMADORES DE UN CENTRO
EDUCATIVO EN UNA COMUNIDAD DE APRENDIZAJE
EN ANDALUCÍA**

**PRESENTADA POR:
NURIA CANTERO RODRÍGUEZ**

**DIRIGIDA POR:
DR. D. ANTONIO PANTOJA VALLEJO**

JAÉN, 14 DE SEPTIEMBRE DE 2017

ISBN 978-84-9159-150-4

TESIS DOCTORAL

**IDENTIFICACIÓN Y CARACTERIZACIÓN DE LOS
ASPECTOS TRANSFORMADORES DE UN CENTRO
EDUCATIVO EN UNA COMUNIDAD DE APRENDIZAJE
EN ANDALUCÍA**



FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS DE LA
EDUCACIÓN DEPARTAMENTO DE PEDAGOGÍA
UNIVERSIDAD DE JAÉN

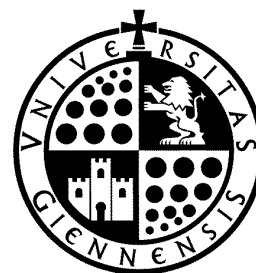
NURIA CANTERO RODRÍGUEZ

2017

DIRECTOR

DR. ANTONIO PANTOJA VALLEJO

Profesor Dr. Antonio Pantoja Vallejo
Profesor titular
Departamento de Pedagogía
Universidad de Jaén



AUTORIZACIÓN DEL DIRECTOR DE LA TESIS PARA SU PRESENTACIÓN

El Dr. Antonio Pantoja Vallejo como Director de la Tesis Doctoral titulada “Identificación y caracterización de los aspectos transformadores de un centro educativo en una Comunidad de Aprendizaje en Andalucía” realizada por Doña **Nuria Cantero Rodríguez** en el Departamento de Pedagogía **autorizo su presentación a trámite** dado que reúne las condiciones necesarias para su defensa.

Lo firmo, para dar cumplimiento al Real Decreto 1397/2007, en Jaén a 5 de junio de 2017.

Dr. Antonio Pantoja Vallejo

Departamento de Pedagogía. Universidad de Jaén

Campus de las Lagunillas, s/n - Edificio C5 - 23071 – Jaén

Tel. 953212051 – Fax. 953211809

DEDICATORIA

A Sergio, por enseñarme el verdadero amor, por hacerme sonreír con solo una mirada y confiar en mí por encima de todo.

AGRADECIMIENTOS

A mi director, Antonio Pantoja Vallejo, porque has sido el pilar incondicional, siempre firme, exigente y comprometido con mi trabajo, gracias a ti he aprendido a remontar en las situaciones difíciles y a seguir luchando por mi sueño. Además, has imprimido en mí tu carácter de persona luchadora, inconformista y perfeccionista tanto en mi vida profesional como en la personal.

A mis padres, Rafael y María por cuidar siempre de mí y por estar siempre ahí.

A Pedro, por soportar los momentos sombríos de esta andadura.

Y por supuesto, a Sergio, por devolverme la ilusión y las ganas de vivir.

ÍNDICE DE CONTENIDOS

| | |
|---|-----|
| Listado de publicaciones que forman la Tesis Doctoral | 3 |
| Resumen..... | 5 |
| Introducción... .. | 7 |
| Objetivos generales y específicos... .. | 11 |
| Resultados y discusión | 13 |
| Publicaciones que forman la Tesis Doctoral | 15 |
| 1. La transformación de centros educativos en comunidades de aprendizaje (CdA) en la provincia de Jaén. (Artículo 1) | 15 |
| 2. El papel del director de un centro transformado en comunidad de aprendizaje desde la perspectiva del profesorado. (Artículo 2)..... | 53 |
| 3. Modelo comunitario de convivencia en educación primaria (Artículo 3)... .. | 77 |
| 4. Los retos de la dirección escolar en los centros Comunidades de Aprendizaje de Andalucía (Artículo 4)... .. | 92 |
| 5. Importancia del liderazgo pedagógico y distribuido del director de los centros Comunidad de Aprendizaje de Andalucía (Artículo 5)... .. | 111 |
| 6. Incidencia de la organización y funcionamiento de un centro transformado en una Comunidad de Aprendizaje en el alumnado de Andalucía (Artículo 6)..... | 132 |
| Conclusiones generales... .. | 150 |
| Referencias bibliográficas... .. | 153 |
| Anexos (Instrumentos empleados en los artículos) | |
| Anexo I. Cuestionario para determinar la influencia del proyecto comunidades de aprendizaje en su centro educativo desde la perspectiva del profesorado. (Cantero, N. 2014)... .. | 158 |
| Anexo II. Entrevista a directores y directoras de los centros comunidades de aprendizaje (Cantero, N. 2014)... .. | 168 |

LISTADO DE PUBLICACIONES QUE FORMAN LA TESIS DOCTORAL

1. **Cantero, N.** y Pantoja, A. (2016a) La transformación de centros educativos comunidades de aprendizaje (CdA) en la provincia de Jaén. Profesorado. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 20(3), 715-749.
2. **Cantero, N.** y Pantoja, A. (2016b). El papel del director de un centro transformado en comunidad de aprendizaje desde la perspectiva del profesorado. *Aula de Encuentro*, 18(2), 76-96.
3. Carbonell, S., **Cantero, N.**, Navarro, M. y Melgar, P. (2016). Modelo comunitario de convivencia en Educación Primaria. *Revista Informació Psicológica*, 111, 91-102.
4. **Cantero, N.** y Pantoja, A. (Enviado). Los retos de la dirección escolar en los centros Comunidades de Aprendizaje de Andalucía. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*.
5. **Cantero, N.** y Pantoja, A. (Enviado). Importancia del liderazgo pedagógico y distribuido del director de los centros comunidad de aprendizaje de Andalucía. *Revista Investigación en la escuela*.
6. **Cantero, N.** y Pantoja, A (En prensa). Incidencia de la organización y funcionamiento de un centro transformado en una Comunidad de Aprendizaje en el alumnado de Andalucía. *Revista Etic@net*.

RESUMEN

El proyecto Comunidad de Aprendizaje (CdA), surge de forma oficial en Andalucía en el año 2012, a partir de este momento, se constituye una red de centros encaminados a la transformación social y cultural de centros educativos y su entorno, así como a la mejora de los resultados escolares y de la convivencia con el fin de lograr el éxito educativo de todo el alumnado. El fomento de la interacción y participación de todos los miembros de la comunidad educativa es la base del proyecto y el aprendizaje dialógico el principal principio que lo sustenta. Los objetivos generales de esta tesis son conocer de qué forma se han producido los procesos de transformación en los centros CdA, los elementos identificativos de los mismos y el papel de la dirección escolar y del resto de profesorado en la implementación de dicho proyecto en los centros.

Se han realizado seis trabajos basados en el método descriptivo, combinando el análisis cuantitativo con el cualitativo de los datos. Por una parte, la investigación cuantitativa posibilita la generalización de resultados y nos otorga control y comparación de fenómenos del estudio con otros estudios similares y la investigación cualitativa proporciona profundidad en la información, riqueza interpretativa, y contextualización de los datos. Los participantes que componen las muestras de los distintos artículos son profesores y directores de los centros CdA de Andalucía.

Los instrumentos utilizados para recoger información han sido un cuestionario compuesto por una escala tipo Likert y una entrevista abierta, ambos elaborados *ad hoc* para la presente tesis. En el proceso de diseño y validación se ha contado con la colaboración de un grupo de jueces expertos que han llevado a cabo el proceso de validez de contenido, tanto en el diseño como en la configuración final de dichos instrumentos.

Los resultados más significativos de la Tesis destacan: a) al convertirse el centro en CdA, tanto la dirección de los centros como el profesorado percibe su influencia en la mejora de los rendimientos educativos del alumnado y en la convivencia de toda la comunidad; b) existe una influencia positiva de la organización del centro en CdA en el ejercicio de la docencia; c) la dirección de estos centros ejerce un papel decisivo mediante un tipo de liderazgo pedagógico, democrático y distribuido; d) se consigue que el profesorado aumente su implicación y motivación hacia su trabajo, así como un notable incremento de los niveles de satisfacción del mismo; e) aumenta la participación familiar y del resto de miembros de la sociedad en los centros educativos, por tanto, se mejora la convivencia entre todos los miembros de la comunidad educativa y percepción social de dichos centros. Los resultados obtenidos muestran que en Andalucía el proyecto CdA ha producido evidencias positivas equiparables a otros estudios en diferentes zonas del mundo sustentados por diferentes autores analizados y discutidos a lo largo de los distintos artículos presentados.

Como conclusión se puede asegurar que el proyecto CdA facilita a los centros una vía de innovación educativa, posibilita la consecución de los máximos aprendizajes para todo el alumnado, a la vez que se favorecen las relaciones interpersonales y de participación entre todos los miembros de la comunidad escolar. Su fin es dar respuesta a las necesidades educativas actuales, favoreciendo nuevas vías de compromiso social con el hecho educativo.

Palabras clave: comunidad de aprendizaje, dirección eficaz, liderazgo pedagógico, éxito educativo, convivencia, participación de la comunidad.

ABSTRACT

The Community of Learning project (CdA), officially emerged in Andalusia in 2012, and from there, a network of centers for the social and cultural transformation of educational centers and their environment, as well as improvement School results and coexistence in order to achieve the educational success of all students. The promotion of the interaction and participation of all members of the educational community is the basis of the project and the dialogic learning is the main principle that supports it. The general objectives of this thesis are to know how the processes of transformation in the CdA centers have occurred, the identifying elements of them and the role of the school management and other teachers in the implementation of this project in the centers .

Six studies were done based on the descriptive and experimental method, combining the quantitative analysis with the qualitative of the data. On the one hand, quantitative research makes it possible to generalize results and gives us control and comparison of study phenomena with other similar studies, and qualitative research provides depth of information, interpretive richness, and contextualisation of the data. The participants that compose the samples of the different articles are professors and directors of the Andalusian CdA centers.

The instruments used to collect information have been a questionnaire composed of a Likert scale and an open interview, both elaborated ad hoc for the present thesis. In the preparation process, a group of expert judges who have carried out the content validity process have been collaborated, both in the design and in the final configuration of these instruments.

The most significant results of the thesis stand out: a) when the center becomes CdA, both the direction of the centers and the faculty perceive its influence in the improvement of the educational performances of the students and in the coexistence of the whole community; B) there is a positive influence of the organization of the center in CdA in the exercise of teaching; C) the leadership of these centers plays a decisive role through a type of pedagogical, democratic and distributed leadership; D) it is possible that the teachers increase their involvement and motivation towards their work, as well as a remarkable increase of the satisfaction levels of the same. E) increases the participation of the family and other members of society in schools, therefore, coexistence between all members of the educational community and social perception of these centers is improved.

The results show that in Andalusia the CdA project has produced positive evidence comparable to other studies in different areas of the world supported by different authors analyzed and discussed throughout the different articles presented.

Key words: learning community, effective leadership, pedagogical leadership, educational success, coexistence, community participation.

INTRODUCCIÓN

Los centros educativos se enfrentan en la actualidad a nuevos retos de diversa índole, por lo que tanto la administración como el propio profesorado está tomando consciencia del necesario giro metodológico y organizativo que ha de producirse en ellos para atender de forma eficaz a la totalidad del alumnado.

La presente tesis doctoral se ha centrado en analizar los resultados de los centros que se han transformado en CdA en Andalucía con el fin de comprobar los beneficios que este proyecto supone para el alumnado, así como para el funcionamiento general del centro. Este hecho fue objeto de investigación del proyecto INCLUD-ED (2011) que mostró la necesidad de involucrar activamente a los diferentes sectores sociales y familiares en el proceso de aprendizaje de los niños para aumentar su rendimiento educativo e inclusión social.

Siguiendo la definición de la Orden de 8 de Junio de 2012, por la que se regula el procedimiento de inscripción y continuidad de centros reconocidos como “Comunidad de Aprendizaje” y se crea la Red Andaluza CdA: “Una Comunidad de Aprendizaje es un proyecto de transformación social y cultural de un centro, encaminado a la mejora de los resultados escolares y de la convivencia, y a lograr el éxito educativo de todo su alumnado”. Las CdA están fundamentadas en el aprendizaje dialógico entorno al cual giran los siete principios de las CdA (Flecha, 1997), que podríamos definir como “el aprendizaje dialógico parte del diálogo igualitario del niño y la niña con el profesorado, las familias, los y las iguales, la comunidad, etc., en toda la diversidad de espacios en los que los niños y las niñas aprenden y se desarrollan” (Aubert et al., 2008, p.79).

En base a esta evidencia, se han elaborado seis artículos donde se han analizado los factores que intervienen en la implementación de este proyecto. Las diferentes actuaciones realizadas por parte del profesorado y en concreto se han identificado las funciones de la dirección escolar en estos centros.

El primer artículo analiza el funcionamiento de los centros CdA y se centra en evidenciar los beneficios de la participación de las familias y la comunidad en la educación, tal como muestra Aubert et al., (2016), así como aclarar como el proyecto CdA es una herramienta para transformar el centro y su contexto, siendo una apuesta para la educación de calidad en la lucha contra la exclusión social. El segundo artículo aborda la importancia del papel de la dirección escolar tanto en la introducción del proyecto como en el correcto desarrollo y gestión del mismo. El tercero, se centra en los beneficios que suponen las actuaciones educativas de éxito, en concreto las tertulias literarias dialógicas en la mejora de la convivencia del alumnado. El cuarto, manifiesta las dificultades encontradas por la dirección y el profesorado en la implementación del proyecto. El quinto, expone las estrategias seguidas por los docentes y la dirección para dar respuesta a estas dificultades, basadas en el establecimiento del liderazgo democrático y distribuido, así como la satisfacción con el proyecto, por último, el artículo sexto ofrece un estudio de incidencia de la implementación de este proyecto en el alumnado.

Como se ha comprobado, los trabajos guardan una afinidad entre sí, tanto en la temática como en los participantes, siendo la población estudiada de 831 profesores desde infantil a bachillerato en los 42 centros transformados en CdA hasta el año 2013 en Andalucía, de los cuales respondieron 524 al cuestionario y 34 directores a la entrevista de la totalidad de los 42 directores de dichos centros.

A continuación, se presenta una síntesis de los principales aspectos que se han tratado en este trabajo de investigación, con un análisis más pormenorizado en cada uno de los artículos que lo componen.

Numerosas investigaciones internacionales han evidenciado los beneficios de la participación de las familias y la comunidad en la educación. A pesar de ello, la relación entre la familia y la escuela en los centros educativos es en la actualidad como menciona Garreta, y Llevot (2007) una cuestión pendiente, porque ambos sectores se vigilan y observan con recelo, cuando tienen fines en común, parecen caminar por senderos diferentes: no conjuntan esfuerzos en el logro de sus fines educativos y sus caminos corren paralelos y distantes (Cooper, 1972).

El profesorado debe reflexionar en que la interacción entre escuela y familia implica una influencia mutua que hay que tener en cuenta ante el hecho educativo. El profesorado debe asumir que también puede ser cuestionado, ha dejado de ser el poseedor de la verdad absoluta (Freire, 1997) y la familia debe asumir activamente sus responsabilidades en cuanto a la participación en el proceso de aprendizaje de sus hijos.

En una CdA se parte de que la enseñanza consigue los máximos aprendizajes, involucrando a toda la comunidad educativa y usando todos los entornos en los que se desenvuelve el niño. En este proceso, el aprendizaje cada vez depende menos de lo que ocurre en el aula y cada vez más de la correlación entre lo que ocurre en el aula, el domicilio y la calle (Castells, 1994). Las personas tienen diversos tipos de habilidad, y mediante la colaboración en la resolución de problemas, aprenden unas de otras y las unas con las otras, de modo que son capaces de conseguir mejores resultados de los que cada una podría conseguir por sí sola (Flecha, 2015). La propuesta de CdA supone un cambio radical en el concepto de escuela, democratizándola y haciendo partícipe a la comunidad donde se encuentra, transformando el contexto para vencer las desigualdades (Elboj et al., 2002).

El papel de la dirección escolar es imprescindible en el correcto desarrollo y gestión de los centros educativos CdA, debe ser alguien formado, tanto en los procesos técnicos como pedagógicos, pero sobre todo, se necesita que sea alguien comprometido con el proceso de cambio y transformación de la escuela tradicional para promover, incentivar y posibilitar metodologías innovadoras, fomentando en el profesorado la necesidad de mejorar sus estrategias pedagógicas. La dirección se convierte en una figura esencial para posibilitar la apertura de los centros y facilitar vías y herramientas al profesorado para trabajar en coordinación con la familia y otros agentes sociales, así como establecer mecanismos para que estos puedan participar en la organización y funcionamiento de los centros. En algunas ocasiones, la sobrecarga de actividades burocráticas-administrativas impide el ejercicio de un liderazgo pedagógico (Weinstein, 2009).

La investigación y la experiencia han evidenciado que el comportamiento y la actitud de la persona que asume las funciones de dirección en la escuela son elementos fundamentales que determinan la exigencia, la calidad y el éxito de los procesos de cambio en la escuela (Coronel, 1995; Fullan, 2010; Gunter, 2001; Murillo, 2004; Northouse, 2004) con capacidad para sacar lo mejor de cada uno en beneficio del sistema escolar.

Por tanto, si existe un equipo directivo y un profesorado consciente de la importancia de su participación en la vida del centro, como ocurre en los centros transformados en CdA se consigue:

- Favorecer el interés de los padres y otros agentes sociales e institucionales por las actividades del centro escolar.
- Concienciar al profesorado de que la colaboración educativa de los padres en el aumento del rendimiento y motivación del alumnado tiene una importancia extraordinaria,
- Crear centros educativos abiertos, transparentes y con una valoración positiva del resto de sectores sociales e institucionales, planificando todas las actividades para conseguir el mayor éxito.

En las CdA, se necesita una dirección comprometida, participativa y cercana a los miembros de la comunidad educativa, que sea capaz de escuchar sus problemas para intentar ayudarles a conseguir la idea de Freire (1977), de transformar las dificultades en posibilidades partiendo del cambio social, cultural y educativo del centro, pero también de su entorno.

Para entender el papel del director de una CdA es necesario comprender que éste no basa su poder en la autoridad, sino que asume un liderazgo democrático y transformacional (Bass y Avolio, 1997). La dirección escolar identifica las cualidades y capacidades de cada uno de los miembros de la comunidad educativa para sacar lo mejor de ellos y que el efecto de sus acciones redunde en el beneficio de la totalidad del centro. Por ello, la dirección debe poseer la facultad de identificar las cualidades de cada integrante de la comunidad e impulsar su desarrollo y aplicación en el centro educativo (Cantero y Pantoja, 2016b).

En una CdA, dichos cambios se basan en que el director impulsa procesos de diálogo igualitario (Flecha, Gómez y Puigvert, 2001) que contribuyen a la cohesión social y son útiles para eliminar prácticas de exclusión. Los líderes de los centros educativos deben organizar y planificar actuaciones que propicien procesos de comunicación, ya que “la única forma de entender las premisas de las que parten las personas participantes es a través del diálogo” (Habermas, 1987, p. 59). Gracias al impulso de la dirección escolar de los centros CdA, donde el liderazgo se lleva a cabo un liderazgo democrático y distribuido (Harris y Spillane 2008), la satisfacción ante el proceso educativo se produce en todos los sectores; lo cual provoca un mayor impacto de la educación escolar en la sociedad y un mayor reconocimiento de la labor docente por parte de la misma. Como opinan Slee y Weiner (2001), los centros no pueden actuar independientemente de los contextos locales y socioeconómicos en los que se ubican, que caracterizan a su alumnado y no se pueden modificar.

Según Bolívar (2010), el cambio en el siglo XXI es crear escuelas que aseguren, a todos los estudiantes en todos los lugares, el éxito educativo, por eso, el proyecto CdA se puede tomar como un modelo comunitario de convivencia en educación, partiendo de que la escuela puede contribuir a reproducir un modelo de convivencia donde la violencia se justifica, quita importancia o incluso la ensalza, o bien ser un agente transformador donde no se tolere ningún tipo de agresión y las personas que ejercen esa violencia sean rechazadas (Valls, Puigvert y Duque, 2008), en una CdA se establece un modelo dialógico de prevención y resolución de conflictos como herramienta para superar desigualdades (Martín y Tellado, 2012; Oliver, Soler y Flecha, 2009; Padrós, 2014). Esto implica la elaboración y aplicación de una norma contando con la participación de toda la comunidad. Para ello, se establece un proceso participativo basado en la ética procedimental (Padrós, 2014). Esta interacción participativa permite que a través de los argumentos se puedan modificar las posturas iniciales de las personas y también aparecer alternativas como son las interacciones que se dan a través de las actuaciones de éxito de CdA como grupos interactivos, apadrinamiento lector y sobre todo en las tertulias dialógicas. Está demostrado que trabajar directamente por la prevención de cualquier tipo de violencia a través de estas normas que gestionan el clima del centro contando con personas adultas voluntarias se obtienen niveles más bajos de violencia que otras formas de intimidación a estudiantes (Gregory et al., 2010).

El rendimiento del alumnado experimenta un gran avance porque se produce un aprendizaje en comunidad, de forma que la construcción del conocimiento se produce de forma social, cultural e interpersonal tal como plantea Rogoff (2012). Uno de los factores que ha influido en ello, es la participación de los padres en su proceso de aprendizaje ya que tal como muestra Henderson y Mapp (2002), una mayor participación paterna influye en el funcionamiento cognitivo y social de los niños.

OBJETIVOS

a) Objetivo general:

- Identificar y caracterizar los aspectos transformadores de un centro educativo en una comunidad de aprendizaje en Andalucía

b) Objetivos específicos:

- Analizar la influencia de la implementación de las actuaciones de éxito del proyecto CdA en el aumento del aprendizaje del alumnado del centro (Artículos 1, 3, 4, 6).
- Conocer el grado de influencia de la transformación del centro en una CdA en la mejora de la convivencia y la integración de todos los miembros de la comunidad educativa del centro (Artículos 1, 3, 6).
- Identificar el tipo de liderazgo que se ejerce desde la dirección para influenciar en la actitud del profesorado y del resto de la comunidad educativa hacia la transformación del centro en una CdA (Artículos 2, 4, 5).
- Conocer el grado de implicación y formación del profesorado y del voluntariado en las actividades del centro educativo transformado en una CdA (Artículos 2, 4, 5).
- Analizar los cambios en la práctica docente que conlleva la transformación de un centro en una CdA (Artículos 1, 3, 5, 6).
- Identificar los aspectos en los que debe mejorar el proyecto Comunidades de Aprendizaje en los centros educativos (Artículos 2, 4, 5).
- Conocer el grado de satisfacción de toda la comunidad educativa y en concreto del profesorado en cuanto a la participación en el proyecto de Comunidades de Aprendizaje (Artículos 1, 2, 3, 4, 5).

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

El epígrafe Resultados y Discusión se presenta en el formato en el cual han los artículos científicos han sido enviados o aceptados.

I

LA TRANSFORMACIÓN DE CENTROS EDUCATIVOS COMUNIDADES DE APRENDIZAJE (CDA) EN LA PROVINCIA DE JAÉN. PROFESORADO

Cantero, N. y Pantoja, A (2016a) La transformación de centros educativos comunidades de aprendizaje (CdA) en la provincia de Jaén. Profesorado. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 20(3), 715-749.

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56749100021>

Indexada en: INDEX. 2015, FECYT- RECYT. 2013 SJR. , SCOPUS. SNIP ,GOOGLE SCHOLAR., MIAR. ICDS 2015: 7.730.JOURNAL SCHOLAR METRICS. H5- Index: 13. Ranking: Q2. IN- RECS. DICE. CIRC. RESH. CNEAI (15), ANECA (19), ANPED, CARHUS PLUS , LATINDEX.



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

The transformation of schools in learning communities in Jaén province

Nuria Cantero Rodríguez y Antonio Pantoja Vallejo

Universidad de Jaén

nuriacante82@hotmail.com , apantoja@ujaen.es

RESUMEN

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

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

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

ABSTRACT

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

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

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

1. INTRODUCCIÓN

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

2. PROBLEMA Y OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

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

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

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

3. MÉTODO

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

3.1. PARTICIPANTES

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

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

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

Tabla 1. *Profesorado participante en el estudio*

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

3.2. INSTRUMENTO DE RECOGIDA DE DATOS

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

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

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

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

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

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

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

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

3.3. PROCEDIMIENTO

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

4. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

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

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

4.1. INFLUENCIA DEL PROYECTO CDA EN EL ALUMNADO DEL CENTRO

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

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

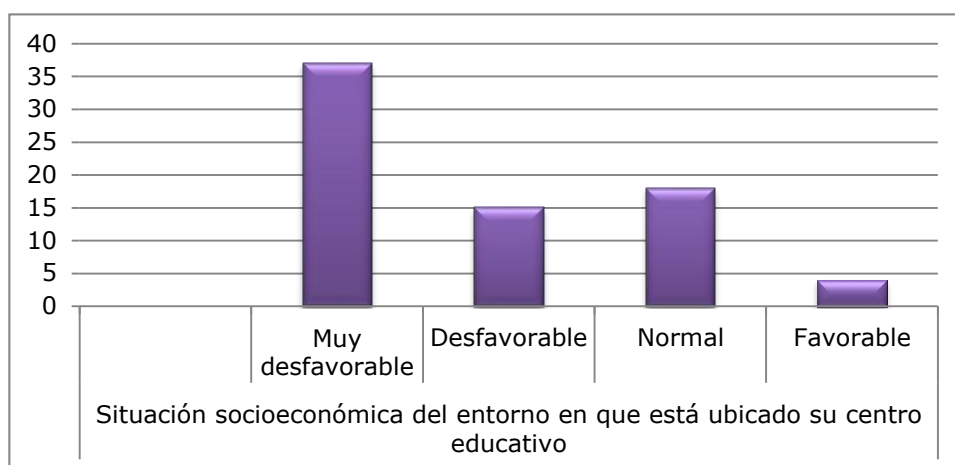


Figura 1. Entorno socioeconómico de los centros estudiados.

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

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

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

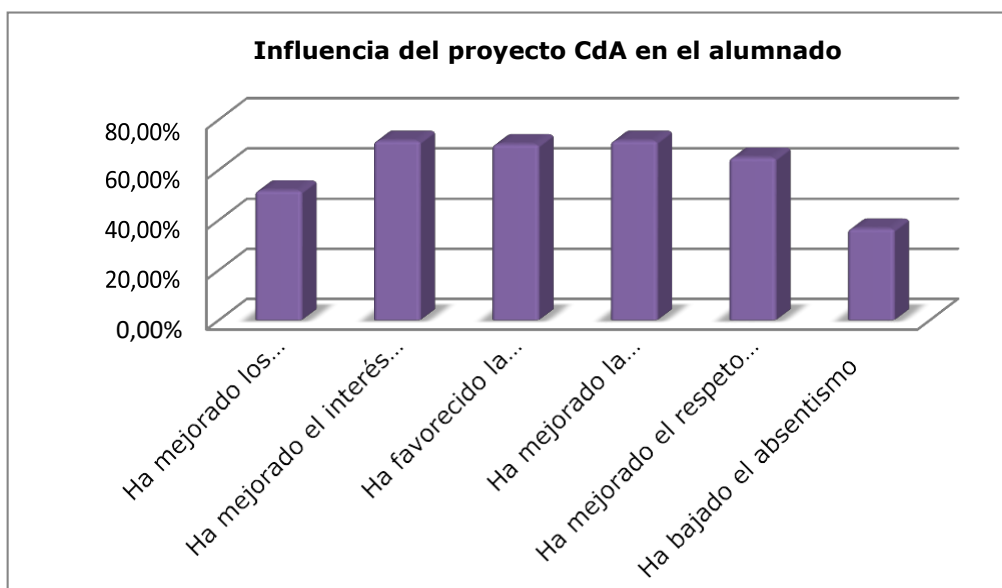


Figura 2. Influencia del proyecto CdA en el rendimiento del alumnado.

4.2. EL PROYECTO CDA PARA LA MEJORA DE LA CONVIVENCIA

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

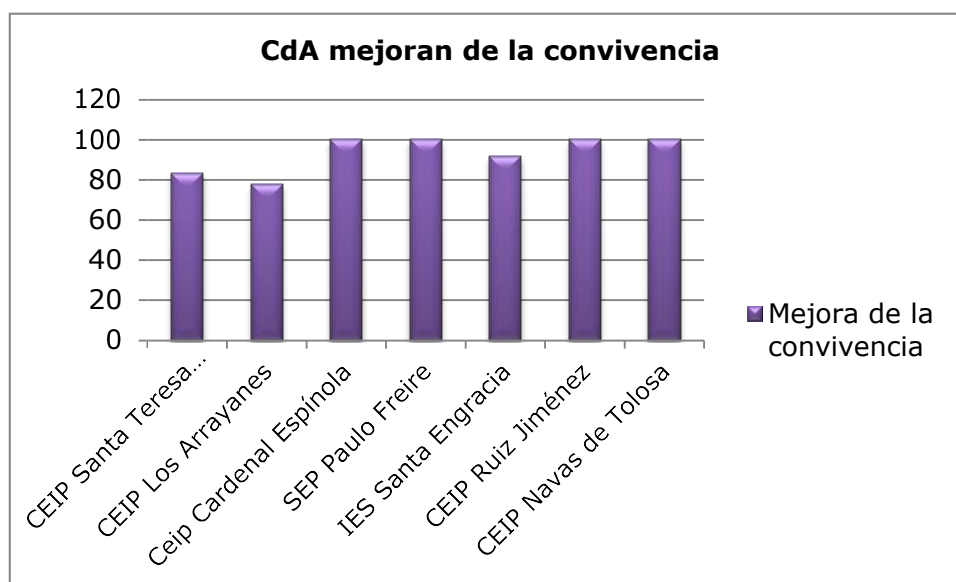


Figura 3. *Porcentaje de profesorado que argumenta que las CdA mejoran la convivencia en sus centros*

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

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



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

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

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

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

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

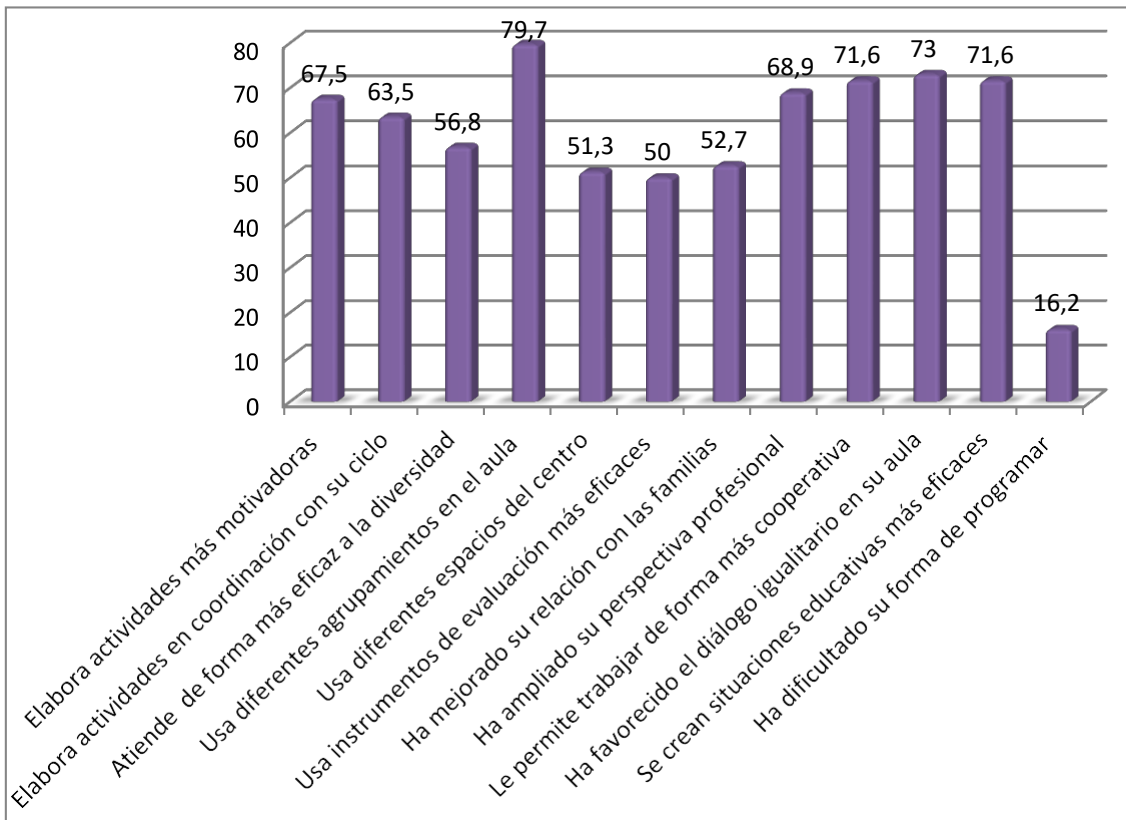


Figura 5. Porcentaje en que las CdA han influido en la forma de trabajar del profesorado.

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

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

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

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

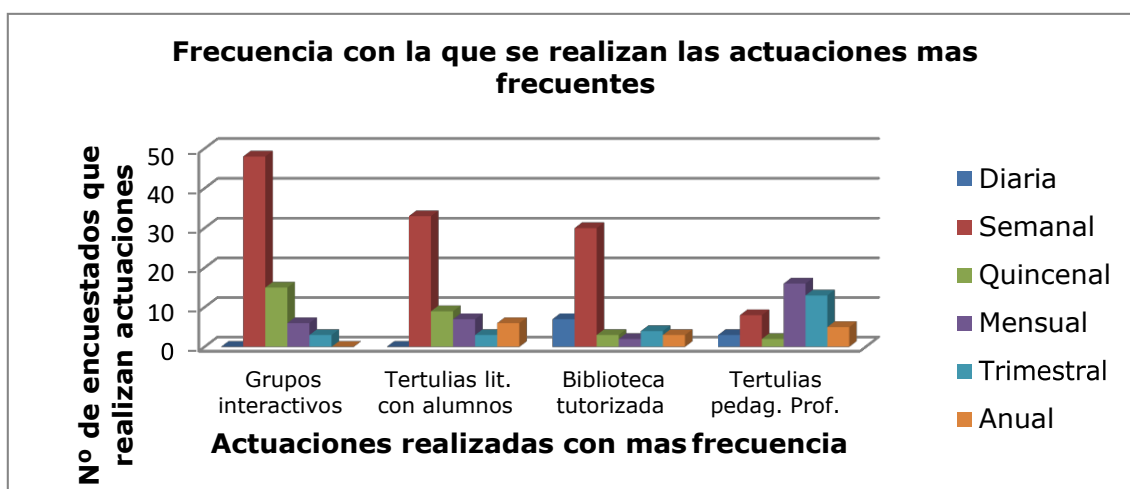


Figura 6. Frecuencia en la realización de actuaciones de éxito propias de CdA.

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

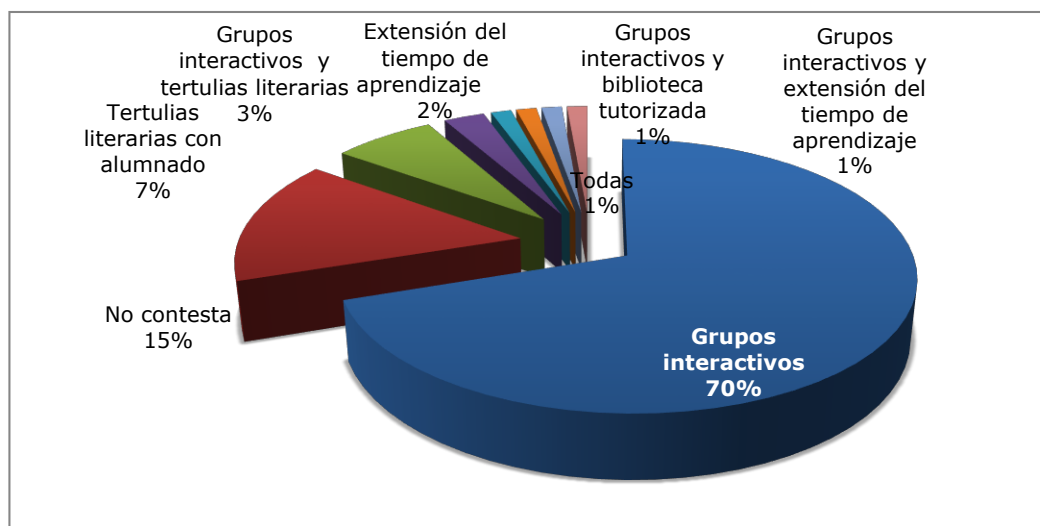


Figura 7. Actuación de éxito que aporta mejores resultado según el profesorado.

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

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

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

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

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

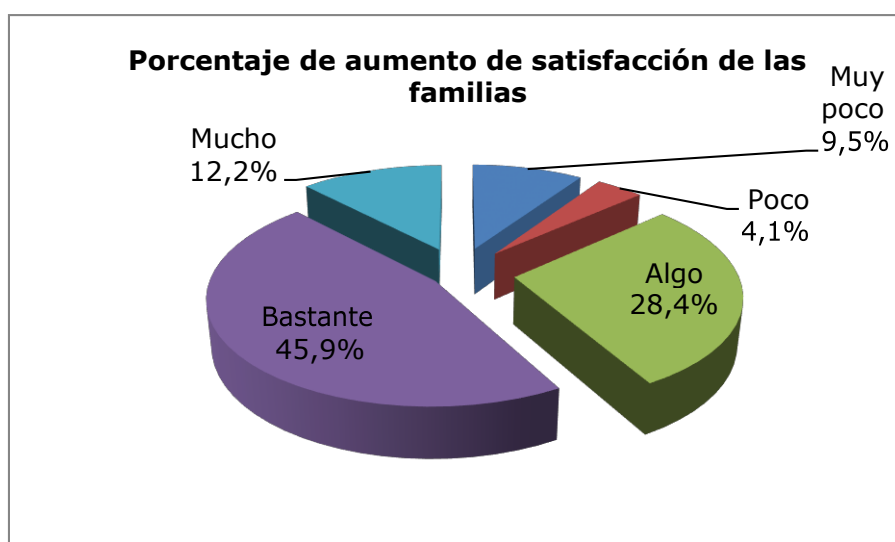


Figura 8. *Porcentaje en el aumento de satisfacción de las familias hacia el centro.*

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

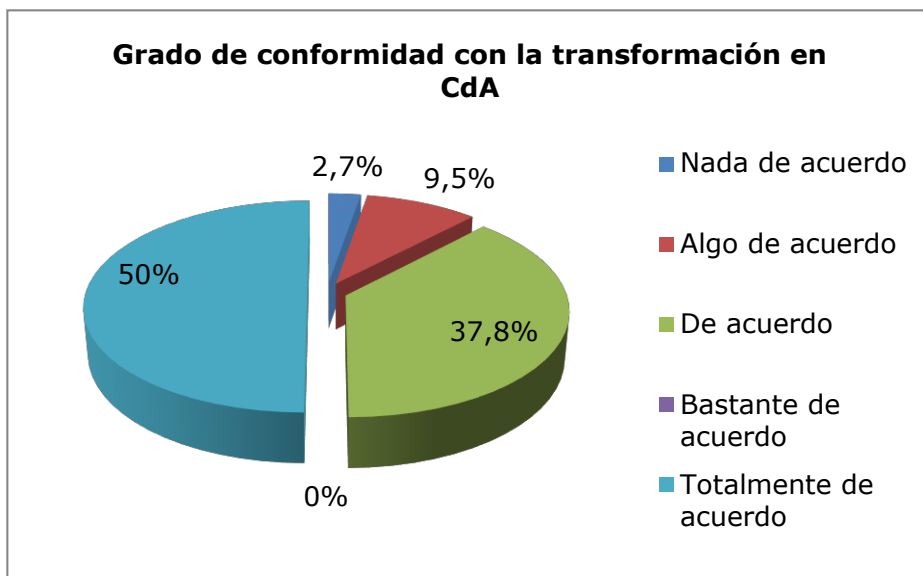


Figura 9. Grado de conformidad del profesorado con la transformación en CdA.

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

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

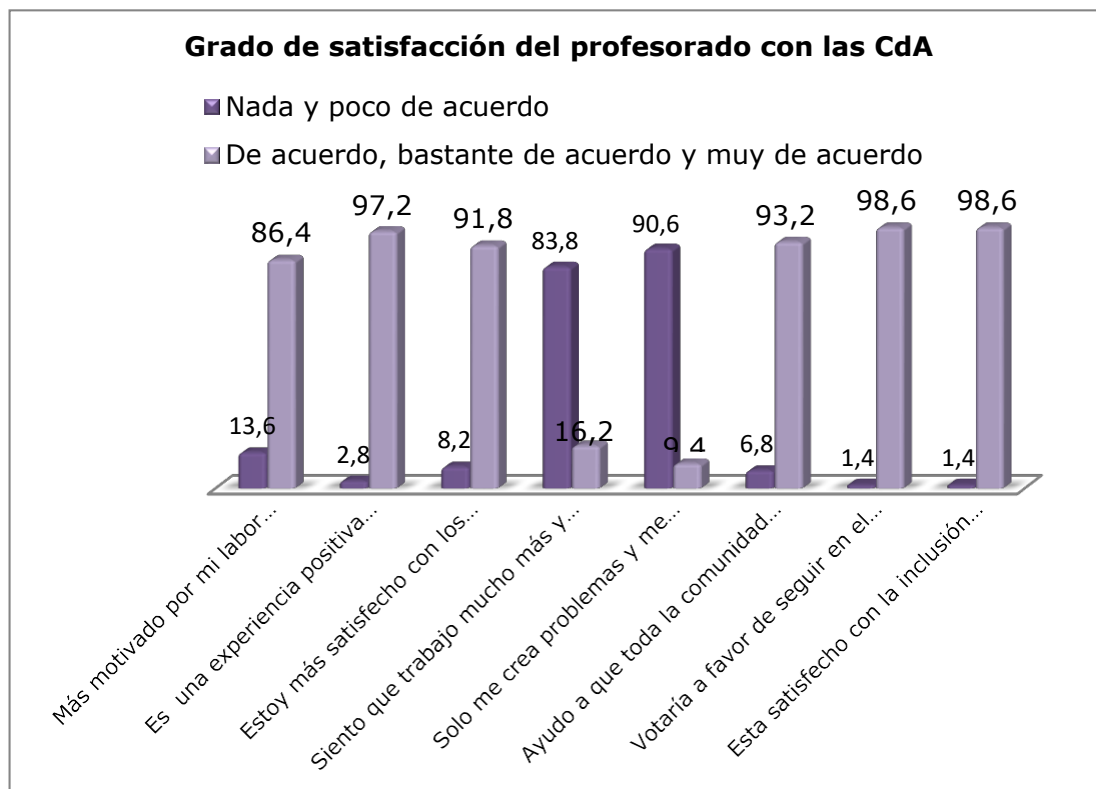


Figura 10. *Grado de satisfacción del profesorado con CdA.*

5. CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

II

EL PAPEL DEL DIRECTOR DE UN CENTRO TRANSFORMADO EN COMUNIDAD DE APRENDIZAJE DESDE LA PERSPECTIVA DEL PROFESORADO

Cantero, N. y Pantoja, A (2016b). El papel del director de un centro transformado en comunidad de aprendizaje desde la perspectiva del profesorado. *Aula de Encuentro*, 18(2), 76-96.

Disponible en: <http://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/ADE/article/view/3214>

Indexada en: EMERGING SOURCE CITATION INDEX
(ESCI), DIALNET, LATINDEX, DICE, REDIB, REBIUN-CRUE, MIAR, INRECS
ISOC y IRESIE.

EL PAPEL DEL DIRECTOR DE UN CENTRO TRANSFORMADO EN COMUNIDAD DE APRENDIZAJE DESDE LA PERSPECTIVA DEL PROFESORADO

THE ROLE OF THE HEADMASTER ON A LEARNING COMMUNITY FROM TEACHERS' PERSPECTIVES

Nuria Cantero Rodríguez

Dr. Antonio Pantoja Vallejo

Resumen

El actual papel del director en los centros educativos de Andalucía está atravesando una coyuntura complicada devenida de diferentes factores sociales que están afectando al funcionamiento y organización de los centros. Para cumplir con las funciones directivas de forma eficaz es necesario que los directivos apliquen estrategias innovadoras que proporcionen mejoras en el sistema educativo, como son las actuaciones del proyecto Comunidad de aprendizaje (CdA). Por tanto, se presenta un estudio basado en la aplicación de un cuestionario a los centros CdA de Andalucía que muestra la percepción que tiene el profesorado sobre la función que desempeña el director en cuanto al desarrollo e implementación del proyecto. En el análisis se ha comprobado la importancia del director en el proceso de transformación y mantenimiento de este proyecto en el centro,

así como la satisfacción general de todo el profesorado tanto con el proyecto como con la labor del director.

Palabras Clave

Liderazgo democrático. Comunidad de aprendizaje. Éxito educativo.

Abstract

The role of headmasters in Andalusian schools is going through a complex situation caused by diverse social factors affecting their organisational and working methods in schools. Headmasters are required to fulfill their management functions efficiently by performing innovative strategies that create real improvements in the Educational System such as the implementation of Learning Communities Projects. In this paper, we present a study based on a survey that evinces teachers' perception on the functions of school headmasters in the development and implementation of the abovementioned project. The analysis verifies the importance school headmasters have in the transformation and continuity of the learning communities' project in schools, and the general satisfaction among teachers with the project and with headmasters' roles.

Key Words

Democratic leadership. Learning community. Educational success.

1. Introducción

El papel de la dirección escolar es imprescindible en el correcto desarrollo y gestión de los centros educativos, ahora más que nunca nos encontramos con un profesorado que necesita orientar su actividad profesional de forma que le permita el ajuste a los nuevos tiempos y a la nueva legislación.

Para que el centro lleve una línea pedagógica adecuada, coordinada y eficaz es necesario que exista la figura de un director con un liderazgo democrático que impulse

metodologías innovadoras, fomentando en el profesorado la necesidad de mejorar sus estrategias pedagógicas. La dirección ha de posibilitar la apertura de los centros y facilitar vías y herramientas al profesorado para trabajar en coordinación con la familia y otros agentes sociales, así como establecer mecanismos para que estos puedan participar en la organización y funcionamiento de los centros. El profesorado debe asumir que también puede ser cuestionado, ha dejado de ser el poseedor de la verdad absoluta (Freire, 1997).

A pesar de los beneficios ya demostrados de la coordinación entre la familia y la escuela ante el hecho educativo del niño, en algunos centros aún encuentran dificultades para la participación de los familiares. Sin embargo, si existe un equipo directivo y un profesorado consciente de la importancia de su participación en la vida del centro, con ocurre en los centros transformados en CdA se consigue:

- Favorecer el interés de los padres y otros agentes sociales e institucionales por las actividades del centro escolar, creando sentido hacia los aspectos educacionales de sus hijos, se consigue pasar de las excusas (falta de tiempo, preparación, etc.) a las posibilidades y a la presencia de los mismos en el aula (colaborando, animando, ayudando, apoyando, etc.)
- Concienciar al profesorado de que la colaboración educativa de los padres en el aumento del rendimiento y motivación del alumnado tiene una importancia extraordinaria, las familias no nos privan de nuestra autoridad en el aula, nos la refuerzan y con su presencia valoran mucho más nuestro trabajo y colaboran para que con él se obtengan mayores resultados ya que se encargan de transferir los procesos de enseñanza aprendizaje del aula a sus casas. Ya no hay delimitación de campos y de funciones (esto es propio de los padres y aquello de los profesores), ambos sectores luchamos por conseguir desarrollar las máximas capacidades de los niños.
- Crear centros educativos abiertos, transparentes y con una valoración positiva del resto de sectores sociales e institucionales, planificando todas las actividades para conseguir el mayor éxito, y como hemos dicho, el éxito escolar es responsabilidad de todos los sectores que envuelven al alumnado, por tanto, *el profesorado ha de ser el motor que impulse esta participación*. Puede que la

participación de las familias no sea inmediata, este hecho es debido a que por muchos años los docentes no hemos permitido que lo hagan, sin embargo, la mayoría de las familias están deseando de participar, por tanto hemos de motivarlas y encauzar su participación con diferentes estrategias metodológicas cuyo éxito se ha demostrado científicamente.

Hace años, dirigir un centro educativo no era tan complicado como en la actualidad, en primer lugar, como hacer referencia Álvarez (2003, p.1), al afirmar que “a educación entendida como cultura y conocimientos poseía un evidente valor social y, aunque el maestro estuviera mal pagado, su profesión era respetada por el conjunto de la sociedad”. En este contexto, el director se limitaba a representar institucionalmente a la escuela, a controlar el desarrollo del currículo y la disciplina del centro y a gestionar burocráticamente la misma, pero no se preocupaba de cuestiones pedagógicas ni de establecer un liderazgo entre el profesorado, porque este se daba por hecho bajo la autoridad que le proporcionaba el cargo.

Sin embargo, en la actualidad, impregnada por la variedad de circunstancias sociales a las que se enfrenta la escuela, para que la labor del director sea eficaz es imprescindible llevar a cabo un liderazgo pedagógico. Esta competencia de la dirección escolar es una tarea complicada, ya que no existe una profesionalización de la función directiva y el director de los centros es gestor, dirigente pero a la vez compañero del resto del claustro. Se exige determinadas funciones a los directores para los que no están preparados y esto, según Álvarez (2003), conduce a los directores al estrés y una sensación de indefinición y de ambigüedad profesional.

Por otro lado, dada la gran carga burocrática de la función que conlleva la dirección y la necesidad de dar respuesta a problemas y necesidades muy variopintas en los centros y de forma muy rápida, hace que merme en muchos casos el principal aspecto de líder pedagógico que debería predominar en la función directiva.

Un director llega a ser un verdadero líder pedagógico cuando es capaz de aunar esfuerzos de todos los miembros de comunidad educativa y sacar el máximo provecho a las competencias de cada uno, superando el modelo administrativo y autoritario, hasta

llegar a un liderazgo compartido en el que todos los docentes encuentran ese sentido hacia su trabajo, esa motivación que se refleja en un proyecto de centro eficaz. El nuevo estilo de dirección que funciona es el que basa su ejercicio de un liderazgo compartido, donde prima la apertura democrática de ideas y planteamientos del resto del claustro y comunidad educativa en la influencia de la organización y gestión del centro. Este hecho es la base de una CdA, donde las bases del aprendizaje dialógico (Flecha, 1997) priman ante la autoridad que proporciona el estatus del puesto que se ocupa en la organización. En una CdA, a todas las personas se les permite opinar sobre las decisiones del proceso de enseñanza-aprendizaje, porque como hace referencia Freire (1970), la escuela no es solo del profesorado o del director del centro, la escuela es de todos.

En los centros transformados en CdA, los directores asumen que la solución a las necesidades de sus centros está en conseguir comprometer a todos los agentes en el proceso educativo para llevar a cabo programas de éxito educativo. Estos procesos de innovación deben estar siempre sometidos al rigor de las investigaciones científicas, tal como decía Flecha (1997), han de basarse en evidencias y no en ocurrencias. Así el proyecto CdA se basa en las evidencias científicas recogidas en el proyecto INCLUD-ED (2006-2011), en el que se demostró que la aplicación de este proyecto en los centros es capaz de conseguir aumentar el rendimiento educativo del alumnado y mejorar la convivencia, favoreciendo la cohesión de toda la comunidad educativa y evitando las situaciones de desigualdad.

Sólo un liderazgo colaborativo es capaz de atraer a los miembros de la comunidad escolar en un proyecto común compartido. En las CdA, se necesita un director comprometido, participativo y cercano a los miembros de la comunidad educativa, que sea capaz de escuchar sus problemas para intentar ayudarles a conseguir la misiva Freireana de transformar las dificultades en posibilidades partiendo del cambio social, cultural y educativo del centro pero también de su entorno.

Liket (1967) subraya que los líderes más afectivos tienden a mantener relaciones de confianza y apoyo, dan mayor importancia a la participación de los subordinados y tienden a definir objetivos de actuación e informar a sus subordinados. Nosotros preferimos cambiar la palabra “subordinados” por colaboradores del proceso de enseñanza. En una

CdA, el director como líder pedagógico aprovecha la inteligencia de todas las personas que influyen en el niño. En este proceso, el aprendizaje cada vez depende menos de lo que ocurre en el aula y cada vez más de la correlación entre lo que ocurre en el aula, el domicilio y la calle (Castells, 1994).

La definición de liderazgo democrático y transformacional (Bass, 1981), es la que más se aproxima al estilo seguido por los directores de centros CdA. El líder transformacional tiene éxito al cambiar la base motivacional del individuo desde una motivación regular hasta llevarla al compromiso. Los líderes transformacionales elevan los deseos de logros y autodesarrollos de los seguidores, mientras que a la vez promueven el desarrollo de grupos y organizaciones.

Las capacidades más sobresalientes de director que ejerce un liderazgo educativo y transformacional son:

- Conocer y aplicar técnicas y estrategias de motivación, que generan que toda la comunidad educativa se implique y genere sentido hacia su escuela.
- Comunicarse y coordinarse con el profesorado, alumnos, familias, PAS, otras instituciones sociales.
- Utilizar y aplicar la inteligencia emocional, teniendo en cuenta la situación e intereses de todos los agentes educativos implicados.

El término transformacional está relacionado con el liderazgo que implica la modificación de la organización. También se le ha definido como la habilidad de desarrollar y movilizar a los recursos humanos hacia los niveles más altos de satisfacción, es decir, que los colaboradores consigan más de lo que esperaban conseguir por ellos mismos. Por tanto, un director en una CdA intenta modificar y aumentar las expectativas hacia el aprendizaje de todos los participantes de diversas formas:

- Aumentando el grado de compromiso del profesorado con su función.
- Aumentando el grado de responsabilidad de las familias hacia el proceso de aprendizaje de sus hijos.
- Aumentando la responsabilidad social ante el hecho educativo con la participación de diferentes instituciones sociales en el centro escolar.
- Aumentando la motivación e implicación del alumnado en su aprendizaje.

Al igual que ocurre en una CdA, Kouzes (1997) considera que los líderes transformacionales inspiran a otros a superarse; proporcionan reconocimiento individual; estimulan a buscar nuevas alternativas o formas de pensar; facilitan la identificación o subordinación de sus propios intereses a los objetivos del grupo. Por tanto, como plantea Álvarez (2003, p. 4) “Los directivos se han visto en la necesidad de convertirse en gestores del conflicto y mediadores entre la institución y la familia para hacerla cómplice de la educación y del aprendizaje”.

Con el fin de demostrar que estos cambios son posibles, se presenta un análisis de las funciones de gestión y organización de los directores de los centros transformados en Comunidad de Aprendizaje (CdA) de Andalucía. A través de este estudio se muestra cómo es más eficaz el funcionamiento de aquellos centros que disponen de un director alejado del autoritarismo y que basa su función en un liderazgo democrático y que se sustenta la gestión del centro bajo los principios del aprendizaje dialógico, donde la participación de la comunidad educativa en la organización y funcionamiento del centro actúa como eje vertebrador del mismo.

En el estudio que se presenta a continuación se analizan las competencias del director de los centros CdA de Andalucía y cómo estas influyen en el trabajo del resto de docentes del centro, lo cual va a repercutir en el rendimiento del alumnado y en las relaciones interpersonales que se crean en el centro con el resto de miembros de la Comunidad Educativa. Como objetivos específicos se plantean: a) Conocer el papel del director en la transformación del centro en una CdA en cuanto a las estrategias y actuaciones realizadas en la organización y funcionamiento; b) Identificar el tipo de liderazgo que ejerce el director para influenciar en la actitud del profesorado y del resto de la comunidad educativa hacia la transformación del centro en una CdA; c) Indagar en las principales dificultades que encuentra el director en la implementación del proyecto CdA en sus centros.

2. Método

El diseño de la investigación está basado en el paradigma empírico positivista. Se trata de un estudio descriptivo basado en el análisis de las respuestas del profesorado a un cuestionario realizado y validado ad hoc.

La muestra elegida para realizar el estudio han sido los 42 centros educativos transformados en una CdA hasta el año 2013 en Andalucía. La población total de estos centros es de 831 profesores, de los cuales respondieron 524.

El análisis de los resultados se ha realizado con el programa estadístico SPSS 19, por tanto el carácter de este análisis es de tipo cuantitativo. No obstante, como prospectiva podemos decir que el del presente análisis se podrá completar con un corte cualitativo tras el análisis de las entrevistas realizadas a los directores de estos centros.

3. Resultados

A continuación se exponen los principales resultados obtenidos de la investigación que forma parte de una tesis doctoral que estudia otras variables para determinar la influencia del proyecto CdA en los centros educativos.

Según argumenta el profesorado encuestado, teniendo en cuenta el intervalo de respuesta de 1 a 5 (siendo 1 nada de acuerdo y 5 muy de acuerdo), se muestra a continuación la media de los resultados, siendo los principales motivos encontrados por los que los centros se transforman en una CdA:

- Por convencimiento de que este método es más eficaz, con un 4.17 de media.
- Bajo rendimiento escolar del alumnado, con un 4.07 de media.
- Escasa participación de las familias en la vida del centro con un 3.84 de media.
- Problemas de convivencia entre el alumnado con un 3.69 de media.
- Absentismo escolar elevado con un 3.61 de media
- Por tener una percepción social negativa del centro con un 3.60 de media.

Para dar respuesta a estas necesidades los centros deciden transformarse en una CdA, donde es muy significativo el papel del director tanto en la decisión de la

transformación como en el mantenimiento de este proyecto en los centros, ya que existen factores que dificultan este mantenimiento, los cuales hemos detectado en las entrevistas a los directores de estos centros, como son:

- Los cambios continuos de plantilla del profesorado, con la consiguiente falta de implicación del profesorado de nueva incorporación que no cree en el proyecto.
- La escasa formación de toda la comunidad educativa respecto a las actuaciones a desarrollar dentro del proyecto y en especial dentro del sector del profesorado.
- Excesiva carga burocrática de su función que se agrava con las nuevas tareas de la planificación de las actuaciones de CdA, sin embargo no dispone de tiempo específico para ello en su horario, lo cual provoca una sobrecarga en sus tareas.
- Escasos recursos humanos para llevar a cabo la coordinación y planificación de las actuaciones de este proyecto. En la mayoría de los casos, el equipo directivo se encarga de la gestión de estas actuaciones.

Poca coordinación con las familias y otras instituciones en la vida del centro, lo cual ocasiona dificultades para conseguir y mantener un voluntariado estable en el centro. La participación es un aspecto en el que el director ha de trabajar, ya por mucho tiempo, no se ha proporcionado esta vía de participación en los centros por parte del propio profesorado.

3.1. El papel del director en el proceso de transformación de los centros en CdA

Al analizar el liderazgo del director en cuanto a su papel en la transformación, en la mayoría de los centros, la implementación del proyecto CdA se lleva a cabo a propuesta del director o equipo directivo, en menor medida por parte del claustro y en mínimas ocasiones por parte de las familias.

En este sentido, podemos corroborar tal como muestra Antúnez (1994), el papel del director será eficaz si es capaz de innovar dando respuesta a las necesidades del centro y de los miembros de éste. Sin embargo existen limitaciones a las funciones de liderazgo de la dirección, como nos recuerda Clerkin (1989, p. 109) y se refiere a la dispersión de las tareas directivas. Además, en la mayoría de los casos el directivo no solamente es quien promueve y es el origen de los cambios sino que también es quien asume

responsabilidades mayores y quien debe comunicar y explicar el sentido y la razón del cambio a los profesores, padres, representantes de la Administración educativa y también a los propios alumnos. Esto es lo que ocurre en los cambios promovidos por los directores de los centros CdA analizados, el director es el que mueve a todos estos miembros de la comunidad para implantar y mantener el proyecto.

Como podemos observar en la tabla 1, el 76,1% de los encuestados argumentan que fue el director el que inició el proceso de transformación del centro en una CdA. Seguido con mucha diferencia, por parte de la inspección educativa, con un 15,5 %. Sorprende que solo el 4.8% de los encuestados diga que lo propuso el claustro. Por tanto, podemos ver el gran peso que tiene el director del centro en cuanto a su implantación en el centro.

| Agente educativo que propone la transformación en CdA | f | % |
|---|-----|------|
| Inspección educativa | 81 | 15,5 |
| Equipo directivo | 399 | 76,1 |
| Claustro | 25 | 4,8 |
| Equipo de orientación educativa | 4 | ,8 |
| Consejo Escolar | 1 | ,2 |
| Centro de profesorado | 10 | 1,9 |
| Otras instituciones del entorno | 3 | ,6 |
| Titularidad privada | 1 | ,2 |
| Total | 524 | 100 |

Tabla 1. Agente educativo que propone en el centro la transformación del mismo en una Comunidad de Aprendizaje. Fuente: Elaboración propia

Hay que especificar que la influencia del director en el proceso de transformación la realiza desde la perspectiva del liderazgo democrático en la mayoría de los centros, ya que en comunidades, el autoritarismo no tiene validez, en primer lugar, por el propio carácter del proyecto y en segundo, porque es necesaria la aprobación dos tercios del claustro como establece la Orden 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”.

Por tanto, las principales funciones de los directores en este proceso son las de explicar e informar sobre los principios básicos de este proyecto y la de tratar de convencer a toda la comunidad educativa de los beneficios del mismo, en primer lugar sensibilizando al claustro y posteriormente a las familias. Siguiendo a Antúnez (1994), si todas las decisiones y procedimientos se centran en el director, aparecerán serias debilidades de la organización general de centro y en la propia dirección. Por ello, la vía más eficaz es la de llevar a cabo un modelo de liderazgo democrático.

3.2. El papel del director en cuanto a su influencia en la formación del resto de profesorado en CdA

En cuanto al papel del director en cuanto a su influencia en la formación del profesorado del centro transformado en una CdA, obtenemos datos bastante significativos ya que como podemos ver en la tabla 2, tan solo un 5,9% del profesorado dice que el director de su centro no le ha asesorado alguna vez a la hora de poner en marcha el proyecto CdA.

| | Nada | Poco | Normal | Bastante | Mucho | Total |
|------------|------|------|--------|----------|-------|-------|
| Frecuencia | 31 | 49 | 163 | 203 | 78 | 524 |
| Porcentaje | 5,9 | 9,4 | 31,1 | 38,7 | 14,9 | 100,0 |

Tabla 2. Grado de formación adquirido por el profesorado sobre una CdA con el asesoramiento del equipo directivo. Fuente: Elaboración propia

Además, si comparamos esta tabla con la siguiente podemos ver la importancia que el asesoramiento del equipo directivo tiene en la formación permanente del profesorado del centro a la hora de realizar actuaciones de éxito, puesto el profesorado lo sitúa en el tercer lugar de importancia con un 3.47 de media, tras la formación adquirida mediante la asistencia a los cursos del centro de profesorado con una media de 3.64. Sin embargo, el

profesorado argumenta que con lo que más se ha formado es con su propia práctica docente en el aula de las actuaciones propias del proyecto CdA con una media de 3,74.

| | Media | DT | Varianza |
|--|-------|-------|----------|
| Antes de comenzar con el proyecto gracias a mi formación universitaria | 1,34 | ,756 | ,572 |
| Tras las jornadas de sensibilización impartidas por CREA | 2,85 | 1,472 | 2,168 |
| Con el asesoramiento del equipo directivo | 3,47 | 1,045 | 1,091 |
| Con la asistencia a cursos/jornadas del centro de profesorado | 3,64 | 1,138 | 1,295 |
| Al poner en práctica por mí mismo actuaciones de éxito en mi aula/centro | 3,74 | 1,106 | 1,223 |
| Con el asesoramiento de la delegación de educación | 1,68 | ,946 | ,896 |
| Con el asesoramiento de la universidad | 1,70 | 1,058 | 1,120 |
| Tras conocer experiencias de otros centros CdA | 3,08 | 1,296 | 1,680 |

Tabla 3. Grado de formación adquirido por el profesorado sobre una CdA desde diferentes ámbitos.

Fuente: Elaboración propia

3.3. El papel del director en cuanto a la participación en las actuaciones de éxito dentro del proyecto CdA

Los resultados que arroja la tabla 4 reflejan que el equipo directivo participa en gran cantidad a la hora de poner en marcha actuaciones de éxito, sea participando directamente u organizando y planificando dichas actuaciones.

| | Nada | Poco | Normal | Bastante | Mucho | Total |
|------------|------|------|--------|----------|-------|-------|
| Frecuencia | 1 | 21 | 49 | 111 | 342 | 524 |
| Porcentaje | 0,2 | 4,0 | 9,4 | 21,2 | 65,3 | 100,0 |

Tabla 4. Frecuencia con la que participa el equipo directivo dentro de las actuaciones de éxito de CdA.

Fuente: Elaboración propia

Si comparamos su participación con el resto de agentes, el profesorado asume el equipo directivo es el que más participa en estas actuaciones, ya que con una media 4.47 el profesorado lo corrobora seguido por el resto del profesorado con una media de 4.20. No obstante, como esta actuación del director está basada en el liderazgo transformacional hace que este tipo de liderazgo aumente el compromiso del profesorado hacia este proyecto.

| | Media | DT | Varianza |
|-----------------------------|-------|-------|----------|
| Equipo directivo | 4,47 | ,837 | ,701 |
| Profesorado | 4,20 | ,855 | ,730 |
| Madres | 3,20 | 1,102 | 1,214 |
| Padres | 2,44 | ,961 | ,923 |
| AMPA | 3,10 | 1,319 | 1,738 |
| Inspección educativa | 2,24 | 1,077 | 1,159 |
| Técnicos de delegación | 1,98 | ,998 | ,996 |
| Profesorado jubilado | 2,30 | 1,236 | 1,528 |
| EOE | 2,78 | 1,321 | 1,744 |
| Técnicos servicios sociales | 2,31 | 1,157 | 1,340 |
| Técnicos Ayuntamiento | 2,06 | 1,069 | 1,143 |
| Asociación de vecinos | 1,86 | 1,040 | 1,082 |
| Centro de profesorado | 3,35 | 1,149 | 1,319 |

| | | | |
|--------------------------------------|------|-------|-------|
| Estudiantes universitarios | 2,97 | 1,438 | 2,068 |
| Fuerzas del orden público | 1,75 | ,966 | ,933 |
| Profesorado EOI o Conservatorio | 1,26 | ,593 | ,351 |
| Profesorado de la escuela de adultos | 1,40 | ,792 | ,628 |
| ONG | 2,16 | 1,267 | 1,606 |

Tabla 5. Frecuencia participan los diferentes agentes educativos en las actuaciones de éxito de CdA.

Fuente: Elaboración propia

3.4. El papel del director en cuanto a las mejoras que puede implementar en el proyecto CdA

En el presente estudio, se ha observado que la variable que obtiene una menor puntuación en cuanto a la necesidad de mejora es el que se refiere a los aspectos que puede mejorar el equipo directivo en su labor , con una puntuación de 2.54 de media . Por tanto, el profesorado muestra que está satisfecho con la gestión y planificación del proyecto por parte de la dirección.

Los ámbitos en los que realmente los encuestados creen que es necesario que se mejore son: en la formación del propio profesorado, en la propia organización de las actuaciones educativas de éxito por parte del profesorado, en la participación familiar y en conseguir una plantilla estable de profesorado.

| | Nada | Poco | Normal | Bastante | Mucho | Total |
|------------|------|------|--------|----------|-------|-------|
| Frecuencia | 111 | 151 | 167 | 68 | 27 | 524 |
| Porcentaje | 21,2 | 28,8 | 31,9 | 13,0 | 5,2 | 100,0 |

Tabla 6. Aspectos a mejorar la organización del proyecto por parte del equipo directivo.

Fuente: Elaboración propia

| ¿Cree que debería mejorar dentro del proyecto CdA? | Media | DT | Varianza |
|---|-------|-------|----------|
| La organización del proyecto por parte del equipo directivo | 2,52 | 1,115 | 1,244 |
| La participación del profesorado | 2,92 | 1,092 | 1,193 |
| La formación del profesorado | 3,27 | ,965 | ,931 |
| La formación de familiares | 3,87 | ,932 | ,869 |
| Tener una plantilla estable de profesorado | 4,00 | 1,289 | 1,662 |
| Organizar con más frecuencia actuaciones de éxito | 3,46 | 1,059 | 1,121 |
| Mayor implicación de la familia | 3,91 | 1,040 | 1,081 |
| La relación con otras instituciones | 3,44 | 1,061 | 1,127 |
| La colaboración con el voluntariado | 3,51 | 1,047 | 1,096 |

Tabla 7. Aspectos a mejorar la organización del proyecto por parte todos los agentes educativos y sociales.

Fuente: Elaboración propia

3.5. El grado de satisfacción del director del centro transformado en CdA

El 100% de los directores se sienten en alguna medida satisfechos con el proyecto, como se observa en la tabla 8, de los 24 directores que han respondido al cuestionario, el 0% se muestra nada satisfecho y un 75% están bastante y muy satisfecho con el proyecto, sin embargo, como hemos visto anteriormente, los directores también piensan que existen muchos factores que mejorar dentro del proyecto.

En esta tabla, cabe resaltar que la totalidad del equipo directivo se siente satisfecho con el plan, ya que un 84% de los 25 jefes de estudios encuestados están bastante y muy satisfechos y un 62.9% de los 27 secretarios de igual forma.

Una de las claves que fomentan esta satisfacción de la dirección es que el proyecto CdA aumenta el prestigio del centro que él representa ante la sociedad y aumenta los lazos de coordinación y unión entre el propio profesorado y por tanto con el director del centro así como el aumento de la comunicación con las familias.

| Cargo | Nada | Poco | Normal | Bastante | Mucho | Total |
|---------------|-------|-------|--------|----------|-------|--------|
| Sin cargo | 3 | 11 | 57 | 90 | 89 | 250 |
| | 1,2% | 4,4% | 22,8% | 36,0% | 35,6% | 100,0% |
| | 42,9% | 40,7% | 50,9% | 49,5% | 45,4% | 47,7% |
| Director | 0 | 2 | 4 | 10 | 8 | 24 |
| | ,0% | 8,3% | 16,7% | 41,7% | 33,3% | 100,0% |
| | ,0% | 7,4% | 3,6% | 5,5% | 4,1% | 4,6% |
| Jefe estudios | 1 | 0 | 3 | 10 | 11 | 25 |
| | 4,0% | ,0% | 12,0% | 40,0% | 44,0% | 100,0% |
| | 14,3% | ,0% | 2,7% | 5,5% | 5,6% | 4,8% |
| Secretario | 0 | 2 | 8 | 6 | 11 | 27 |
| | ,0% | 7,4% | 29,6% | 22,2% | 40,7% | 100,0% |
| | ,0% | 7,4% | 7,1% | 3,3% | 5,6% | 5,2% |

Tabla 8. Relación entre desempeñar un cargo directivo en el centro con el grado de satisfacción con el proyecto CdA.

Como se observa en la tabla 9, un 95.8% de los directores que han respondido al cuestionario volverían a votar a favor de implementar el proyecto en sus centros.

| Cargo | Nada | Poco | Normal | Bastante | Mucho | Total |
|------------------|------|------|--------|----------|-------|---------|
| Director | 1 | 0 | 0 | 5 | 18 | 24 |
| | 4,2% | ,0% | ,0% | 20,8% | 75,0% | 100,0 % |
| Jefe de estudios | 0 | 1 | 4 | 3 | 17 | 25 |
| | ,0% | 4,0% | 16,0% | 12,0% | 68,0% | 100,0 % |
| Secretario | 0 | 0 | 2 | 9 | 16 | 27 |
| | ,0% | ,0% | 7,4% | 33,3% | 59,3% | 100,0 % |

Tabla 9. Contingencia entre tener un cargo en el equipo directivo y votar a favor de las CdA.

4. Conclusiones

Tras el estudio realizado, hemos podido observar que el papel de la dirección es determinante en el proceso de transformación y funcionamiento de los centros CdA. Se ha observado el tipo de liderazgo que llevan a cabo, y es una minoría el que suscribe un liderazgo autoritario, en el 90% de los casos prima el liderazgo pedagógico y transformacional, basada en la dialogicidad, en el consenso, así como en la creación y motivación de toda la comunidad en el proceso de participación en la vida del centro. También se observa cómo las competencias directivas que se impulsan en ser capaz de llevar a cabo un liderazgo instructivo y educacional volcado en los profesores y en las familias, éste los convierte en agentes claves para que el alumno se implique en los procesos educativos. Los directores argumentan que antes de la transformación encontraron una gran desvinculación entre todos los sectores educativos (familias, profesorado, alunando instituciones). Por tanto, la dirección pasa a fomentar situaciones de dialogo que se reflejan en la transformación el centro en una CdA donde todos los sectores tienen voz y decisión bajo el respeto mutuo.

Para ello, es necesario un liderazgo pedagógico eficaz, cuyas consecuencias serán en cambio en el rol de líder autoritario y burocrático que pasará de estar por encima a estar “con” el resto de la comunidad. A partir de este momento, la dirección consigue que todos los miembros adquieran responsabilidades y sentimiento de pertenencia a sus centros convirtiéndolos en un ente vivo, capaz de cohesionar agentes de la comunidad educativa que en diversas situaciones permanecían enfrentados.

Por tanto, el éxito de esta participación que caracteriza al proyecto CdA está en que en todos los centros se aumenta el éxito educativo y se mejora la convivencia entre todos los miembros de la comunidad educativa.

El propósito del 100% de los directores s entrevistados es mejorar el rendimiento educativo situaciones de convivencia de sus centros así como lograr implicar y responsabilizar más al profesorado y familias en las actuaciones de mejora de los mismos. Detectando los principales problemas a la hora de llevar a cabo este proyecto: la escasa participación del resto de instituciones sociales y educativas en el centro, la deficiente formación del profesorado y del voluntariado en el centro y la escasez de tiempo que

dispone el director para llevar a cabo todas las tareas que necesita la organización del centro en una CdA.

Por otro lado, se crea un aumento en la motivación e implicación por el trabajo del profesorado, una coordinación y preocupación de instituciones sociales, educativas y culturales del entorno y un aumento del interés hacia el aprendizaje por parte de las familias y el propio alumnado.

También se observa que la implementación del proyecto CdA consigue aumentar la satisfacción del propio director y equipo directivo de los centros estudiados, siendo el 91,7% de los encuestados que muestran mayor satisfacción por su trabajo desde que desarrollan este proyecto en el centro y el 95.8% los que volverían a proponer el proyecto en sus centros. Este dato es muy significativo si lo comparamos con otros estudios sobre la satisfacción de los directivos escolares como el de Caballero y Salvador (2004), con una muestra de 1073 directivos, estimaron que el 15% de los éstos manifiestan insatisfacción alta o moderada, el 31 % satisfacción media y el 54% satisfacción alta o muy alta.

Por tanto, se pretende demostrar que las CdA son un cambio necesario al sistema educativo que todos los centros pueden acceder con responsabilidad y convencimiento contando con modelos directivos que faciliten la participación, realicen actuaciones eficaces de mejora y a su vez garanticen la satisfacción, motivación e implicación de todos en un proyecto educativo común y realmente significativo para todos sus integrantes.

Con el mismo, se ha dado respuesta a los tres objetivos planteados.

- Se ha comprobado la importancia del papel de la dirección escolar en cuanto su alta implicación, buena gestión y planificación de las actuaciones del proyecto.
- Se ha identificado que los directores de las CdA llevan a cabo un liderazgo transformacional, que influye positivamente en la actitud del profesorado y del resto de la comunidad educativa hacia la transformación del centro en una CdA.
- Se han identificado las principales dificultades que encuentra el director en la implementación del proyecto CdA en sus centros.

Como conclusión general podemos exponer los equipos directivos son la clave en la organización de estos nuevos modelos educativos, nuestros centros necesitan más que

nunca el motor que empuje de forma democrática estos cambios que garanticen la mejora de nuestra realidad educativa. Para conseguir mejorar dicha realidad es necesario aunar fuerzas con la familia y otras instituciones sociales como aliadas de nuestro trabajo, lo cual se reflejará en un alumnado competente, íntegro y eficaz.

5. Bibliografía

- Álvarez, M. (2003). *Dirección Escolar: Selección y Formación*. Oigie, 18. Recuperado de: http://www.edubcn.cat/rcs_gene/extra/05_pla_de_formacio/direccions/bloc_3_pri_sec/2_La_direccion_escolar_en_Europa.pdf
- Aubert, A. et al., (2008) *Aprendizaje dialógico en la Sociedad de la Información*. Barcelona: Hipatia.
- Antúnez, s. (1994). *Claves para la organización de Centros Escolares*. Barcelona: ICE de la Universidad de Barcelona.
- Bass, M. (1981). *Stogdill's Handbook of Leadership: A Survey of Theory and Research*. New York: Free Press.
- Bolívar, A. (1997). *Liderazgo, mejora y centros educativos*. En A. Medina (coord.), *El liderazgo en educación*. Madrid: UNED.
- Caballero, J. y Salvador, F. (2004). Satisfacción e insatisfacción de los directores escolares. *Revista de Educación*, 333, 363-384.
- Clerkin, C. (1989). Leading a team to facilitate change. En I. Craig (Edit.), *Primary Headship in the 1990s* (pp.107-118). London. Ed. Longman.
- CREA (2003-2005). *Teorías y sociedades dialógicas. Nuevas transferencias ciencia-sociedad en la era del conocimiento*. Plan Nacional de Investigación Científica, Desarrollo e Innovación Tecnológica 2000-2003. Ministerio de Ciencia y Tecnología.
- Cooper, D. (1972). *La muerte de la familia*. Buenos Aires: Paidós
- Elboj, C., Puigdemívol, I., Soler, M. & Valls, R. (2002). *Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación*. Barcelona: Graó
- Flecha, R. (1997). *Compartiendo palabras. El aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo*. Barcelona: Paidós.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI.

-
- Freire, P. (1997). *A la sombra de este árbol*. Barcelona: El Roure Editorial S.A.
- Garreta, J. y Llevot, N. (2007). *La relación familia escuela*. Lleida: Edición de la Universidad de Lleida.
- INCLUD-ED Project. (2006-2011). *Strategies for inclusion and social cohesion in Europe from education* (6th Framework Programme. Citizens and Governance in a Knowledge-based Society. CIT4-CT-2006-028603. Directorate-General for Research, European Commission.)
- Madrigal, T. (2005) *Liderazgo. Enseñanza y Aprendizaje*. México: McGraw-Hill.
- Martínez, R.A. (1996). *Familia y educación. Fundamentos teóricos y metodológicos*. Oviedo: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo.
- Musitu, G. & Cava, M.J. (2001). *La familia y la educación*. Biblioteca latinoamericana de educación: Octaedro.
- Murillo, F. (2006). Una dirección escolar para el cambio: del liderazgo transformacional al liderazgo distribuido. *REICE. Revista Iberoamericana sobre calidad y eficacia y cambio en la educación*, 4, 11-24.
- Orden 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”. BOJA nº 126 de 28/06/2012.
- Racionero, S, Ortega, S, García, R. y Flecha, R. (2012) *Aprendiendo contigo*. Barcelona: Hipatia.
- Torres, G. (2004). El liderazgo en la función directiva escolar. *Revista Universidad de Guadalajara*, 31.
- Vieira, L. (2010). *Voluntariado en la escuela: Un estudio de casos dentro del proyecto Comunidades de Aprendizaje*. Tesis doctoral. Universidad de Barcelona.
- Vygotsky, L.S (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.

REFERENCIA BIBLIOGRÁFICA

Cantero Rodríguez, N. y Pantoja Vallejo, A. (2016). El papel del director de un centro transformado en comunidad de aprendizaje desde la perspectiva del profesorado. *Aula de Encuentro*, 18 (2), pp. 76-96.

**Noelia Cantero Rodríguez es
maestra de Educación Primaria
en el CEIP "Navas de Tolosa" - La Carolina (Jaén)
Correo_e: nuriacante82@hotmail.com**

**Antonio Pantoja Vallejo es
Departamento de Pedagogía, Área de Métodos de Investigación
y Diagnóstico en Educación de la Universidad de Jaén
Correo_e: apantoja@ujaen.es**

Enviado: 6 de febrero de 2016

Aceptado: 2 de marzo de 2016

III

MODELO COMUNITARIO DE CONVIVENCIA EN EDUCACIÓN PRIMARIA

Carbonell, S., Cantero, N., Navarro, M. y Melgar, P. (2016). Modelo comunitario de convivencia en educación primaria. *Informació Psicológica*, (111), 91-102.

Disponible en: <http://www.informaciopsicologica.info/OJSmottif/index.php/leonardo/article/viewFile/476/488>

Indexada en: PSICODOC, DIALNET, REDALYC, LATINDEX, REDIB

Modelo comunitario de convivencia en educación primaria

Community model of coexistence in primary education

Fecha de recepción: 23/03/2016

Fecha de aceptación: 30/06/2016

Sara Carbonell Sevilla

CEIP Luis Vives de Cullera

Nuria Cantero Rodríguez

Universidad de Jaén

María Navarro Sánchez

Universidad de Valencia.

Patricia Melgar Alcantud

Universidad de Girona

resumen/abstract:

Las escuelas que son comunidades de aprendizaje trabajan por la superación de la violencia de género siguiendo la línea de socialización preventiva y desarrollando el modelo dialógico de resolución de conflictos. En este artículo, a través de la realización de un estudio de caso en un aula de segundo de primaria, identificamos algunas de las interacciones sociales que están contribuyendo a afrontar situaciones de violencia que ocurren en la escuela, así como transformar las relaciones entre el alumnado. Estas interacciones han sido reflexionadas en el marco de las tertulias literarias dialógicas. Su análisis ha puesto de relieve, como estrategias efectivas para la mejora de la convivencia en las escuelas, romper el silencio frente a la violencia y potenciar la implicación de todo el alumnado en su denuncia y abordaje.

Schools as learning communities overcome gender violence developing the line of preventive socialization and the dialogic model of conflict resolution. In this article, analyzing a case study in a classroom of second grade, we identify some of the social interactions that are contributing to confront situations of violence occurring at school, and transform relations between students. These interactions have been deliberated within the framework of dialogic literary gatherings. The analysis about that has highlighted, as effective strategies to improve coexistence in schools, break the silence against violence and enhance the involvement of all students in their complaint and approach.

palabras clave/keywords:

Socialización preventiva, violencia, violencia de género, tertulias literarias dialógicas.

Preventive socialization, violence, gender violence, dialogic literary gatherings.

Modelo comunitario de convivencia en educación primaria

Lograr el éxito académico de todos los niños y niñas no es una cuestión que deba analizarse únicamente desde las teorías del aprendizaje, si no que resulta clave vincularlo al clima del centro, a la convivencia. Ya que, diferentes investigaciones, han demostrado que un buen clima escolar promueve el éxito y el logro académico (Cornell, Gregory, Huang y Fan, 2013).

correspondencia: patricia.melgar@udg.edu

Actualmente, la violencia escolar afecta a un gran número de niños y niñas, y jóvenes. En los Estados Unidos, se estima que aproximadamente el 28% de los estudiantes de 12 a 18 años sufren algún tipo de intimidación durante el año escolar (Roberts, Zhang, Truman y Snyder, 2012). En el estado español, el índice general de maltrato en el tercer ciclo de educación primaria es de del 21% y disminuye al 14,6% en la educación secundaria obligatoria, este maltrato responde a tres características: es una acción intencionada, se busca causar daño, miedo, angustia, es una relación asimétrica con desigualdad de poder entre el agresor y la víctima y es recurrente y reiterativa (Arregi y Martínez, 2012).

A pesar de que en los últimos años han surgido un gran número de investigaciones sobre acoso escolar, son pocas las que contemplan la dimensión de género en sus análisis. Esto lleva a que la violencia de género entre los niños y niñas, así como el acoso sexual no sean considerados como tipos específicos de bullying (Tonso, 2002). Este error común obvia que, en muchas ocasiones, las personas que ejercen el bullying y la violencia de género son las mismas. Concretamente aquellas que responden a un modelo de masculinidad tradicional dominante (Flecha, Puigvert y Rios, 2013). Las investigaciones también nos desvelan la prevalencia respecto a las víctimas. El riesgo de sufrir abusos físicos o sexuales es mayor entre aquellas chicas que han sufrido violencia durante la educación primaria o secundaria (Exner-Cortens, Eckenrode y Rothman, 2011; Smith et al., 2003).

La percepción de la violencia, así como la socialización en la misma meras edades, se inicia en las primeras edades, toda exposición a la violencia que los niños y niñas experimenten se convierte en parte de la visión del mundo que tienen (Linda , Mayes y Donald, 2003). A su vez, las relaciones afectivo-sexuales que se establecen durante el período adulto están fuertemente condicionadas por el tipo de interacciones que se han establecido durante la niñez y la adolescencia (Aubert, Melgar y Valls, 2001; Melgar y Valls, 2010). Así, desde la primera infancia niñas y niños están adquiriendo aprendizajes que contribuyen a la construcción de sus modelos de atractivo y relaciones (Gómez, 2004).

Por lo tanto, si bien es cierto que la violencia de género como tal suele aparecer en mayor medida en la etapa secundaria, no podemos desvincular acoso escolar y violencia de género. La superación de la violencia de género empieza con el abordaje de sus primeras manifestaciones, esto es el acoso escolar. Por ello, se recomienda que el análisis de la violencia en las escuelas contemple la dimensión de género y más concretamente los procesos de socialización de los niños y niñas (Forbes, Adams-Curtis, y White, 2004; Mahlstedt y Welsh, 2005). En este sentido, la línea de socialización preventiva de la violencia de género (Oliver y Valls, 2004), en la que se enmarca la presente investigación, estudia los procesos de socialización en modelos de atractivo vinculados o no a la violencia, y a su repercusión en las relaciones afectivas y en el sufrimiento de la violencia de género. Desde esta línea se entiende que la escuela puede contribuir a reproducir un modelo en que la violencia se justifica, quita importancia, o incluso se valora o ensalza a quien la ejerce, o bien ser un agente transformador donde no se tolere ningún tipo de agresión y las personas que ejercen esa violencia sean rechazadas (Valls , Puigvert y Duque, 2008)

Líneas de trabajo en la prevención de la violencia de género con impacto social

Numerosos programas se han centrado en contribuir a incrementar el conocimiento básico de la infancia sobre la violencia y reconocer la presencia en su entorno (Meraviglia et al., 2003). Estos programas han demostrado ser de utilidad pero no suficientes para un verdadero cambio de actitud y clima en las escuelas. Para ir más allá se requiere un ambiente positivo que no tolera ningún comportamiento de acoso, abuso, menosprecio..., y el diseño de una respuesta de las escuelas sistemática frente a estos incidentes (Carney y Merrel, 2001). Estos elementos se destacan en programas como "Green Dot" o "Expect Respect Project".

En este tipo de programas, siguiendo los resultados de investigaciones con gran impacto científico y social (Coker et al., 2011; Flecha, Soler y Sordé, 2015; Oliver, Soler, y Flecha, 2009; Valls, Puigvert, Melgar y García, 2016), El fomento de un clima de no tolerancia hacia la violencia, va acompañado de la intervención a favor de la víctima ante situaciones de violencia que se están presenciando. Éstos programas se proponen avanzar en la superación de la violencia fomentando una actitud proactiva entre los estudiantes, que contribuye a prevenir o frenar las situaciones de violencia que ocurran a su alrededor (MacMahon y Banyard, 2012; Padrós, 2014; Shorey et al., 2012).

Así, por ejemplo, el programa Green Dot, con la finalidad de crear espacios libres de violencia, destaca el papel del bystander- testigo-. A ellos si ella se les insta a bordar activamente en las diferentes situaciones problemáticas que ocurran en su centro Y saber responder a las mismas. Las decisiones de las y los bystander para intervenir dependen de sus actitudes sociales y morales hacia las víctimas, la percepción de situaciones de acoso y las de las reacciones emocionales (Thornberg et al., 2012). Para que la intervención de esas personas se dé, en primer lugar, deben identificar esa situación como una situación de violencia. Es decir, interpretarla como un problema. En segundo lugar, ser conscientes de la responsabilidad que tienen en la estación. Posteriormente, determinar cómo ayudar y, por último, decidir intervenir.

En España, el modelo dialógico de prevención resolución de conflictos se fundamenta también en las evidencias científicas antes mencionadas, y se marca en la línea de socialización preventiva de la violencia de género. Estación parte el diálogo y la participación conjunta de toda la comunidad como herramientas claves para superar las desigualdades (Martín y Tellado, 2012; Oliver, Soler, y Flecha, 2009; Padrós, 2014). Investigaciones sobre la violencia entre iguales han indentificado que cuando la participación comunitaria se basa en un enfoque comunicativo, que crea modelos dialógicos, aumenta el éxito en la prevención de la violencia (Martin y Tellado, 2012). En este sentido, el desarrollo del modelo dialógico de prevención y resolución de conflictos implica la elaboración y aplicación de una norma contando con la participación de toda la comunidad. Para ello, se establece un proceso participativo -basado en la ética procedimental- (Padrós, 2014), en el cual se debe trascender el simple registro de votos y dar lugar a la intervención comunicativa (Elster, 1998). Esta interacción comunicativa permite que, a través de los argumentos, se puedan modificar las posturas iniciales de las personas y también aparecer alternativas.

Diferentes investigaciones demuestran que aquellas escuelas que trabajan directamente por la prevención de cualquier tipo de violencia, por ejemplo, a través de la articulación de normas que gestionen el clima del centro, o contando con el apoyo de personas adultas a estudiantes, tienen niveles más bajos de violencia y otras formas de intimidación a estudiantes (Gregory et al., 2010).

En el marco de este modelo, existen también una serie de premisas que impregnan el clima del centro, como son la tolerancia 0 ante cualquier tipo de violencia, o la solidaridad y apoyo a las víctimas. Este último punto, está cobrando especial relevancia en todos aquellos programas que demuestran tener buenos resultados en la superación de la violencia. Éstos programas parten de la conceptualización de la violencia en las escuelas como proceso de grupo y, por lo tanto, tal y como ya hemos destacado, se centran en transmitir a la alumnado su responsabilidad frente a este tipo de situaciones, promoviendo el apoyo a aquellas personas que son víctimas de la violencia en lugar de reforzar a las personas agresoras (Saarento y Salmivalli, 2015).

Cabe destacar que en Valencia estas evidencias científicas han sido recogidas por la Conselleria de educación, cultura y deporte, en la *Orden 62/2014 por la que se actualiza la normativa que regula la elaboración de los planes de convivencia en los centros educativos de la Comunidad Valenciana y se establecen los protocolos de actuación intervención ante supuestos de violencia escolar*. Concretamente el artículo 8, entre las medidas de actuación de sitio escolar que se sugieren encontramos el modelo dialógico de prevención de conflictos. Y en el punto " g " destaca *Acciones y medidas, generales y específicas, de atención a la diversidad, que genere y fomenten el desarrollo de actitudes inclusivas en el centro y ayuden a crear un clima de respeto entre los miembros de la comunidad educativa, proponiendo actividades dirigidas a educar en la solidaridad y apoyo social a las víctimas, así como tolerancia cero frente a la violencia, desde las edades más tempranas.*

Metodología

La metodología empleada se enmarca dentro de la orientación comunicativa crítica (Gómez, la Torre, Sánchez y Flecha, 2006). Esta orientación parte de que el proceso de investigación implica comprender interpretar la realidad pero, sobre todo, transformarla mediante la intersubjetividad, represión y autorregulación. Para ello, se promueve durante todo el proceso de investigación el establecimiento de un diálogo igualitario entre personas investigadas y personas investigadoras, intentando con ello que las interpretaciones sean fruto de ese diálogo conjunto, donde la relaciones son tenidas en cuenta en función de la validez de los argumentos presentados y no de la posición que ocupa quien las formula.

Participantes y procedimiento

La investigación se realizado en un aula de segundo de primaria de una escuela infantil y primaria durante el curso 2014-2015. Se trata de una escuela que trabaja la convivencia tomando como referencia las evidencias científicas expuestas, así como el marco normativo sobre convivencia establece en Valencia. Dicho centro aplica diferentes opciones educativas de esto (Flecha et al., 2011), entre las que encontramos las tertulias literarias dialógicas (TLD).

La muestra estuvo compuesta por 20 alumnos y alumnas (8 niñas y 12 niños, de 7 y 8 años de edad) y tres adultos (una madre, un padre y la profesora como moderadora) que participan en las de TLD. En el momento de la investigación se encontraban leyendo el libro de la Eneida. Todos ellos y ellas eran conocedores de los principios del aprendizaje dialógico (Flecha, 1997). A su vez, el grupo clase estudiado lleva dos cursos trabajando la Socialización Preventiva de la Violencia de Género, desarrollada por la Community Researchers on Excellence for All (CREA), (Gomez, 2004; Valls , Puigvert y duque, 2008), con la finalidad de desarrollar el modelo dialógico de prevención y resolución de conflictos.

Las técnicas de recogida de información, que seguidamente haremos, han sido aplicadas en el marco de la actuación de las tertulias literarias dialógicas. Las TLB son una de las actuaciones educativas de éxito analizadas en el proyecto europeo INCLU-DED (2006-2011).En ellas se produce una construcción conjunta de conocimiento y significado en base al diálogo con todo el alumnado participante en la tertulia. Se basa en los 7 principios del aprendizaje dialógico (Aubert et al., 2008. Y, Flecha, 1997) y se desarrolla en torno a las mejores creaciones literarias de la humanidad. El funcionamiento de las tertulias consiste en comentar el texto a través de la selección de párrafos por parte de las personas participantes. Para ello es importante respetar el turno de palabra y escuchar todas las aportaciones. Cada una de las personas vais poniendo el párrafo párrafos que han seleccionado y comentan porque lo han subrayado, posteriormente se abre un turno de palabra para ir compartiendo ideas, pensamientos y sentimientos sobre la información seleccionada (Pulido y Zepa, 2010; Serrano y Mirceva, 2010). Para la investigación sobre la mejora de la convivencia y superación de la violencia hemos escogido esta actuación porque dicho tema ha estado presente en gran parte de diálogos y reflexiones que el alumnado ha realizado.La técnica de recogida de información aplicada asido la observación comunicativa. Las observaciones comunicativa se han realizado durante 28 sesiones de tertulia literaria es-una vez por semana en el área de lengua castellana durante un curso académico-, que nos han permitido presenciar en directo el fenómeno de estudio.En ellas se han combinado los roles de observación y de participación directa-por parte de la maestra en el rol de moderadora e investigadora.

Resultados

El diálogo igualitario en las actuaciones referidas a la violencia tiene un papel importante. En el caso de las tertulias literarias dialógicas, el espacio dialógico igualitario, ofrece un contexto donde la lunada se sentía seguro y era capaz de ir transformando sus relaciones. No se trataba de recoger las voces de las personas participantes para decidir una realidad identificada en el texto, sino de construir una interpretación conjunta y consensuada orientada a la transformación de la propia. Los resultados que se presentan A continuación se han centrado en el análisis de aquellas actitudes que han logrado frenar agresiones y que, a largo plazo, no hayan vuelto a suceder. Todas ellas son actitudes que los niños y niñas han manifestado en diferentes espacios de la escuela-patio, clase, pasillos...-, pero que han sido reflexionadas en el marco de las TLD.

Es decir que los niños y niñas de segundo de primaria, en el desarrollo de las TLD han vinculado

y establecido similitudes entre situaciones de violencia que estaban ocurriendo en el grupo clase y las maneras efectivas de abordarlas, con las reflexiones que le solicitaba el texto.

El buen trato en clase: un problema de todas y todos

La situación de partida del centro estudiado, respecto a la violencia, se caracteriza por la existencia de conflictos y el pensamiento generalizado de que estos no debía abordarse de manera pública. Así por ejemplo, el alumnado, debido a su socialización, asociado a que los conflictos era algo privado que quedaba entre la profesora, la víctima y el agresor y, por lo tanto, no debían intervenir.- Estaba mal vista la persona que se " metía " en algo que no " No era de su incumbencia "-. A su vez, tanto familias como alumnado, verbalizaban que la intervención en situaciones de conflicto con lleva " meterse en problemas ".

Investigaciones previas ponen de relieve que frente a las situaciones de violencia se ha establecido una ley del silencio, que tiende a reproducirse debido a que los costes sociales del posicionamiento superan el beneficio de intervenir (Banyard, 2011). Por lo tanto, es como que nadie denuncia este tipo de situaciones, en muchas ocasiones ni siquiera la propia víctima. Invertir esta dinámica requiere que no se toleraba ninguna situación de violencia, así como no trivializarla. Mostrar una tolerancia cero hacia cualquier tipo de agresión facilita la identificación de las diferentes situaciones de violencia y su denuncia (Valls et al., 2016).

Una de las orientaciones trabajadas ha sido entender las diferentes situaciones de violencia como un problema público. Para ello, en clase, cuando alguien molestaba o agredía otros-en cualquier espacio-aquellos que querían, iban rechazando públicamente este comportamiento reproduciendo la siguiente frase " no t'ho vaiga permetre" (no te lo voy a permitir) o " no et vais a permetre que lis faixes aixó" (no te lo voy a permitir que le hagas eso). Frases que poco a poco, el alumnado fue incorporando en sus conversaciones de forma natural.

En el caso del grupo clase estudiado, en el marco de una de las tertulias literarias, la moderadora tuvo que intervenir y para el debate porque se dio cuenta de que una niña estaba molestando a otra, pero nadie denuncia de la situación. El posicionamiento de la moderadora ánimo a la niña a qué hora empieza la ley del silencio y denunciar la situación públicamente, recordándole la importancia de no permitir que nadie la molestara. Esta intervención y reflexión también ánimo al resto a denunciar una situación que estaba ocurriendo en el comedor escolar, donde la misma alumna molestar a otros, la víctima se vio reforzada por el grupo y la agresora sintió que todo el grupo rechazaba esa conducta violenta. Algunos niños y niñas le presionaba la situación y a ver tía a su compañera del siguiente modo:

Ana: tú te quedarás sin amigos ¿eh?

María: tú te quedarás sola como un barco roto.

La implicación del alumnado a lo largo del curso fue aumentando. Conforme fueron sucediéndose las tertulias sus análisis eran más profundas. Pasando de únicamente denunciar situaciones de violencia propias o ajenas, a promover la reflexión conjunta sobre el tipo de amistades que se escoge y que trato se van. Éstas represiones fueron muy clarificadoras para ellos y ellas a la hora

de entender todo aquello que no te permitiese en una relación igualitaria, libre de violencia. A raíz de la lectura de la Eneida continuamente surgían debates relacionados con la violencia, con la guerra, que ofrecían oportunidades para que compartiera aquello que les preocupaba. En una de las conversaciones salió a debatir la relación destructiva que tenían dos compañeros de clase, puesto que ellos estaban siempre juntos pero se molestaban madre tiene el uno al otro. Gracias a los diálogos de sus compañeros esa relación fue cambiando, convirtiéndose en una relación en la que no había violencia. En esta cita se refleja como son capaces de vaciar de atractivo esa relación de violencia y les dicen que no es una relación de amistad:

Antonio: yo no estoy de acuerdo con lo que dice Ernesto porque no puede ser que Álvaro le haga cosas a Marc y después se arrepienta. Se arrepiente y después se lo vuelve hacer. (...). Si Álvaro te hace una cosa ti Mac, después tú le haces más cosas Álvaro, y después tú te quejas Mark, y a ti Álvaro te digo lo mismo.

Laura: es que en el patio siempre estáis juntas a ti siempre te veo con Álvaro, y a ti con Mark. Tenéis que separaros, hasta que Álvaro te trate bien. Demostrar a mente como el grupo se muestra implicado en ayudar a sus compañeros a reflexionar sobre el buen trato y sobre el tipo de dinámicas que habían establecido no eran saludables.

Tal y como ya hemos mencionado, la propia dinámica de funcionamiento de las TL pone especial énfasis en el respeto y buen trato. Uno de los principios del aprendizaje dialógico, y que la persona moderadora debe asegurar que se cumple, es el diálogo igualitario. Ello implica que todas las aportaciones sean tenidas en cuenta en función de los argumentos de validez y no en función de la persona que los diga. En este sentido, se le da mucha importancia que todos y todas sean escuchados y escuchadas por igual, cosa que no suele ocurrir en las aulas. A no ser que se trabaje de manera específica, es como que se da mayor importancia los comentarios de algunas personas, y no tanta a los de otras. En uno de los debates, una niña se dio cuenta de que no era escuchada por otro y le dijo públicamente que no le gustaba que no la estuviera escuchando. Fue muy importante que el resto del grupo apoyara a la luna y se solidarizara con ella en este momento:

Jorge: no me gusta que trates a este mal.

María: yo pienso igual que Jorge, nosotros hemos venido para tratarnos bien, no como se ha comportado Alberto.

Esta conducta fue rechazada por el grupo, que la identificó como un comportamiento no igualitario. Ello contrasta con lo que ocurre si no se trabaja en estos temas. Lo que ocurrió en este grupo en cursos anteriores era que ese tipo de situaciones y actitudes estaban normalizadas, se les quitaba importancia y, por lo tanto, no se actuaba en contra. Ahora el alumnado es capaz de identificar el maltrato explícito e incluso implícito. En una de las tertulias, se encontraban explicando lo que significaba la palabra "enfrentaron", que aparecía en el texto. Sergio intervino y dijo que no lo entendía porque quien hablaba lo hacía en un tono de voz muy bajo, cosa que no era cierta. En otras ocasiones Sergio no había sido sincero, no prestando atención a un compañero y luego diciendo que no lo había podido escuchar. Ves alguna si alguno se posicionaron y le dijeron que no le gustaba que no respetar a la persona que hablaba:

Héctor: no te lo vamos a permitir Sergio.

Praxis

Sara Carbonel Sevilla , Nuria Cantero Rodriguez, Maria Navarro Sánchez Correo, y Patricia Melgar Alcantud

Eric: no te voy a permitir que le hagas eso a un amigo.

Laura: a ver, no está atento es una cosa, y decir una mentira es otra. Dices la verdad y ya está. No están difícil Sergio.

La fuerza del colectivo

Sacar a la luz pública situaciones de violencia que ocurren y, especialmente, poner en ciar el apoyo a las víctimas, permitió que el alumnado diese un segundo paso en sus reflexiones. Éste, fue tomar consciencia de la fuerza que supone el colectivo, y las ventajas de abordar las diferentes situaciones con él pues personas, en lugar de solos y solas.

Natalia: en esta clase no somos Reyes, pero tenemos a todo el resto de la clase para que nos ayude a nosotros lo que necesitamos.

Esta solidaridad ha promovido el sentimiento de protección. Una protección que proporciona el grupo. Como grupo se sienten a salvo porque siempre van a tener a alguien que les ayude.

Carla: a mí lo que me gusta de este párrafo es que dice reunía toda mi gente, a mí eso es lo que me gusta. Porque Eneas podría haber sido solo pero me gusta que pensar en todos y que quisiera irse con su gente, con las personas que él quería. No me gustaría abandonarlas y dejarlas allí, porque juntos pueden conseguir más cosas.

Raúl: Yo pienso como Carla porque a mí me gustaría reunir a toda la gente para salvarlos, no me gustaría coger poquitos.

A su vez, el hecho de sentirse arropada y arropado por el grupo también estoy mayor seguridad para afrontar retos y dificultades.

Carlos: yo me enfrentaría todo, pero no a los centauros.

Natalia: yo sola tampoco me enfrentaría, yo soy la no. Siempre buscaría amigos y amigas para poder hacer frente a cosas que me pudieran dar miedo.

Dani: cuando estamos juntos...

Inma (mama): el miedo nos puede paralizar y si estás solo. Qué hacemos pero por otra parte cuando hay un grupo de personas entre todos reman para salir adelante (...). Puede haber dos tipos de miedo. Pero hay otras que no pueden, que son más débiles. En cambio si estamos con más gente pues sacamos fuerzas todos, y aunque uno tenga miedo lo ayudamos. Saca la fuerza y todos vamos juntos.

El hecho de que el alumnado sea consciente de que puede contar con la ayuda, solidaridad e implicación del resto de compañeras y compañeros ha tenido otras consecuencias beneficiosas: la importancia de pedir ayuda. Sabemos que en muchas ocasiones las víctimas de violencia de género en esta situación son solas, no explican la situación que están viviendo, guardan silencio. Que

el alumnado rompa ese silencio es vital para identificar y destapar todas las situaciones de violencia que ocurren en las escuelas y, ahora mismo, que dan invisibilizadas. El siguiente diálogo muestra como el alumnado de este grupo considera muy importante poder pedir ayuda cuando se está en peligro pero además como valoran positivamente a la persona que se atreve a pedir ayuda:

Alejandro: Si Eneas estuviera en peligro pediría ayuda.

Olga: a mí también me gustaría que me salvaron si estuviera en peligro.

Natalia: yo también opino como Olga.

Juan: yo también creo que Eneas es muy valiente por salvar a su padre porque eso es de ser muy valiente y de ser un héroe.

David: es muy valiente y a mí me gustaría que me salvaron y es muy valiente porque salva todos, los ayuda.

Silvia: si tú estuvieras en peligro ¿a quien pedirías esa ayuda?

Antonio: a mis amigos.

Discusión y conclusiones

Crear espacios seguros, libres de violencia, es esencial para aumentar el éxito escolar del alumnado. Abordar las primeras manifestaciones de violencia en los centros educativos, constituye el primer paso para la superación de la violencia de género.

La experiencia analizada en este artículo presenta una respuesta eficaz para la mejora de la convivencia en los centros de infantil y primaria, basada en evidencias científicas y que está consiguiendo prevenir la violencia de género de la primera edades y contemplar el trabajo de casos de violencia de género cuando se den.

La aplicación de la actuación educativa de si tu modelo dialógico de prevención y resolución de conflictos ha supuesto a la escuela estudiar a empezar a internar el clima escolar y, más concretamente la clase de 2º de primaria, de una serie de premisas como la tolerancia cero ante cualquier tipo de agresión o la solidaridad con las víctimas. Los resultados muestran una conciencia generalizada que cualquier situación de violencia no es un problema individual, sino colectivo y, como tal, David haber una implicación de todos y todas es un en su denuncia y abordaje.

Para ello, ha sido clave el trabajo en espacios de diálogo transformador, cómo está tu literarias dialógicas, donde a través del diálogo igualitario Han ido incorporando la importancia del grupo para prevenir y parar cualquier tipo de agresión.

Con la finalidad de profundizar en el conocimiento sobre las características que están resultando claves para la obtención de sus buenos resultados, sería de interés el desarrollo de futuras investigaciones en otros centros que, siguiendo la línea de secesión preventiva, desarrollen el modelo dialógico de prevención y resolución de conflictos. El trabajo con niños y niñas de las primeras ciudades nos permite soñar con un futuro libre de violencia. Un futuro que tal y como nos muestra la siguiente cita, también preocupa a las niñas y niños. Los y las del centro estudiantes tienen claro que trabajo que realizan en su escuela le está preparando para ese futuro: potenciando la solidaridad y dotándoles de la fuerza de los argumentos.

Sara (reflexionando sobre su futuro paso al instituto): me gustaría en plan... como él es

buena persona me hago amigo tuyo, y podemos defendernos mejor los dos juntos, para que no nos hagan daño. Y así ayudar a otras personas para que no les hagan daño a ellos (...).Tenemos que poner todos de nuestra parte. Me gusta cuando dice fuerza, no me gusta si se refiera a fuerza de pegar(...). Nosotros tenemos fuerza, pero no tenemos fuerza de esa de músculos, tenemos la fuerza de la amistad, ¿os acordáis?. Que no tenemos fuerza como para pegar pues puntos "si tú me pegas a mí, yo te pego ". Tenemos fuerza como para decirle: "no te vamos a permitir que nos pegues ". Nosotros tenemos la fuerza de decir: "no nos gusta que nos pegues cuál es tu argumento. Y no te lo voy a permitir ".

Yo iré a un instituto, que no me peguen, y si me están haciendo daño hablaré con ellos y diré cuál es tu argumento " y diré que no se lo voy a permitir.

Agradecimientos

Agradecemos a todas las niñas y niños, familias y profesorado de esta escuela, que ha iniciado el camino hacia una escuela libre de violencia. Con su trabajo puede animar a otras muchas escuelas a transformar sus realidades y hacer posible entornos seguros, y así prevenir la violencia de género.

Referencias

- Arregui, A. y Martínez, P. (2012). El maltrato entre iguales en educación Primaria y ESO. *Instituto Vasco de Evaluación e investigación educativa. ISEI-IVEI*.
- Aubert, A., Flecha, A., García, C., Flecha, R. y Racionero, S. (2008). *Aprendizaje dialógico en la Sociedad de la Información*. Barcelona: Hipatia Editorial.
- Carney, A.G. y Merrell, K.W. (2001). Bullying in Schools: Perspectives on Understanding and Preventing an International Problem. *School Psychology International*, 22 (3), 364-382.
- Coker, A. L., Cook-Craig, P. G., Williams, C. M., Fisher, B. S., Clear, E. R., Garcia, L. S. y Hegge, L. M. (2011). Evaluation of Green Dot: An Active Bystander Intervention to Reduce Sexual Violence on College Campuses. *Violence Against Women*, 17 (6), 777-796.
- Cornell, D., Gregory, A., Huang, F. y Fan, X. (2013). Perceived prevalence of bullying and teasing predicts high school dropout rates. *Journal of Educational Psychology*, 105, 138-149.
- Darley, J.M. y Latané, B. (1968). Bystander Intevention in emergencias. Diffusion of responsability. *Journal of Personality and Social Psychology*, 4, 377-383.
- Elster, J. (1998). *Deliberative democracy*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Flecha, A. (2012). Educación y prevención de la violencia de género en menores. *Multidisciplinary Journal of Gender Studies*, 1 (2), 188211.
- Flecha, A., Puigvert, L. y Redondo, G. (2005). Socialización preventiva de la violencia de género. *Feminismo*, 6, 107-120.
- Flecha, R. (1997). *Compartiendo palabras. El aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo*. Madrid, Paidós.
- Duque, E., Flecha, R., García, R., García, P., García, C., Gómez, J., Valls, R. (2011). *Actuaciones educativas de éxito en las escuelas europeas*. Madrid: Ministerio de Educación.
- Exner-Cortens, D., Eckenrode, J. y Rothman, E. (2013). Longitudinal associations between teen dating violence victimization and adverse health outcomes. *Pediatrics*, 131, 71-78.
- Flecha, R., Puigvert, L. y Rios, O. (2013) The New Alternative Masculinities and the Overcoming of Gender Violence.

- Flecha, R., Soler, M. y Sordé, T. (2015). Social impact: Europe must fund social sciences. *Nature*, 528, 193.
- Forbes, G. B., Adam-Curtis, L. E. y White, K. B. (2004). First- and second-generation measures of sexism, rape myths and related beliefs, and hostility toward women. *Violence Against Women*, 10, 236-261.
- Gómez, J. (2004). *El amor en la sociedad del riesgo*. Barcelona, El Roure.
- Gómez, J., Latorre, A., Sánchez, M. y Flecha, R. (2006): *Metodología comunicativa crítica*.
Barcelona. El Roure.
- Gregory, A., Cornell, D., Fan, X., Sheras, P., Shih, T. y Huang, F. (2010). Authoritative school discipline: High school practices associated with lower student bullying and victimization. *Journal of Educational Psychology*, 102, 483-496.
- McMahon, S. y Banyard, V. L. (2012). When can I help? A conceptual framework for the prevention of sexual violence through bystander intervention. *Trauma, Violence & Abuse*, 13, 3-14.
- Mahlstedt, D. L. y Welsh, L. A. (2005). Perceived causes of physical assault in heterosexual dating relationships. *Violence Against Women*, 11, 447-472.
- Martin, N. y Tellado, I. (2012). Violencia de Género y Resolución Comunitaria de Conflictos en los Centros Educativos. *Multidisciplinary Journal of Gender Studies*, 1(3), 300-319. doi:10.4471/generos.2012.14
- Melgar, P. y Valls, R. (2010). Estar enamorada de la persona que me maltrata: socialización en las relaciones afectivas y sexuales de las mujeres víctimas de violencia de género. *Trabajo Social Global*, 1 (2), 149-161.
- Meraviglia, M.G., Becker, H., Rosenbluth, B., Sanchez, E. y Robertson, T. (2003). The Expect Respect Project - Creating a positive elementary school climate. *Journal of Interpersonal Violence*, 18 (11), 1347-1360.
- Moschella, E., Bennett, S. y Banyard, V. (2016). Beyond the Situational Model: Bystander Action Consequences to Intervening in Situations Involving Sexual Violence. *Journal Interpersonal Violence*, 1-21.
- Linda C., Mayes M.D. y Donald J. (2003). *Guía para entender a tu hijo del Centro Yale de estudios infantiles. Un desarrollo sano desde el nacimiento a la adolescencia*. Madrid: Alianza editorial.
- Oliver, E., Soler, M. y Flecha, R. (2009). Opening schools to all (women): Efforts to overcome gender violence in Spain. *British Journal of Sociology of Education*, 30, 207-218.
- Oliver, E. y Valls, R. (2004): *Violencia de género. Investigaciones sobre quiénes, por qué y cómo superarla*.
Barcelona, El Roure.
- Orden 62/2014, de 28 de julio, de la Consellería de Educación, Cultura y Deporte, por la que se actualiza la normativa que regula la elaboración de los planes de convivencia en los centros educativos de la Comunitat Valenciana y se establecen los protocolos de actuación e intervención ante supuestos de violencia escolar. [2014/7282]
- Padrós, M. (2014). A Transformative Approach to Prevent Peer Violence in Schools Contributions From Communicative Research Methods. *Qualitative Inquiry* 20 (7), 916-922.
- Pulido, C. y Zepa, B. (2010). La interpretación interactiva de los textos a través de las tertulias literarias dialógicas. *Revista Signos*, 2, 295-309.
- Robers, S., Zhang, J., Truman, J. y Snyder, T.D. (2012). *Indicators of School Crime and Safety: 2011*. (NCES 2012-002/NCJ 236021). National Center for Education Statistics, U.S. Department of Education, and Bureau of Justice Statistics, Office of Justice Programs, U.S. Department of Justice. Washington, DC.
- Saarento, S. y Salmivalli, C. (2015). The Role of Classroom Peer Ecology and Bystanders' Responses in Bullying. *Child Development Perspectives*, 9, (4), 201-2015.

- Serrano, M. y Mirceva, J. (2010). Dialogic imagination in literacy development. *Journal of Psychodidactics* 15 (2), 191-205.
- Shorey, R. C., Zucosky, H., Brasfield, H., Febres, J., Cornelius, T. L., Sage, C. y Stuart, G. L. (2012). Dating violence prevention programming: Directions for future interventions. *Aggression and Violent Behavior*, 17, 289-296.
- Smith, P. H., White, J. W. y Holland, L. (2003). A longitudinal perspective on dating violence among adolescent and college-age women. *American Journal of Public Health*, 93, 104-109.
- Thornberg, R., Tenenbaum, L., Varjas, K., Meyers, J., Jungert, T. y Vanegas, G. (2012). Bystander Motivation in Bullying Incidents: To Intervene or Not to Intervene?. *Western Journal of Emergency Medicine*, 13, 3. doi: 10.5811/westjem.2012.3.11792
- Tonso, K.L. (2002). Reflecting on Columbine High: Ideologies of Privilege in "Standardized" Schools, *Education Studies*, 33(4), 389-403.
- Valls, R., Puigvert, L. y Duque, E. (2008). Gender Violence amongst teenagers: socialization and prevention. *Violence against Women*, 14 (7), 759-785.
- Valls, R., Puigvert, L., Melgar, P. y Garcia, C. (2016). Breaking the Silence at Spanish Universities: Findings from the First Study of Violence Against Women on Campuses in Spain. *Violence Against Women*. Recuperado de <http://vaw.sagepub.com/reports/most-read>

i <https://www.livethegreendot.com/>

ii <http://crea.ub.edu/index/>

iii <http://utopiadream.info/ca/actuaciones-de-exito/tertulias-literarias-dialogicas/>

IV

LOS RETOS DE LA DIRECCIÓN ESCOLAR EN LOS CENTROS COMUNIDADES DE APRENDIZAJE DE ANDALUCÍA

Cantero, N. y Pantoja, A. (En prensa). Los retos de la dirección escolar en los centros Comunidades de Aprendizaje de Andalucía.

Presentado a: Revista Española de Orientación y Psicopedagogía (REOP)

LOS RETOS DE LA DIRECCIÓN ESCOLAR EN LOS CENTROS COMUNIDADES DE APRENDIZAJE DE ANDALUCÍA

THE CHALLENGES OF SCHOOL MANAGEMENT IN THE ANDALUSIAN LEARNING COMMUNITIES CENTERS

Nuria **Cantero Rodríguez**

CEIP "Navas de Tolosa". La Carolina (Jaén), España

Antonio **Pantoja Vallejo**¹

Universidad de Jaén. Facultad de Humanidades y CC. de la Educación. Departamento de Pedagogía. Jaén, España

RESUMEN

La dirección de los centros docentes ha adquirido con la legislación actual nuevos retos, dotando de mayor responsabilidad al director. Por este motivo, el correcto funcionamiento y organización de los centros depende de la idiosincrasia del proyecto de dirección, ya que condiciona el proyecto educativo de centro en el cual se incluye la metodología a seguir por todo el profesorado. En el presente estudio se han analizado 34 centros de Andalucía transformados en Comunidades de Aprendizaje (CdA) mediante la realización de entrevistas personales a cada director. Con tal fin, se ha seguido una metodología cualitativa y se ha utilizado el programa Nvivo 10 para describir las relaciones entre las distintas categorías según las referencias obtenidas por parte de los entrevistados. Se ha demostrado que el papel de la dirección influye decisivamente en los procesos de innovación pedagógica de estos centros y se han identificado las principales dificultades con las que se encuentra el director a lo largo de todo el proceso. Por otro lado, se ha observado que la satisfacción de éste condiciona el trabajo del profesorado, así como la mejora en la relación de los miembros de la comunidad educativa y de su propia percepción del centro escolar. Como conclusión, se puede asegurar que los directores de centros CdA necesitan llevar a cabo un liderazgo pedagógico, democrático y distribuido entre todos los miembros de la comunidad educativa para conseguir que el proyecto se implemente de forma eficaz, dando como resultado mejoras en el rendimiento y convivencia del centro.

Palabras clave: dirección escolar, dificultades, liderazgo democrático, comunidades de aprendizaje, mejora de resultados.

ABSTRACT

¹ Correspondencia: Universidad de Jaén, Facultad de Humanidades y CC. de la Educación, Edificio C5- Campus las Lagunillas, S/N . 23071 – Jaén (Jaén). Correo-e: apantoja@ujaen.es

The management of educational institutions has acquired new challenges due to the current legislation, giving greater relevance to the Director in certain aspects. Therefore, the correct functioning and organization of the schools depends on the idiosyncrasy of the management project, since it influences the school educational project which includes the methodology to be followed by all educational staff. In the present study, 34 centers from Andalusia which have been changed into Learning Communities (CdA) have been analyzed through personal interviews with every head teacher. To that end, a qualitative methodology has been followed as well as the Nudist program Nvivo 10 has been used, which has been used to describe the relationships between different categories according to the references obtained by the interviewees. The role of management has been shown to have a decisive influence on the pedagogical innovation processes of these centers. The most important difficulties have been identified on the director, throughout the whole process. On the other hand, it has been observed that the satisfaction of the director's own personality conditions the work of teachers, as well as the improvement of the relationship between members of the educational community and their own perception of the school. As a conclusion, it can be ensured that CdA school directors need to carry out pedagogical, democratic and distributed leadership among all members of the educational community to ensure that the project is implemented in an effective way, getting as a result improvements in the performance and coexistence of the center.

Key words: school management, difficulties, democratic leadership, learning communities, improvement of results.

Introducción

Los centros educativos necesitan que la persona que asuma la función de la dirección sea alguien formado, tanto en los procesos técnicos como pedagógicos, pero sobre todo, se necesita que sea alguien comprometido con el proceso de cambio y transformación de la escuela tradicional para promover, incentivar y posibilitar metodologías innovadoras, fomentando en el profesorado la necesidad de mejorar sus estrategias pedagógicas. En algunas ocasiones, la sobrecarga de actividades burocráticas-administrativas impide el ejercicio de un liderazgo pedagógico (Weinstein, 2009).

Para ello, es necesario que exista la figura de un director con un liderazgo democrático, con una actitud dialogante y asertiva con la totalidad de los miembros de la comunidad educativa. La investigación y la experiencia han evidenciado que el comportamiento y la actitud de la persona que asume las funciones de dirección en la escuela son elementos fundamentales que determinan la exigencia, la calidad y el éxito de los procesos de cambio en la escuela (Coronel, 1995; Fullan, 2010; Gunter, 2001; Murillo, 2004; Northouse, 2004) con capacidad para sacar lo mejor de cada uno en beneficio del sistema escolar.

Siguiendo a Flecha, Gómez, Puigvert (2001), en la sociedad informacional lo que determina el éxito o el fracaso de las personas u organizaciones es la capacidad de seleccionar la información más relevante en cada momento y de procesarla para aplicarla adecuadamente en cada situación. Por ello, la dirección debe poseer la facultad de identificar las cualidades de cada integrante de la comunidad e impulsar su desarrollo y aplicación en el centro educativo (Cantero y Pantoja, 2016b).

Mediante la implementación del proyecto Comunidad de Aprendizaje (CdA), la dirección se convierte en una figura esencial para posibilitar la apertura de los centros y facilitar vías y herramientas al profesorado para trabajar en coordinación con la familia y otros agentes sociales, así como establecer mecanismos para que estos puedan participar en la organización y funcionamiento de los centros (Cantero y Pantoja, 2016a). Para entender el papel del director de una CdA es necesario comprender que éste no basa su poder en la autoridad, sino que asume un liderazgo democrático y transformacional (Bass y Avolio, 1997). La dirección escolar identifica las cualidades y capacidades de cada uno de los miembros de la comunidad educativa para sacar lo mejor de ellos y que el efecto de sus acciones redunde en el beneficio de la totalidad del centro. En

definitiva, si la escuela como institución es la unidad básica de análisis de la mejora educativa, el equipo directivo debe ser el responsable último del incremento en los aprendizajes de los estudiantes (Printy, 2010).

Ahora bien, para conseguir innovaciones reales, es necesario conocer las funciones y responsabilidades que deban tener los directores de los centros educativos y, de acuerdo con ellas, promover los cambios oportunos en la estructura organizativa de los establecimientos educacionales (Bolívar, 2000). En una CdA, dichos cambios se basan en que el director impulsa procesos de diálogo igualitario (Flecha, Gómez y Puigvert, 2001) que contribuyen a la cohesión social y son útiles para eliminar prácticas de exclusión. Los líderes de los centros educativos deben organizar y planificar actuaciones que propicien procesos de comunicación, ya que “la única forma de entender las premisas de las que parten las personas participantes es a través del diálogo” (Habermas, 1987, p. 59).

Según Bolívar (2010), el cambio en el siglo XXI es crear escuelas que aseguren, a todos los estudiantes en todos los lugares, el éxito educativo, es decir, una buena educación (Darling-Hammond, 2001). Los centros educativos deben garantizar a todos los alumnos los aprendizajes imprescindibles y la dirección de la escuela está para hacerlo posible, centrando sus esfuerzos en dicha meta. Mediante la implementación del proyecto CdA en los centros se ha demostrado con diferentes estudios (por ejemplo, INCLUD-ED, 2011) que se llevan a cabo los agrupamientos que generan mayor éxito educativo y aumentan la convivencia en el aula.

La carga burocrática y la presión institucional de los directores merma en ocasiones la focalización del objetivo último que ha de tener presente el líder del centro: la mejora del rendimiento de los aprendizajes de los alumnos. Esto ocurre cuando la función del director se centra en un liderazgo para el aprendizaje (Bolívar, 2010) y se vincula su ejercicio con el aprendizaje del alumnado y los resultados del centro escolar. Este liderazgo pedagógico ha de superar el autoritarismo y centrarse en la consecución del bienestar de todos los miembros de la comunidad en el logro de resultados más productivos, reflejados en el mayor nivel de conocimientos del alumnado y en la satisfacción de todos los miembros de la comunidad educativa con el funcionamiento de la organización escolar.

El Informe McKinsey (Barber y Mourshed, 2007) y la propia OCDE (Pont, Nusche & Moorman, 2008) sitúan el liderazgo educativo como el segundo factor interno de la escuela que más relevancia tiene en los logros de aprendizaje, tras la acción docente de su profesorado. Este hecho demuestra la necesidad de priorizar las competencias de los equipos directivos hacia este sentido, lo cual se consigue a través de su papel democrático e impulsor de las CdA desde el convencimiento de todos sus miembros. En este contexto, el liderazgo, no restringido al equipo directivo, sino compartido o distribuido, ocupa un lugar privilegiado (Harris 2008).

Por ello, el liderazgo autoritario basado en la imposición de las decisiones y estrategias de organización no cala en el profesorado, el cual no se atreve a implementar nuevas estrategias de innovación educativa dado el control vertical de las mismas. De esta forma, los claustros no interiorizan la necesidad de cambio y se sienten oprimidos por el sistema institucional de su propio centro. A su vez, las familias perciben este descontento que se traduce en un mayor distanciamiento del centro educativo.

Superar el miedo al cambio y abogar ante procesos de innovación educativa en los centros, son retos que el profesorado en general ha de asumir para transformar los problemas devenidos de los nuevos cambios sociales en expectativas de éxito escolar, tal como afirma Freire, “transformar dificultades en posibilidades” (1997, p.11). Pero es una cuestión indispensable que esta filosofía sea seguida por los directores para impulsar adecuadamente este cambio. No sirve de nada que este venga impuesto desde la administración educativa, sino que el impulso debe surgir de la capacidad interna de los propios centros; prueba de ello, es que en los centros transformados en CdA bajo la presión institucional o de otras entidades, las actuaciones de éxito (AE) son precarias y sin sistematicidad en el tiempo, por tanto, los resultados no se ven significativamente afectados por el cambio y peligra la sostenibilidad del mismo. Por tanto, para que el conjunto de AE puedan

modificar la concepción objetivista de la enseñanza tradicional y consigan las mejores prácticas educativas, hay que contar con la participación de todo el conjunto de la sociedad en la escuela.

La revisión de la literatura actual, derivada de los estudios sobre eficacia y mejora de la escuela, ha destacado el papel que desempeña el liderazgo educativo en organizar buenas prácticas educativas en los centros y en contribuir al incremento de los resultados del aprendizaje (Weinstein, 2009). Estos motivos nos llevan a plantear una investigación que tiene como finalidad identificar las dificultades que encuentra el director en un centro transformado en CdA, así como su papel en el proceso de implantación y mantenimiento del proyecto.

Método

Diseño

Nos basamos en la Teoría Fundamentada (Glasser & Strauss, 1967) como método de investigación, ya que utiliza una serie de procedimientos que a través de la inducción genera una teoría explicativa del fenómeno estudiado. Dicha teoría, tal como afirma Cuñat (2006), permite construir teorías, conceptos hipótesis y proposiciones, partiendo directamente de los datos y no de supuestos a priori, ya que considera la perspectiva de caso más que la de variable.

En este sentido, los conceptos y las relaciones entre los datos son producidos y examinados hasta la obtención de los resultados, tal como se ha procedido con el análisis de los argumentos producidos por los directores entrevistados y las relaciones que se han producido entre ellos. Hemos usado de la Teoría Fundamentada para el presente estudio ya que, según Glasser (como se citó en Strauss & Corbin, 2002), es útil para investigaciones en campos que conciernen con la conducta humana dentro de las organizaciones. En nuestro caso, es evidente, porque se ha analizado la propia organización del centro escolar transformado en una CdA.

Muestra

La muestra elegida para realizar el estudio han sido los 34 directores de centros educativos transformados en una CdA hasta el año 2013 en Andalucía, seleccionados mediante muestreo aleatorio simple, tomando como referencia el número de centros CdA de cada provincia, manteniéndose de esta forma la representatividad. Respondieron la totalidad de los mismos, de forma individual y directamente

Instrumentos

El estudio realizado es de tipo cualitativo y se basa en la entrevista como instrumento de recogida de datos, realizada y validada ad hoc para el mismo por expertos en la temática. En concreto, participaron profesionales vinculados con CdA, maestros de los centros, asesores del Centro de Profesorado y directores. Nuestro análisis se complementará con un estudio cuantitativo realizado al profesorado de los mismos centros mediante el análisis de un cuestionario cuyo estudio completo se propone como prospectiva.

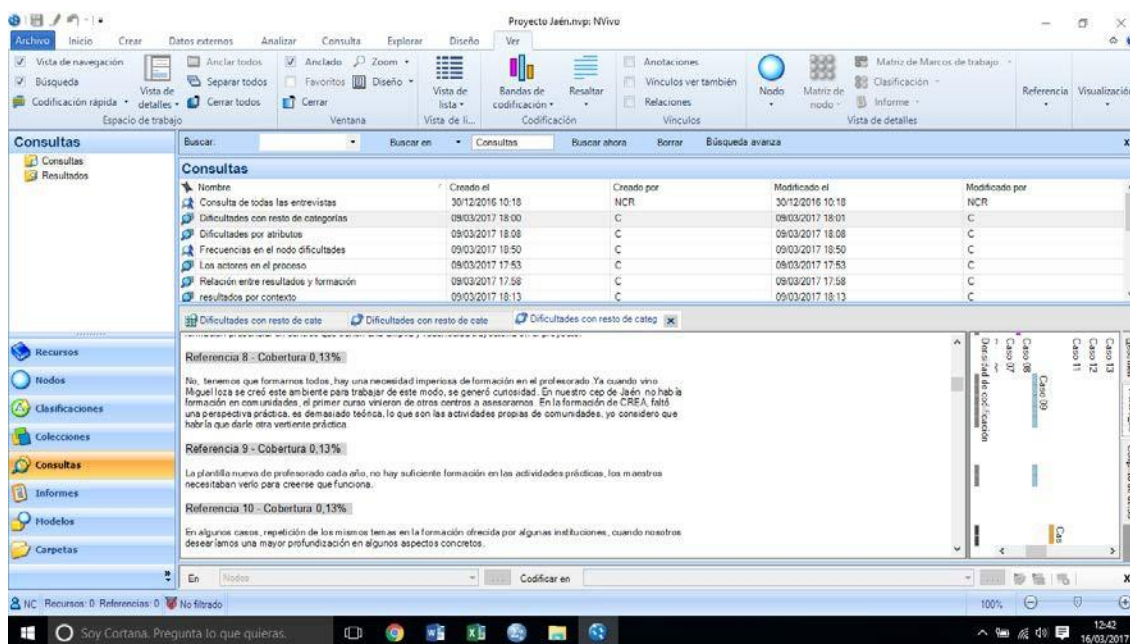
Procedimiento

Dichas entrevistas han sido transcritas y analizadas con el programa Nvivo 10, que permite estudiar documentos y generar relaciones entre los elementos o crear hipervínculos (Palacios et al, 2013). Los códigos “in vivo” proceden directamente del lenguaje utilizado por los informantes. Estos

códigos se caracterizan porque las personas le otorgan un significado muy preciso, de forma que tienen una alta significación para nuestra investigación. Los datos se han agrupado en categorías descriptivas que, mediante una serie de pasos analíticos, se han ido agrupando según sus interrelaciones en unas categorías centrales, las cuales nos han servido para establecer las relaciones existentes entre ellas.

Nuestra meta era describir el patrón de conducta relevante en el análisis en torno a la situación del centro desde el punto de vista del director, identificando las principales dificultades encontradas. Para ello se han realizado diferentes matrices de codificación en las que se ha podido verificar las categorías que presentaban mayor coincidencia en torno a las dificultades debido al mayor o menor número de referencias presentadas por los entrevistados en cada una de ellas. Además, se han realizado diferentes análisis de conglomerados donde se ha comprobado el coeficiente de correlación entre las distintas categorías (figura 1).

FIGURA 1. Matriz de codificación para analizar referencias con Nvivo 10



Fuente: elaboración propia

Resultados

A través de este estudio, mostramos las dificultades a las que se enfrenta el director del centro desde el inicio de la implementación del proyecto hasta la consolidación del mismo. También se puede observar la relevancia de su papel tanto en el proceso de transformación como en el mantenimiento del proyecto CdA a lo largo del tiempo.

En primer lugar, se parte de los motivos que dan los directores para la necesidad de transformación de sus centros, siendo los más importantes en orden de prioridad los que hacen mención a la mejora de:

- El rendimiento del alumnado
- La convivencia
- La participación de la comunidad educativa
- La percepción social del centro educativo

TABLA 1. Referencias obtenidas en cuanto a las mejoras del proyecto CdA en función del entorno del centro

| Mejoras del centro | Entorno Desfavorable | Entorno Normal | Entorno Favorable |
|--|-----------------------------|-----------------------|--------------------------|
| 1. Mejoras del centro en Rendimiento educativo | 45 | 20 | 4 |
| 2. Mejoras en Convivencia | 34 | 20 | 2 |
| 3. Mejora percepción social del centro educativo | 7 | 6 | 3 |

Fuente: elaboración propia

Según el número de referencias que refleja la tabla 1, podemos observar que en los centros donde el entorno es más desfavorable hay un mayor avance respecto al entorno favorable, sin embargo en todos los contextos se mejora el centro educativo en estos tres ámbitos.

A continuación, se analizan las dificultades que perciben los directores ante la introducción y organización del proyecto (Tabla 2), así como las categorías que presentan más coincidencia con las referencias por parte de los entrevistados ante la cuestión: ¿Qué dificultades encontró a la hora de implementar en proyecto CdA en su centro?

TABLA 2. Número de referencias que aluden a las dificultades que encuentra el director en un centro CdA

| Dificultades que encuentra el director en una CdA | Número de referencias |
|--|------------------------------|
| Papel del director | 40 |
| Papel del profesorado en la transformación | 25 |
| Participación de instituciones | 14 |
| Participación de las familias | 34 |
| Formación del profesorado | 44 |
| Formación del voluntariado | 21 |
| Quién propuso la transformación | 2 |
| Actuaciones de éxito más realizadas | 18 |
| Estrategias para fomentar la participación en el centro | 5 |
| Motivos por los que se transformó el centro | 1 |
| Organización de las actuaciones de éxito CdA | 24 |
| Evaluación del proyecto | 14 |
| Mejoras desde la dirección | 22 |
| Satisfacción con el proyecto | 11 |
| Convivencia | 8 |
| Mejora percepción social del centro educativo | 1 |
| Mejoras del centro en Rendimiento educativo | 10 |

Fuente: elaboración propia

Las principales dificultades descritas son las siguientes:

- Numerosas tareas que ha de llevar a cabo el director en una CdA.
- Falta de tiempo para planificar y organizar el proyecto.
- Responsabilidad del director en cuanto a la formación del profesorado y otros miembros de la comunidad educativa.

- Inestabilidad de la plantilla del profesorado en el centro.
 - Escasa participación de los miembros de la comunidad educativa y otras instituciones en el centro.
 - Falta de sistematicidad en la realización de AE
 - Falta de instrumentos específicos de evaluación del proyecto.
 - Necesidad de llevar a cabo un liderazgo democrático.
- Numerosas tareas que ha de llevar a cabo el director en una CdA

Según las evidencias del análisis, el papel del director, entendido como las funciones o roles que ejerce la dirección dentro del proyecto CdA, es esencial para que el proyecto se implemente y funcione en todos los centros estudiados, por su gran incidencia en la planificación y organización de estas AE de CdA. Por tanto, la figura del director es entendida como la impulsora del proyecto:

- *Dir. 11 “Mi papel fue clave porque fui la impulsora del proyecto, la que contacto con el Centro de Profesorado para realizar la formación, la que formó al resto de compañeros y siempre estoy detrás de gestionar la participación de todos. La mayor dificultad es la falta de tiempo para hacer todo este trabajo, hecho muchas horas fuera de mi jornada laboral”.*
- Falta de tiempo para llevar a cabo la planificación y organización del proyecto

Otra de las dificultades encontradas es la gran cantidad de tiempo que tiene que dedicar el director al seguimiento del proyecto. Como hemos visto anteriormente, las tareas que debe ejercer el director en una CdA son numerosas y les supone una carga de trabajo adicional con la consiguiente falta de tiempo:

- *Dir.1 “La dificultad es que el jefe de estudios y yo le tenemos que dedicar mucho tiempo a la formación, quitándoselas a la dirección o echando horas extras.*
 - *Dir. 16 “Yo estoy un poco cansada, porque o tira el equipo directivo o esto no funciona. Todo estar encima de todo me cansa a veces. Siempre tengo que estar más formada e informada para dar respuesta a los demás. Creo que es uno de los trabajos para la dirección del centro, aunque necesitaríamos más horas para desarrollarlo”.*
 - *Dir. 25. “Coordino en las horas que tengo todo, pero me falta tiempo... también organizo en la asamblea de profesorado y con los padres, los animo a participar. Mucho trabajo, no hay tiempo, demasiado trabajo, los maestros en general echamos muchas horas, bueno unos más que otros”.*
 - *Dir.30. “A nivel de gestión, mucho tiempo de dedicación que yo también me canso de estar en todos sitios...A veces no es suficiente la comisión gestora para dar soluciones.”*
 - *Dir. 34. “El problema es que hay que dedicar mucho tiempo, muchas horas...Es el equipo directivo es el motor, pero también hay que tener en grupo de personas que nos ayuden, porque si no es muy complicado.”*
- Responsabilidad que tiene el director ante la formación del profesorado

Tras el análisis obtenido, se observa que recae sobre el director el gran peso de formar al resto de comunidad educativa o en su caso establecer mecanismos para ello. El director percibe una escasa formación del profesorado en cuanto a CdA, lo cual le supone un factor negativo para la realización de las AE y por ende, otra dificultad en cuanto a la organización del centro, ya que la responsabilidad de formación a todos los miembros de la comunidad, pero en especial al profesorado, se añade a las numerosas funciones que ya tiene encomendadas el director.

- *Dir. 11. “Muchos de los profesores no acuden a las jornadas de formación del CEP, y los nuevos llegan al centro sin saber nada del proyecto, desde la dirección hay que dedicar*

mucho tiempo a formarlos. Además, muchos compañeros no ponen de su parte en formarse y van a lo mínimo”.

- *Dir. 28. “De los 31 maestros que estábamos, han entrado 14 nuevos, de todo el profesorado.... Pero siempre es complicado porque tenemos que empezar de nuevo cada año con la gente nueva. Hacemos una especie de autoformación a principios de septiembre, la damos jefe de estudios y secretaria y yo. El resto de compañeros que permanecen van formado a los nuevos en septiembre, viendo como realizan los grupos y empezamos en octubre”.*

A este aspecto, hay que añadir que los directores solicitan como una necesidad la calidad en la formación proporcionada y que llegue al profesorado en principio de curso ya que ésta es determinante para iniciar y/o mantener el proyecto en el centro. En este sentido, se puede comprobar la importancia que tiene el Centro de Profesorado. En algunos casos, los directores también hacen referencia a la necesidad de que el profesorado que solicita el centro ya disponga de la formación, debido a que en el procedimiento de selección del centro viene especificado que es CdA.

- *Dir. 23. “Para mí, fue un curso de formación horrible.... 100 profesores estaban en contra tras realizar el curso, cuando por mayoría ya se había votado que sí al proyecto. Se lo conté al inspector y lo he reflejado en la memoria de avance de este año, imagino que nos sacaran del programa. El curso de formación es muy importante, pero fue una decepción”.*
- *Dir. 26. “El nuevo de profesorado, es el que se suele hacer tarde esta formación, normalmente a mitad del segundo trimestre. No tuvo mucho sentido, porque lo hicieron en mayo, demasiado tarde...algunos compañeros lo vieron muy teórico... la universidad no tiene en cuenta el día a día en el aula...”*

FIGURA 2. Marca de nube, frecuencia de palabras en cuanto a los problemas del director en CdA.



Fuente: elaboración propia

Como se puede comprobar en la figura 2, la palabra formación es la que más se repite, por lo que es identificada por el director como una de las grandes dificultades a las que se enfrenta día a día.

- Inestabilidad de la plantilla del profesorado en el centro

También se han detectado graves problemas para llevar a cabo el proyecto debido a la inestabilidad del profesorado en el centro. Este hecho supone un desgaste de la propia dirección

escolar, ya que debe emplear mucho tiempo en volver a formar, convencer e informar al resto de profesorado sobre los beneficios del proyecto, sobre todo hacerles ver que es un pilar importante para el funcionamiento del centro educativo, además de estar aprobado en el Plan de Centro. Este aspecto ha ocasionado en algunos centros la no continuidad del proyecto.

- *Dir.3. “A los dos años hubo un cambio de plantilla del 80% por profesorado más ‘tradicional’ que no supo adaptarse al alumnado y esperaba que el alumnado se adaptara a ellos. Eso ha sido una dura losa que ha pesado en el proyecto”.*
- *Dir. 9. “...el cambio de profesorado es horrible, los maestros nuevos tienen que empezar a mostrar cómo se trabaja en comunidades, pero hasta que no lo ven no saben cómo va y se pierde medio curso”.*
- *Dir.13. “Un grave problema es la inestabilidad de la plantilla del profesorado, cada año tengo que formar y convencer al resto del profesorado de la importancia del proyecto”.*
- Escasa participación de los miembros de la comunidad educativa y otras instituciones en el centro

El hecho de no disponer de suficientes agentes sociales y familiares en los centros supone un grave problema ya que los centros CdA necesitan la figura del voluntariado para realizar determinadas AE. Resulta muy complicado captar y sobre todo mantener la regularidad de participación del voluntariado en el tiempo. Según los directores, la mayor dificultad radica en que las familias no participan lo suficiente en el centro. Se encuentran 34 referencias referidas a ello, seguidas de 14 referidas a la escasa participación de otras instituciones.

TABLA 3. Referencias en cuanto a la escasa participación de las familias y otras instituciones en el proyecto.

| Dificultades | Número de Referencias |
|--------------------------------|-----------------------|
| Participación de instituciones | 14 |
| Participación de las familias | 34 |

Fuente: elaboración propia

A continuación, se analizan los argumentos que los directores refieren sobre los inconvenientes de las instituciones que colaboran en los centros y, sobre todo, con la poca participación de las familias:

- *Dir. 4 “Tengo dificultad con el voluntariado de la universidad, cuando hacen sus exámenes no pueden asistir como voluntarios”.*
- *Dir. 7. “Si es complicado que participen las familias en las AE, los voluntarios que más participan son de la universidad y de asociaciones, pero las familias poco a poco”.*
- *Dir. 13 “Las familias es lo que más cuesta que vengan, vienen a las fiestas pero a los grupos cuesta. Muchos voluntarios de la universidad van a hacer prácticas y se quedan como voluntarios. Pero Al final de curso hay menos gente...”*
- *Caso 16. “En cuanto a la escasa participación es también por la poca participación de la delegación... además del poco apoyo de la universidad”.*

En este sentido, los factores que afectan a la participación familiar en los centros son la falta de tiempo y el bajo interés hacia la vida escolar de sus hijos. Otro factor importante es la escasa formación de las familias, que no es necesaria para ejercer la función de voluntariado, pero en el

caso de las familias les causa inseguridad y les hace desistir en muchos casos de una participación más activa.

- *Dir. 13. “Las Dificultades que fallan los voluntarios, con las familias. Para ello se hacen talleres con los padres, y convivencia en el campo, a eso sí vienen, todo el día, hacen una paella. A lo curricular no quien ir porque les da vergüenza, piensan que no saben...”*

- Falta de sistematicidad en la realización de actuaciones de éxito.

Se ha comprobado que la actuación que más se realiza en los centros estudiados es la de grupos interactivos, seguida de las tertulias literarias dialógicas y la puesta en marcha de las comisiones mixtas; sin embargo no se encuentran referencias a la realización del resto de actuaciones del proyecto. Además, la periodicidad de su realización no es la adecuada, ni se aplican por igual en todos los niveles para que puedan incidir significativamente sobre los resultados escolares del centro.

- *Dir. 1. “Tenemos que Iniciar más AE. Hasta ahora hemos hecho los grupos interactivos y los talleres por la tarde. Algunos cursos han empezado las tertulias dialógicas, pero nos falta hacerlo extensivo a todo el centro y a las familias”*

- Falta de instrumentos específicos de evaluación del proyecto

Se ha percibido que en los centros aún no se ha establecido unos mecanismos de evaluación del proyecto específico. Según los directores es debido al poco tiempo que llevan en CdA y a la gran cantidad de tareas que tienen que realizar, tal y como se veía anteriormente. No obstante, todos ven la necesidad de establecer mecanismos para realizar una correcta evaluación del mismo:

- *Dir. 7 “Sí puedo hablar sobre el grado de satisfacción, ha subido en todos los sectores, pero aún no tengo datos objetivos sobre el aumento en el rendimiento académico. Ha mejorado mucho la participación y el saber trabajar en grupo respetándose los unos a los otros. También ha mejorado mucho la expresión oral, la capacidad de escucha y la interpretación y comprensión de textos mediante las tertulias literarias dialógicas. Las evalúa cada tutor mediante el registro anecdótico que tienen en su aula, no específico para las AE... Me interesa crear un registro específico para evaluar las AE, pero aún no he tenido tiempo para hacerlo”.*

- Propuestas de mejora que sugieren los directores hacia su propia práctica

A continuación, se presentan los datos referidos a las propuestas de mejora que los directores establecen como necesarias para dar solución a estos problemas en relación a las funciones que desempeña la dirección en la organización de las actuaciones de éxito:

- *Dir. 1 “Tengo que impulsar más la participación de asociaciones de la localidad. Reiniciar de nuevo el contacto con la universidad, en cursos anteriores hemos tenido voluntariado de la universidad y este año no. Iniciar más AE... Conseguir que todas las familias participen, hay un porcentaje importante que todavía no lo hace.”*

En resumen, se pueden enumerar las siguientes actuaciones:

- Impulsar más la participación de la comunidad educativa y obtener mayor número de voluntarios, con especial importancia a las familias.
- Organizar y planificar más AE en el centro y con mayor sistematicidad. Dar más peso a las comisiones mixtas en cuanto a la planificación de las actuaciones.
 - Intentar mejorar la estabilidad de la plantilla del profesorado.
- Mejorar la formación a todos los miembros de la Comunidad educativa

- Establecer un mejor seguimiento y evaluación el proyecto con registros específicos para cada actuación de éxito.

De igual forma, se observa la importancia que otorgan a llevar a cabo un liderazgo pedagógico eficaz dentro de la CdA, basado en la atribución de responsabilidades a todos los miembros de la comunidad, es decir, una dirección para el cambio basada en el liderazgo distribuido (Murillo, 2006). Todos los directores entrevistados coinciden en que son los impulsores del proyecto, motivando, animando y proporcionando información y formación a todos los miembros de la comunidad educativa. Sin embargo, reconocen que no es fructífero el hecho de imponerlo desde su posición de autoridad, sino que tras sus experiencias han comprobado que funciona mejor desde el autoconvencimiento y la credibilidad en el mismo, de ahí a que nos encontremos con argumentos como los siguientes cuando se les pregunta por su papel en el centro y el tipo de liderazgo que consideran más eficaz:

- *Dir. 5 “Abogo por llevar a cabo un liderazgo pedagógico, cuando la gente nos lo creemos, convencemos al resto, cuando tú lo vives, haces que los demás se enganchen. No cuentes algo que no hagas”.*
- *Dir. 6 “...trato que la idea de centro sea compartida y que la construcción sea conjunta. Mi papel, en ocasiones es de promotora, otras de organizadora o dinamizadora.... Como directora creo que la mejor manera es estar convencida del proyecto, sentirlo realmente e intentar explicarlo abiertamente a toda la comunidad...Además, establecer canales espacio-temporales para que las dinámicas y las experiencias puedan llevarse a cabo. Por otro lado, ser paciente con quien se acerca por primera vez al proyecto y facilitar el conocimiento del proyecto. Considero fundamental que en un proyecto que nace de los sueños de una comunidad educativa, sea también el sueño de una dirección que considere que la transformación contribuirá a la mejora”.*
- *Dir. 14. “Impulso el proyecto desde el dialogo, la motivación, el convencimiento, dando seguridad”.*
- *Dir. 18. “Dinamizar, proponer, para mi es el liderazgo pedagógico....mi objetivo trabajar en una línea pedagógica. Enfoco mi dirección siempre desde la propuesta nunca desde la imposición. Las metodologías se aplican desde el convencimiento, desde la formación, es ridículo meter madres sin convencimiento... Lo hacen cuando conocen y lo ven en directo, así lo entienden y cambia, pero eso es un proceso muy lento, todo desde la voluntariedad”.*
- *Dir. 33. “Creo que lo principal es que se llevar un buen liderazgo, me senté un día con ellos y expuse el resultado de los últimos 5 años del centro, y les demostré que los resultados no mejoraban con esos proyectos que hacían, comprendieron que tenían que cambiar ellos. Como me basé argumentos, todos accedieron”.*

- Satisfacción de los directores hacia el proyecto CdA

Los directores coinciden en que están satisfechos con el proyecto, a pesar de la mayor carga de trabajo que les supone la planificación del centro. Algunos ejemplos:

- *Dir. 28. “Yo estoy encantado, me considero el motor del proyecto, pero a veces es complicado porque hay que dedicar muchas horas”.*
- *Dir. 30 “Yo sí estoy satisfecha, aunque trato de buscar soluciones para tantos problemillas que van surgiendo. Hay que echar muchas horas, me quejo de esto, es demasiado trabajo y no nos dan más tiempo para ello”.*

Conclusiones

En el análisis de los argumentos de los directores hemos detectado ciertas dificultades en sus funciones en los centros CdA, que como conclusión podemos resumir en la necesidad de conseguir que todos los miembros de la comunidad participen activamente en el proyecto para mejorar el rendimiento del alumnado y transformar el centro escolar. Esta afirmación coincide con la de Lukes (2005), cuando dice que la capacidad de influir no reside únicamente en las personas, también reside en los grupos y en las instituciones.

Se comprueba que la mayoría de los centros CdA estudiados están enclavados en contextos socioeducativos desfavorables, por ello, el papel del director es esencial, ya que según los estudios de Robinson, Hohepa & Lloyd, (2009), los efectos de determinados modos de ejercicio del liderazgo son aún mayores en escuelas situadas en contextos vulnerables y de pobreza, donde una dirección eficaz puede contribuir decididamente a incrementar sus índices de mejora.

A pesar de que se ha demostrado que las CdA funcionan en todos los tipos de contexto (Cantero y Pantoja, 2016; INCLUD-ED,2011), partimos de la base de que el conocimiento de dicho contexto es esencial para establecer diferentes estrategias para la organización de las distintas AE, de captación de voluntariado, de formación, etc. A esto lo llama Nye (2011, p.101) 'inteligencia contextual' y también 'capacidad diagnóstica intuitiva'. Se trata por un lado de capacidad para adaptarse a las necesidades y expectativas de los seguidores o a los problemas y dificultades latentes o incipientes.

En el informe de la OCDE sobre la mejorar del liderazgo escolar (Pont, Nusche y Moorman, 2009), se pone de manifiesto lo siguiente:

El liderazgo escolar se ha convertido en una prioridad de los programas de política educativa a nivel internacional. Desempeña una función decisiva en la mejora de los resultados escolares al influir en las motivaciones y en las capacidades de los maestros, así como en el entorno y el ambiente escolares. El liderazgo escolar eficaz es indispensable para aumentar la eficiencia y la equidad de la educación (p.9).

Por ello, consideramos tan importante el proyecto CdA, ya que para su efectividad implica que la dirección asuma este liderazgo eficaz, como única medida para garantizar la lucha contra las desigualdades educativas. Tal y como señalan Day et al., (2010), cuando tratan el impacto del liderazgo en los resultados de los alumnos (cognitivos, afectivos, conducta social), estos dependen, en primer lugar, como variable mediadora, de las condiciones del trabajo docente, cuyo impacto en el aprendizaje se verá moderado por otras variables como el capital cultural de la familia o el contexto organizativo. Una y otra pueden verse influenciadas por quienes ejercen roles de liderazgo, produciendo mejoras en el aprendizaje del alumnado.

Como hemos apreciado en el análisis de los datos, la dirección escolar se enfrenta a numerosos retos al llevar a cabo un proyecto CdA, pero es necesario que identifiquen las dificultades y se establezcan propuestas de mejora para que la dirección sea el verdadero motor del cambio y facilitadora de la participación de toda la sociedad en el proceso educativo, siempre partiendo de la idea de llevar a cabo un liderazgo no impositivo, sino democrático, ya que en sociedades y organizaciones hiperconectadas ello solo se consigue con estructuras más horizontales y con patrones de trabajo en red tal y como señalan Nonaka y Takeuchi (como se citó en Harris, 2008, p. 117).

Muchas organizaciones están aprovechando el potencial de las redes para modificar sus patrones de organización y sus modelos de gobernanza. Del mismo modo, ocurre en los centros escolares, implementando proyectos como CdA se pasa de un modelo de dirección autoritario a

otro compartido, basado en el modelo dialógico. Según Hartley (2010), en el caso de la escuela hay una unión entre los que deciden y los que actúan, trabajo en equipo, redes y alianzas inter-organizativas, un conocimiento y un liderazgo distribuidos a todo lo ancho de una comunidad de práctica (López, Sánchez y Altopiedi, 2011). Sin embargo, la dirección ha de tener los objetivos claros respecto a quién y cómo han de participar los diferentes agentes sociales en el centro para llevar a cabo una distribución eficaz del liderazgo, en lugar de un liderazgo mecánico basado en el reparto predecible de tareas (Hargreaves & Fink, 2009, p. 181).

El director de una CdA debe potenciar el compromiso de todos, porque el liderazgo no es algo que hagan los líderes, sino un fenómeno que tiene lugar entre ellos, así como entre éstos y los seguidores (Spillane, 2006). De ahí la importancia de los argumentos que nos muestran los directores entrevistados en cuanto a la necesidad de motivar, convencer y contagiar al resto de la comunidad. En especial se dirigen al profesorado para que el proyecto funcione correctamente, porque al darle sentido práctico y conseguir una elevada satisfacción del mismo hacia el proyecto, se aumenta la realización de AE, cuya última consecuencia recae en la mejorar el aprendizaje y resultados de los alumnos.

Como se ha descrito, los directores asumen como tareas propias que deben establecer estrategias para mejorar el desempeño del profesorado, ya que está en función de la motivación y el compromiso. Los directores optan por este tipo liderazgo, que produce mayor influencia en las variables necesarias para llevar a cabo CdA y que condicionan las nuevas prácticas docentes y, finalmente, los resultados de los alumnos.

El liderazgo eficaz como única vía de resolver las dificultades encontradas en CdA surge a partir y en virtud de la relación entre individuos (Gronn, 2009; Harris, 2008; Spillane, 2006; Woods, 2005). Eso quiere decir que debemos rechazar la vieja idea del liderazgo como algo que se posee en razón de las características personales, los rasgos de la conducta o el status que se ocupa en la organización. Liderazgo es algo que debe ser construido y sostenido permanentemente, puesto que la capacidad de influir del líder tiene su fundamento en un grupo que acepta su influencia cuando podría no hacerlo.

Para concluir, podemos asegurar que los centros educativos necesitan nuevas metodologías adaptadas a la sociedad actual mediante el desarrollo de relaciones de colaboración profundas y duraderas que conviertan la organización en una comunidad de práctica, en nuestro caso como fruto una CdA, donde la comunidad es el medio ideal para el desarrollo de la cooperación, pues cohesiona a las organizaciones mediante un consenso moral que, al mismo tiempo, respeta las diferencias (Hartley, 2010). Por tanto, organizaciones educativas con futuro son aquellas que tienen capacidad para aprender a desarrollarse y hacer frente al cambio (Bolívar, 2010).

El director es el motor para este cambio. Una dirección escolar con capacidad de liderazgo, que ha construido una comunidad de líderes, “marca la diferencia” en términos de mejora de los aprendizajes (Leithwood y Louis, 2011). Para lograrlo, se precisa hacer uso de la autonomía pedagógica de los centros y en este caso de las nuevas competencias que se dan a los directores con la LOMCE, a los cuales se les ha dado mayores responsabilidades y autonomía en la toma de decisiones para poner en marcha proyectos propios, siempre basados en las últimas investigaciones educativa que contextualizadas en sus necesidades posibiliten el cambio que lleve al éxito como institución escolar.

Referencias bibliográficas

BARBER, M. y MOURSHED, M. (2007). *Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño para alcanzar sus objetivos*. Recuperado de <http://www.preal.org/>

- BASS, B.M. & AVOLIO, B. (1997). *The Full Range Leadership Development Manual for the Multifactor Leadership Questionnaire*. Redwood City, CA: Mindgarden.
- BOLÍVAR, A. (2000). *Los centros educativos como organizaciones que aprenden*. Promesas y realidades. Madrid: La Muralla.
- BOLÍVAR, A. (2010). El Liderazgo Educativo y su Papel en la Mejora: Una Revisión Actual de sus Posibilidades y Limitaciones. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 9(2), 9- 33.
- BOLÍVAR, A. (2010) ¿Cómo un liderazgo pedagógico y distribuido mejora los logros académicos? Revisión de la investigación y propuesta. *Magis, Revista Inter nacional de Investigación en Educación*, 3(5), 79-106.
- CORONEL, J.M. (1995). *La investigación sobre el liderazgo y procesos de cambio en centros educativos*. Huelva: Universidad de Huelva.
- DARLING-HAMMOND, L. (2001). *El derecho de aprender. Crear buenas escuelas para todos*. Barcelona: Ariel.
- CANTERO, A. y PANTOJA, A. (2016a). La transformación de centros educativos en comunidades de aprendizaje (CdA) en la provincia de Jaén. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 20(3), 715-749.
- CANTERO, A. y PANTOJA, A. (2016b). El papel del director de un centro transformado en comunidad de aprendizaje desde la perspectiva del profesorado. *Aula de Encuentro*, 18(2), 76-96.
- CUÑAT, R. (2006). Aplicación de la teoría fundamentada (grounded theory) al estudio del proceso de creación de empresas *Revista XX Congreso anual de AEDEM*, 2, 44. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2499458>
- DAY, C., SAMMONS, P., HOPKINS, D., HARRIS, A., LEITHWOOD, K., GU, Q. & BROWN, E. (2010). 10 strong claims about effective school leadership Nottingham: *National College for Leadership of Schools and Children's Services* (NCLS).
- FLECHA, R., GÓMEZ, J., y PUIGVERT, L. (2001). *Teoría Sociológica Contemporánea*. Barcelona: Paidós.
- FREIRE, P. (1997). *A la sombra de este árbol*. Barcelona: El Roure Editorial S.A.
- FULLAN, M. (2010). The awesome power of the principal. *Principal* , 89 (4), 10-15.
- CORSON, D., HALLINGER, P. & HART, A. (Eds.), *International Handbook of Educational Leadership And Administration*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- GLASER, B. & STRAUS, A. (1967). The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research. *New York: Aldine Publishing Company*, 5, 101-115.
- GRONN, P. (2009). Hybrid leadership. En K. Leithwood, B. Mascall, & T. Strauss, *Distributed leadership according to the evidence* (pp. 17-40). New York: Routledge.
- GUNTER, H. (2001). *Leaders and leadership in education*. London: Chapman.
- HABERMAS, J. (1987). *La teoría de la acción comunicativa* (Vols. I y II). Madrid: Taurus.

- HARTLEY, D. (2010). The management of education and the social theory of the firm: From distributed leadership to collaborative community. *Journal of Educational Administration and History*, 42 (4), 345–361.
- HARGREAVES, A. & FINK, D. (2009). Distributed leadership: Democracy or delivery? En A. Harris (Ed.) *Distributed leadership. Different perspectives* (pp. 181-193). London Springer.
- HARRIS, A. (2008). *Distributed leadership in schools: Developing the leaders of tomorrow*. Londres: Routledge y Falmer Press.
- HARRIS, A. & SPILLANE, J. (2008). Distribute Distributed leadership through the looking glass Management in Education. *Management in Education*, 22, 31-34
- INCLUD-ED Project. (2006-2011). *Strategies for inclusion and social cohesion in Europe from education* (6th Framework Programme. Citizens and Governance in a Knowledge-based Society. CIT4-CT-2006-028603. Directorate-General for Re-search, European Commission.)
- LEITHWOOD, K. & LOUIS, K.S. (Eds.) (2011). *Linking Leadership to Student Learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- LÓPEZ-YÁÑEZ, J., SÁNCHEZ-MORENO y ALTOPIEDI, M. (2011). Comunidades profesionales de práctica que logran sostener procesos de mejora institucional en las escuelas. *Revista de Educación*, 356, 109-131.
- LUKES, S. (2005). *Power: a Radical View*. London: Palgrave.
- MURILLO, F.J. (2006). Una Dirección Escolar para el Cambio: del Liderazgo Transformacional al Liderazgo Distribuido. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4 (4), 11-24.
- MURILLO, F.J. (2004). Nuevos avances en la mejora de la escuela. *Cuadernos de Pedagogía*, 339, 48-51.
- NYE, J.S. (2011). *Las cualidades del líder*. Barcelona: Paidós.
- NORTHOUSE, P. G. (2004). *Leadership: Theory and practice*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- OCDE (2009). *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS*. Recuperado de: <http://www.oecd.org/TALIS>
- PALACIOS, V., GUTIÉRREZ, A. y SÁNCHEZ, MC. (2013). NVIVO una herramienta de utilidad en el mundo de la comunicación. En *Simposio Internacional sobre Política Científica en Comunicación* (pp. 1003-1018). Recuperado de <https://goo.gl/MEzQZ1>
- PONT, B., D. NUSCHE & MOORMAN, H. (2008). *Improving school leadership*. Paris, OCDE. Recuperado de <http://www.oecd.org/edu/schoolleadership>
- PRINTY, S., H MARKS & A BOWERS (2010). Integrated leadership: How principals and teachers share transformational and instructional influences. *Manuscript to be published in an upcoming edition of Journal of School Leadership*. 19,5-9.
- PONT, B., NUSCHE, D. & MOORMAN, H. (2009). *Mejorar el liderazgo escolar. Volumen 1: Política y práctica*. Paris: OCDE.

- ROBINSON, V., HOHEPA, M. & LLOYD, C. (2009). School leadership and student outcomes: Identifying what works and why: *Best evidence synthesis iteration (BES)*. Wellington, New Zealand: Ministry of Education.
- STRAUSS, A. Y CORBIN, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Contus. Medellín, CO: Editorial Universidad de Antioquia.
- SPILLANE, J. (2006). *Distributed Leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
- WOODS, P.A. (2005). *Democratic leadership in Education*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- WEINSTEIN, J. (2009). Liderazgo directivo, asignatura pendiente de la reforma educacional chilena. *Estudios Sociales*, 117, 123-147

V

IMPORTANCIA DEL LIDERAZGO PEDAGÓGICO Y DISTRIBUIDO DEL DIRECTOR DE LOS CENTROS COMUNIDAD DE APRENDIZAJE DE ANDALUCÍA.

Cantero, N. y Pantoja, A (En prensa). Importancia del liderazgo pedagógico y distribuido del director de los centros comunidad de aprendizaje de Andalucía.

Presentado a: Revista Investigación en la escuela.

IMPORTANCIA DEL LIDERAZGO PEDAGÓGICO Y DISTRIBUIDO DEL DIRECTOR DE LOS CENTROS COMUNIDAD DE APRENDIZAJE DE ANDALUCÍA

Importance of the pedagogical and distributed leadership of the director of the Andalucía learning community centers

Nuria Cantero Rodríguez
nuriacante82@hotmail.com
Dr. Antonio Pantoja Vallejo
apantoja@ujaen.es
Universidad de Jaén, Jaén, España

Resumen

La eficacia de la dirección escolar de los centros transformados en comunidad de aprendizaje (CdA) se basa en la aplicación de un liderazgo democrático y distribuido con toda la comunidad educativa. Se han analizado 42 centros educativos transformados en una CdA de Andalucía, donde se ha tenido en cuenta tanto la percepción del profesorado, como la de la dirección escolar de dichos centros mediante la realización de un cuestionario a todo el profesorado y entrevistas a cada director. Se ha seguido una metodología cuantitativa y cualitativa utilizando los programas SSPS y Nvivo. Se ha demostrado que el papel de la dirección influye decisivamente en los procesos de innovación pedagógica de estos centros, en los procesos de participación de toda la comunidad educativa y muy especialmente en el ambiente de trabajo del profesorado.

Palabras clave: dirección eficaz, liderazgo pedagógico, comunidad de aprendizaje, éxito educativo, participación de la comunidad.

Abstract

The effectiveness of current school management that of centers transformed into a learning community (CdA), is based on the application of democratic and distributed leadership with the educational community as a whole. 42 schools transformed into a CdA in Andalusia, have been analyzed , on which the perception of the teaching staff as well as the school management of these centers has been taken into account through a questionnaire to all teachers and Interviews to each director. To that end, a quantitative and qualitative methodology has been followed using the SSPS and Nvivo programs.It has been shown that the role of management decisively influences the processes of pedagogical innovation of these centers, in the processes of participation of the entire educational community and especially in the work environment of teachers.

Key words: effective leadership, pedagogical leadership, learning community, educational success, community participation.

Résumé

L'efficacité de la gestion scolaire des écoles transformées en apprentissage communautaire (CdA) est basée sur l'application du leadership démocratique et distribué à l'ensemble de la communauté éducative. Nous avons analysé 42 écoles transformées en un CdA de l'Andalousie, qui a pris en compte la perception des enseignants, tels que la gestion scolaire de ces centres en menant un questionnaire à tous les enseignants et les entrevues avec chaque administrateur. Il a suivi une méthodologie quantitative et qualitative à l'aide des programmes PSSS et Nvivo. Il a été démontré que le rôle de chef de file une influence décisive sur les processus d'innovation éducative de ces centres dans les processus de participation de l'ensemble de l'éducation et en particulier dans l'environnement de travail de la communauté des enseignants.

Mots-clés: direction eficaz, liderazgo pedagógico, comunidad de aprendizaje, éxito educativo, participación de la comunidad.

Introducción

Con la actual legislación, se genera un nuevo modelo de dirección que se configura con diversos aspectos que atribuyen identidad al mismo, partiendo del nuevo procedimiento de acceso, formación previa como requisito, así como a los cambios en el propio proceso del ejercicio de la dirección escolar, a la que se ha dotado de nuevas responsabilidades, antes atribuidas a otros estamentos de la administración educativa. Por tanto, surge la necesidad de cambio en el tipo de liderazgo llevado a cabo en los centros para dirigirlos y adaptarlos con eficacia a los cambios y necesidades de la sociedad actual.

En lo que concierne a la formación del actual director, se reitera la necesidad de competencias y habilidades específicas, que faculten para el ejercicio de una dirección sostenida en el liderazgo y no solo en la autoridad. Aunque tanto liderazgo como autoridad son dos bases para el ejercicio de la dirección, se ha comprobado que en la actualidad la aplicación de la autoridad sin liderazgo no produce cambios significativos en la mejora de los centros educativos. El liderazgo democrático afecta a la disposición de los profesores para revisar y mejorar su ejercicio y, por consiguiente, influye de forma indirecta en el rendimiento global del alumnado. Estas razones avalan que deba constituirse en una función principal del equipo de dirección. Así, Harris (2005) y Maureira (2004) sostiene que los líderes eficaces ejercen una influencia indirecta, pero poderosa sobre la eficacia del centro.

Hace años, dirigir un centro educativo no era tan complicado como en la actualidad. Como afirma Álvarez (2003, p.1), “la educación entendida como cultura y conocimientos poseía un evidente valor social y, aunque el maestro estuviera mal pagado,

su profesión era respetada por el conjunto de la sociedad”. En este contexto, el director se limitaba a representar institucionalmente a la escuela, a controlar el desarrollo del currículo y la disciplina, y a gestionar burocráticamente la misma, pero no se preocupaba de cuestiones pedagógicas, ni de establecer un liderazgo entre el profesorado, porque este se daba por hecho bajo la autoridad que le proporcionaba el cargo. Sin embargo, en la actualidad, para que la labor del director sea eficaz es imprescindible llevar a cabo un liderazgo pedagógico. Es una tarea complicada, ya que no existe una profesionalización de la función directiva y el director de los centros es gestor, dirigente pero a la vez compañero del resto del claustro. Se exige determinadas funciones a los directores para los que no están preparados y esto, según Álvarez (2001), conduce a los directores al estrés y una sensación de indefinición y de ambigüedad profesional (Cantero y Pantoja, 2016b).

La LOE (2006), dentro de las competencias del director ya subrayó llevar a cabo una dirección vinculada a un liderazgo pedagógico que centre su interés en todos aquellos ámbitos que inciden en la mejora de los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Por tanto, el liderazgo pedagógico se diferencia de otro tipo de liderazgo en que el primero es capaz de mejorar los rendimientos del alumnado. De este modo, una dirección centrada en la enseñanza y el aprendizaje se ocupa, tanto del diseño como del desarrollo del currículo en el aula, de la coordinación de los equipos, de las prácticas docentes, de las tareas y actividades didácticas, de los planes y proyectos estratégicos, de la formación, el cambio y la innovación, de la evaluación y la mejora. No obstante, sigue siendo una carga y dificultad el gran peso burocrático que conlleva el cargo y que a veces no deja tiempo suficiente a los directores para ejercer un correcto liderazgo pedagógico. Por desgracia, la estructura organizativa de los centros educativos, se asocian a un sistema fuertemente burocrático y gerencias. (Fernández, Álvarez y Herrero, 2002)

Siguiendo a Fullan (2002b, p. 85) los componentes básicos para que el director promueva cambios significativos en la organización y funcionamiento del centro escolar se basan en superar la centralización en los procesos administrativos y conseguir:

- Cambio organizativo, selección de personal y apoyo administrativo.
- Centrar los esfuerzos en el currículum y la enseñanza.
- Recursos humanos y materiales.
- Planificación y formación de grupos.
- Supervisión del progreso y la actuación del alumnado.
- Apoyo de la familia y la comunidad.

Otra cuestión que atañe al nuevo director recae en la mayor autonomía que se ha dotado a los centros, condición necesaria, aunque no suficiente, para que puedan mejorar. Sin embargo, tal como plantea Bolívar (2012), esta autonomía debe entenderse para:

- Facilitar la mejora de los centros en el sentido de permitirles adaptarse mejor a las necesidades de su alumnado. Su núcleo sería lograr unos buenos aprendizajes para todos los alumnos (Hopkins, 2001), que afecte tanto a los procesos como a los resultados; último fin de las CdA.
- Favorecer la participación efectiva de la comunidad educativa en la construcción del proyecto educativo; principio dialógico que sustenta las CdA.

Tal como plantea Guarro (2016), las buenas escuelas necesitan disponer de esa autonomía para crear las condiciones necesarias para que se produzca una adecuada enseñanza y un buen aprendizaje. En el presente estudio, la autonomía se manifiesta con la implementación del proyecto CdA como medio transformador del centro, ya que mediante la implementación de dicho proyecto la dirección se convierte en una figura esencial para posibilitar la apertura de los centros y facilitar vías y herramientas al profesorado para trabajar en coordinación con la familia y otros agentes sociales, así como establecer mecanismos para que estos puedan participar en la organización y funcionamiento de los centros (Cantero y Pantoja, 2016a).

Para entender el papel del director de una CdA es necesario comprender que éste no basa su poder en la autoridad, sino que asume un liderazgo democrático y transformacional (Bass y Avolio, 1997). La dirección escolar identifica las cualidades y capacidades de cada uno de los miembros de la comunidad educativa para sacar lo mejor de ellos y que el efecto de sus acciones redunde en el beneficio de la totalidad del centro. En definitiva, si la escuela como institución es la unidad básica de análisis de la mejora educativa, el equipo directivo debe ser el responsable último del incremento en los aprendizajes de los estudiantes (Printy, 2010).

El director de una CdA, lleva a cabo una función de liderazgo tal como se alude en el “Informe para mejorar el liderazgo escolar” de la OCDE que refiere Pont et al., (2008), donde se define cada vez más por un exigente conjunto de labores que incluyen la administración financiera, la gestión de recursos humanos y el liderazgo para el aprendizaje. El presente estudio ha identificado que el director de una CdA influye de forma directa en estos factores relacionados con la mejoría del ambiente de trabajo del profesorado del centro:

- Condiciones de trabajo del profesorado, asegurando un ambiente equilibrado, preocupándose por sus necesidades, intentando conseguir los máximos recursos posibles.
- Motivación y el compromiso de los docentes, impulsando su implicación y dotando de sentido su labor.
- En sus competencias y capacidades, conociendo las cualidades y dificultades que presenta el profesorado en la realización de su tarea docente y ofreciendo herramientas y vías para canalizarlas en beneficio de toda la comunidad.

Gracias al impulso de la dirección escolar de los centros CdA, donde el liderazgo se lleva a cabo un liderazgo democrático y distribuido, la satisfacción ante el proceso educativo se produce en todos los sectores; lo cual provoca un mayor impacto de la educación escolar en la sociedad y un mayor reconocimiento de la labor docente por parte de la misma. Como opinan Slee y Weiner (2001), los centros no pueden actuar independientemente de los contextos locales y socioeconómicos en los que se ubican, que caracterizan a su alumnado y no se pueden modificar. Por tanto, precisamente haciendo uso de la autonomía que antes aludíamos, la dirección ha de identificar todas las instituciones, asociaciones, organismos, etc. que envuelven al centro para coordinarse con ellos beneficiándose de cada una de ellas.

El presente estudio trata de definir el papel del director en un centro CdA y sobre todo la influencia que tiene el tipo de liderazgo ejercido para impulsar y mantener el proyecto en el centro, en lo que se refiere a la mejora de la formación del profesorado, así como en las nuevas estrategias que éste emplea en su aula para mejorar los rendimientos académicos.

Marco empírico

Diseño

Se ha seguido una metodología mixta, combinando el análisis cuantitativo con el cualitativo de los datos. Hernández et al., (2006) señalan que los dos enfoques utilizan fases similares y relacionadas entre sí. La combinación de ambos nos permite obtener mejores resultados en la investigación.

A su vez, se ha optado por el método descriptivo, situado dentro del paradigma empírico positivista, al permitir llegar a una amplia población y obtener así resultados válidos para la misma (Pantoja, 2015) para interpretar los datos cuantitativos, y también nos hemos basado en la Teoría Fundamentada (Glasser y Strauss, 1967) como método de investigación, al utilizar una serie de procedimientos que a través de la inducción genera una teoría explicativa del fenómeno estudiado.

Muestra e instrumentos

El análisis de los datos se ha llevado a cabo en 42 centros transformados en CdA hasta el año 2013 en Andalucía. La población total de estos centros es de 831 profesores desde infantil a bachillerato. El análisis se realizó en todos los tipos de centros transformados en CdA de los cuales respondieron 524 a un cuestionario elaborado *ad hoc* para el estudio.

Los instrumentos utilizados han sido una escala tipo Likert y una entrevista abierta, en cuyo proceso de confección se ha contado con la colaboración de un grupo de jueces expertos que han llevado a cabo el proceso de validez de contenido, tanto en el

diseño como en la configuración final de la escala. Los jueces fueron personas con experiencia en CdA (mínimo de 2 cursos académicos): 5 directores, 2 jefes de estudios, 1 secretario y 2 maestras de diferentes centros educativos transformados en CdA de la provincia de Jaén. A este grupo se integraron 2 asesores del Centro de Profesorado de referencia (Linares-Andújar). Su alta puntuación (media de 9.9) en todos los bloques nos permitió comprobar la validez de las cuestiones planteadas.

Para verificar la fiabilidad de la escala se llevó a cabo un análisis factorial, empleando el programa SPSS v.19 para Windows. El índice de adecuación muestral KMO es de 0,849, siendo el resultado obtenido en la prueba de esfericidad de Bartlett de 13454,752 ($p < 0,000$). El análisis de varianza determina la existencia de 10 factores que explican el 44,744% de la varianza. Con respecto a la fiabilidad, el coeficiente alfa es de 0.684, que muestra una suficiente consistencia interna de los ítems.

Resultados

A continuación, se exponen los principales resultados obtenidos en la investigación, a través de los cuales se muestra la importancia del liderazgo que lleva a cabo el director para que se implemente y se mantenga el proyecto CdA en el centro educativo.

El director como impulsor del proyecto Comunidad de Aprendizaje

Tal y como nos muestran Cantero y Pantoja (2016b), ante la pregunta de ¿quién fue el que propuso el proceso de transformación CdA en el centro?, el 76.1% del profesorado encuestado argumenta que fue el director el que inició el proceso de transformación del centro en una CdA, en este estudio, completamos este dato con el análisis de las entrevistas de los propios directores, mediante Nvivo 10, se puede observar que las referencias que hacen los directores aluden a la importancia de su papel en la puesta en marcha del proyecto, con argumentos como:

- Dir. 6. “Lo propuse yo como directora con el visto bueno de la inspección que nos animó con fuerza a tomar la decisión”.
- Dir. 8. “Yo propuse el proyecto desde la dirección, cuando comenzó la transformación en mi centro mi papel fue el de explicar y tratar de convencer a toda la comunidad educativa”.

Motivos por los que el centro decide transformarse en una CdA

Los principales motivos que el profesorado identifica como necesidad de incluir el proyecto dentro del centro coinciden con los que exponen los directores al ser entrevistados.

- Dir 12. Para conseguir tres cosas: Mejorar los rendimientos académicos, mejorar la participación de las familias y mejorar la convivencia, aunque no era un problema grave.
- Dir. 28 La Mejora de resultados y la necesidad de cambiar la imagen del centro respecto a la localidad.

Para comprobar la coincidencia de argumentos se muestra la media de los resultados obtenidos del profesorado, siendo los principales motivos los mismos que describen los directores anteriormente.

- Por convencimiento de que este método es más eficaz (4.17 de media).
- Bajo rendimiento escolar del alumnado (4.07 de media).
- Escasa participación de las familias en la vida del centro (3.84 de media).
- Problemas de convivencia entre el alumnado (3.69 de media).
- Absentismo escolar elevado (3.61 de media).
- Por tener una percepción social negativa del centro (3.60 de media)

Papel del director en la formación del profesorado en CdA

El director influye directamente en la formación del profesorado en CdA. El profesorado encuestado otorga gran importancia al asesoramiento del equipo directivo en cuanto a la formación a la hora de realizar actuaciones de éxito, al situarlo en el tercer lugar de importancia con un 3.47 de media, tras la formación adquirida mediante la asistencia a los cursos del centro de profesorado con una media de 3.64.

A continuación, se muestran testimonios de algunos directores entrevistados, donde reflejan su implicación en la formación del profesorado en CdA:

- Dir. 11 “Mi papel fue clave porque fui la impulsora del proyecto, la que contactó con el CEP para realizar la formación, la que formó al resto de compañeros y siempre estoy detrás de gestionar la participación de todos. La mayor dificultad es la falta de tiempo para hacer todo este trabajo, hecho muchas horas fuera de mi jornada laboral”.
- Dir 16 “Yo me encargo de la formación inicial porque llega gente nueva sin formación, a pesar de saber que el centro es una Cda. Dicen que ¿por qué ellos tienen que estar en comunidades?

Por último, se puede ver en la figura 1 como un 67% del profesorado asume que ha mejorado su formación general como docente bastante o mucho, aplicando nuevas técnicas y estrategias metodológicas tras llevar a cabo las actuaciones de CdA.

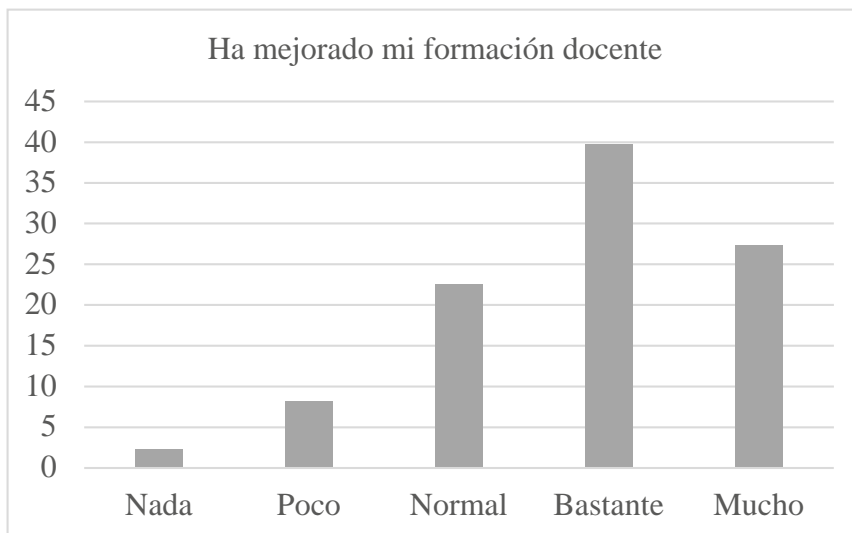


Figura 1. *Porcentaje en que mejora la formación docente del profesorado del centro*

Mejoras del profesorado en su profesión docente al trabajar en CdA

Se han mejorado diferentes aspectos que se producen en la forma de trabajar del profesorado, su repercusión en los resultados de su alumnado, así como en la propia satisfacción del mismo con el proyecto.

Como se puede comprobar en la figura 2, solo un 4.20% dice que no ha mejorado su forma de trabajar en el aula, el resto asume que CdA ha perfeccionado su trabajo como docentes. Encontramos con que un 58.7% dice que ha mejorado bastante y mucho su forma de trabajo en el aula, por tanto, el proyecto influye positivamente en el día a día del profesorado.

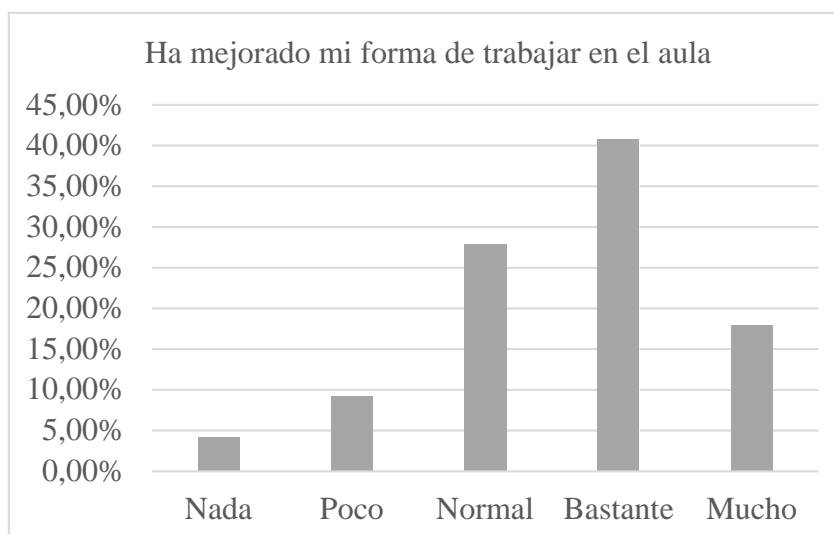


Figura 2. *Mejoras de las formas de trabajar del docente en el aula*

A continuación, se muestra cómo el 69.1% del profesorado argumenta bastante y mucho atiende mejor a la diversidad al aplicar las diferentes actuaciones de éxito del proyecto desde que el centro es CdA. Por tanto, es una buena forma de acelerar los aprendizajes y aumentar los resultados de todo el alumnado, favoreciendo la equidad y la integración.

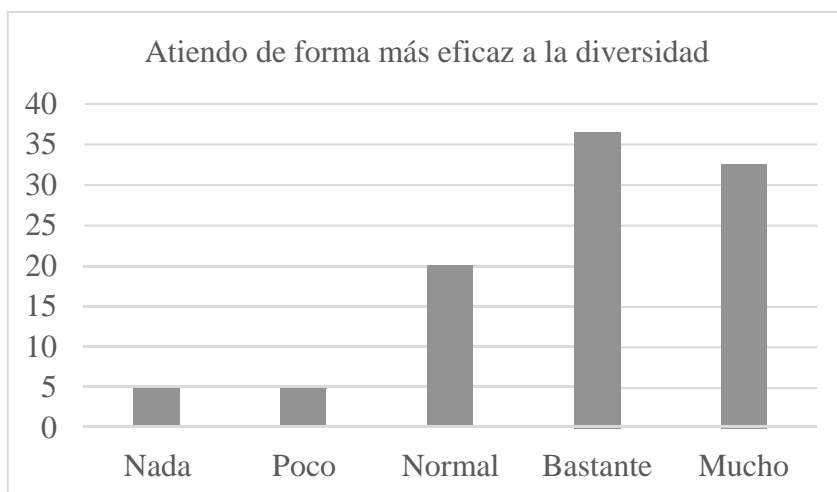


Figura 3. Mejoras en cuanto a la atención a la diversidad por parte del profesorado

El proyecto CdA no sólo aumenta los resultados educativos, sino que mejora la convivencia de toda la comunidad educativa, y en concreto como se aprecia en la figura 4, el 59.6% del profesorado dice que su relación con las familias del centro ha mejorado bastante y mucho, lo cual repercute en el aumento del prestigio social del centro y en la confianza depositada de las familias en el profesorado de sus hijos. Este aspecto se ve reforzado dada la apertura de las aulas a la participación familiar, donde los propios padres como voluntariado pueden comprobar el trabajo del profesorado.

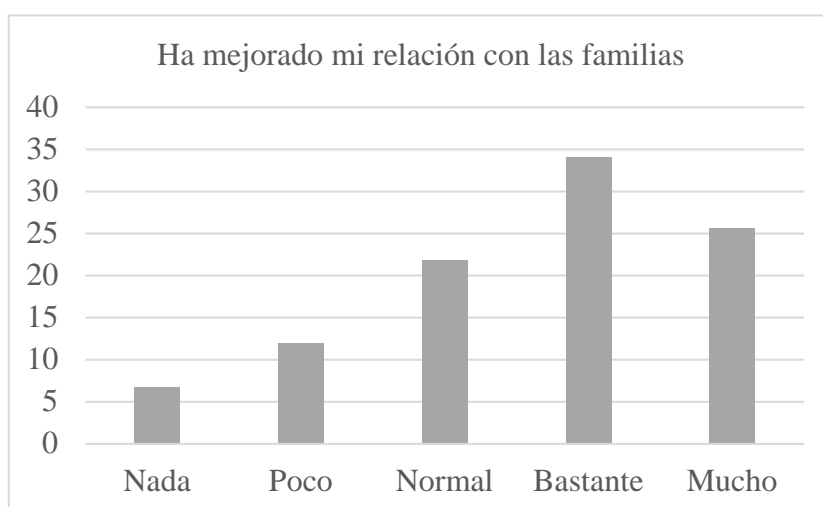


Figura 4. Mejoras de la relación del profesorado con las familias del centro

La mayoría expone que le ha ayudado a coordinarse más con los compañeros, tal como muestra la figura 5, un 66.4% de profesorado contesta que el proyecto CdA le ha ayudado bastante y mucho en su relación con el resto de compañeros del centro.

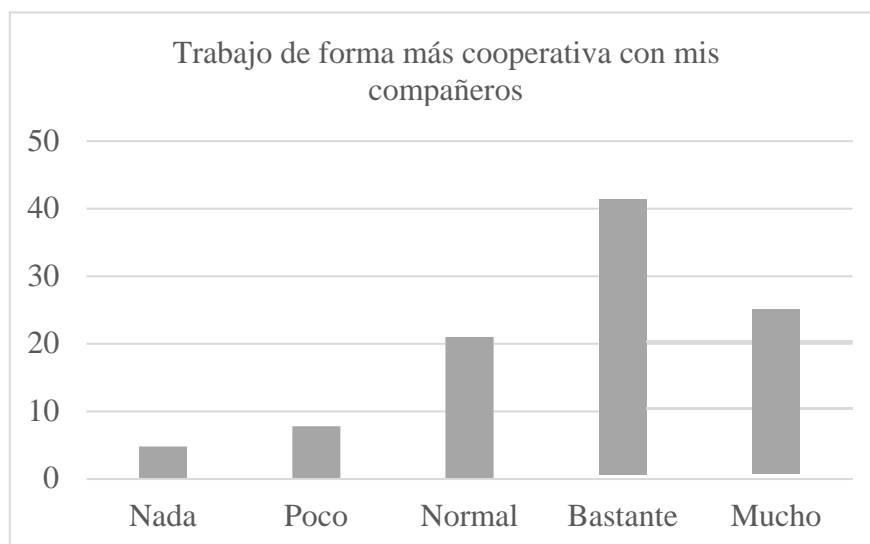


Figura 5. Mejoras en las relaciones de trabajo entre el profesorado del centro

Papel de la dirección en el planteamiento de mejoras al proyecto CdA

Se comprueba que una de las tareas en las que el director ha de implicarse más es en conseguir que todos los miembros de la comunidad educativa estén formados para llevar a cabo las actuaciones de éxito del proyecto CdA. Este hecho supone un inconveniente ya que según los directores entrevistados resta tiempo a las tareas burocráticas, y sobrecarga las tareas de gestión y planificación.

Por otro lado, un director CdA, asume más competencias ya que debe planificar diferentes actuaciones intrínsecas al proyecto, por ejemplo, al organizar más reuniones; al planificar la estructura de la participación del voluntariado en el centro; al plantear las comisiones mixtas, además, de las reuniones propias de los diferentes órganos colegiados del centro (equipos técnicos de coordinación pedagógica, claustros, consejos escolares, etc.); o al preparar diferentes instrumentos de evaluación para las actuaciones de éxito, además de los prescriptivos de las sesiones de evaluación.

Estos aspectos generan malestar en los directores, ya que no se les dota de más tiempo para ello y aseguran que supone una gran carga de trabajo como se puede observar:

- Dir. 1. “Mi papel fue clave porque fui la impulsora del proyecto, la que contacto con el Centro de Profesorado para realizar la formación, la que formó al resto de compañeros y siempre estoy detrás de gestionar la participación de todos. La

mayor dificultad es la falta de tiempo para hacer todo este trabajo, hecho muchas horas fuera de mi jornada laboral”.

- Dir. 16. “Yo estoy un poco cansada, porque o tira el equipo directivo o esto no funciona. Todo estar encima de todo me cansa a veces. Siempre tengo que estar más formada e informada para dar respuesta a los demás. Creo que es uno de los trabajos para la dirección del centro, aunque necesitaríamos más horas para desarrollarlo”.

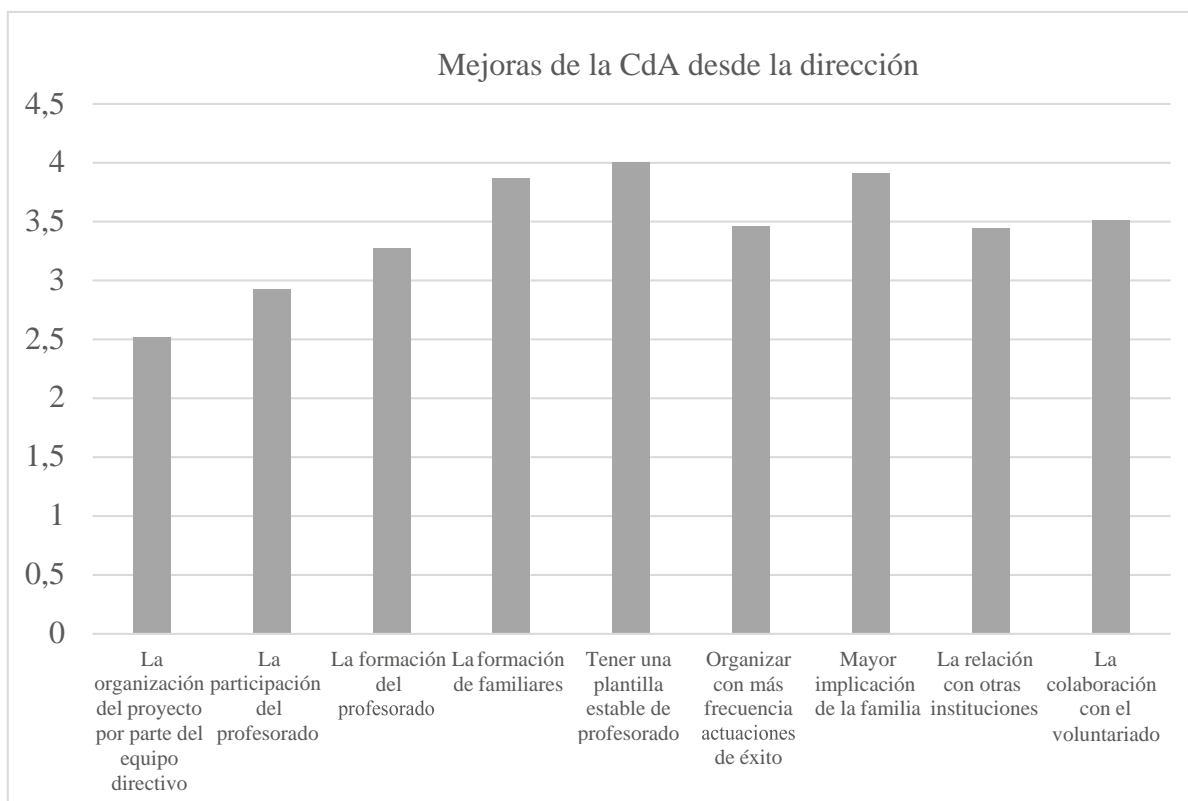


Figura 6. Mejoras en el proyecto CdA desde la dirección escolar

En cuanto a las mejoras que se pueden llevar a cabo, tal como vemos en la figura anterior, tanto el profesorado como los directores de los centros coinciden en los aspectos a mejorar desde la dirección escolar:

- Dir. 2. “Motivando al profesorado a que trabaje de esta manera. Consiguiendo estabilidad de plantilla que quiera trabajar en el centro”.
- Dir. 10. “Es necesario planificar reuniones, tanto del alumnado, como de comisiones, como de familiares, que necesitan de la visión general del equipo directivo a la hora de planificar cualquier actividad”.
- Dir. 13. “Mejorar el Acercamiento de las familias, a lo mejor nosotros no sabemos

llegar a ellos...”

- Dir. 14. “Seguir con formación del centro. Llegar a las asociaciones ir a reunirme con ellas y exponerles la importancia de que vengan al centro. Fomentar el compromiso del voluntariado”.

Satisfacción por parte del profesorado y el equipo directivo con el proyecto CdA

El 100% de los directores se sienten en alguna medida satisfechos con el proyecto, sin embargo, como hemos visto anteriormente, los directores también piensan que existen muchos factores que mejorar dentro del proyecto.

En esta tabla, cabe resaltar que la totalidad del equipo directivo se siente satisfecho con el plan, ya que un 84% de los 25 jefes de estudios encuestados están bastante o muy satisfechos y un 62.9% de los 27 secretarios de igual forma.

Una de las claves que fomentan esta satisfacción de la dirección es que el proyecto CdA aumenta el prestigio del centro que él representa ante la sociedad y aumenta los lazos de coordinación y unión entre el propio profesorado y, por tanto, con el director del centro, así como el aumento de la comunicación con las familias.



Figura 7. Satisfacción del profesorado con el proyecto CdA

Para corroborar los datos obtenidos del cuestionario, podemos observar que la satisfacción de los directores con el proyecto es real cuando analizamos las siguientes referencias obtenidas de las respuestas la pregunta de si cree que la comunidad educativa y ellos mismos como directores están satisfechos con el proyecto:

- Dir. 11. “Sí, todos en general están contentos, cuando el profesorado aprende y ve cómo evolucionan los niños le encanta hacer las actuaciones, los padres también están muy satisfechos de entrar en el aula, confían mucho más en el centro, prueba de ello es que se matriculan muchos más en nuestro colegio que antes. Para mí es una experiencia fabulosa, dedico toda mi vida profesional a ello”.
- Dir. 13. “Si, a los niños les encanta. A los padres les gusta porque ven que si saben hacer cosas, que son capaces de ayudar a otras madres les da vergüenza participar por miedo. Yo estoy satisfecha, dedico más de una sesión semanal en conseguir más gente para que nos ayuden porque quiero conseguir mejores resultados”.
- Dir. 33 “Todos están muy satisfechos. Yo también, sobre todo después de las reuniones de evaluación con voluntarios que te da un buen subidón”.

Si a estos resultados sumamos los datos obtenidos de la figura 8 en los que se puede ver claramente que el proyecto CdA es bien acogido por todo el profesorado, ya tan solo encontramos un 2.5% que dice que no votaría a favor de continuar con el mismo. Se puede afirmar que CdA es un proyecto que mejora el centro educativo en lo que se refiere a resultados, convivencia y demás factores estudiados, pero también mejora el ambiente de trabajo del profesorado y la satisfacción del mismo bajo el liderazgo pedagógico del director del centro.

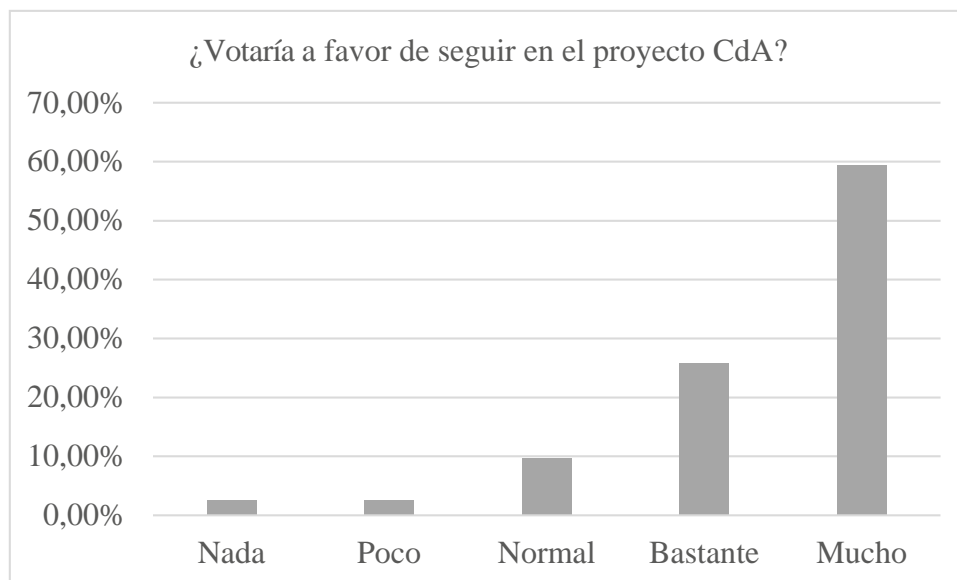


Figura 8. Profesorado que votaría continuar con el proyecto CdA

Conclusión

Tras el análisis de los datos se ha comprobado que el proyecto CdA supone un nuevo reto para los centros y muy especialmente para los directores de los mismos. La presente investigación nos ha permitido realizar una contrastación de datos de forma veraz al comparar los argumentos del profesorado y de sus directores.

Se ha comprobado cómo el director es el impulsor del proyecto CdA en los centros estudiados, debido a que ejerce un liderazgo pedagógico, tal como afirma Bolívar (2009), y lleva a cabo una dirección centrada en el aprendizaje (*learning-centred leadership*), que se relaciona con todas las actividades que tienen que ver con la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje que llevan a cabo profesores y alumnos. En esa medida el liderazgo pedagógico aboca a una labor “transformadora”, pues no se limita a trabajar en las condiciones existentes y con las metas dadas, sino en ir las alterando para que mejoren la educación y las prácticas docentes en el aula. Dicha transformación es la principal característica de las CdA. Como dice Freire (1997), “somos seres de transformación y no de adaptación” (p.26).

Con esta labor, no solo se transforma el centro educativo, sino que la influencia de una buena gestión de las CdA repercute en todas las instituciones del entorno, provocando una verdadera labor social de cambio en favor de la concienciación sobre la importancia del hecho educativo para todos. Siguiendo a Cantero y Pantoja (2006a), se comprueba como las CdA son una apuesta para la educación de calidad en la lucha contra la exclusión social. Flecha, Padrós y Puigdellivoll (2003), argumentan que las CdA todos son una práctica para conseguir la utopía de la educación que todo el mundo quiere tener y sobre todo conseguir el sueño de que ningún niño quede marginado.

Los datos han constatado que un liderazgo basado en el diálogo con todos los miembros de la comunidad educativa también contribuye a que el propio profesorado se implique más en su trabajo, comenzando por mejorar su formación docente. Como dice Elmore (2008), “podemos hablar ampliamente del liderazgo escolar, incluso basándonos en conceptualizaciones filosóficas, pero la condición necesaria para el éxito de los líderes escolares en el futuro será su capacidad para mejorar la calidad de la práctica instruccional. Por eso, el liderazgo es la práctica de mejora, entendida como un incremento de calidad y resultados a lo largo del tiempo” (p. 42).

A su vez, el proyecto CdA ha influido de forma positiva en la práctica docente de todo el profesorado, fomentando nuevas estrategias pedagógicas que proporcionan mayor éxito. Se corrobora que cuando el director distribuye el liderazgo entre el profesorado del centro, éste se empodera y aumenta su capacidad para resolver los problemas cotidianos. Este puede volver a recuperar su autoridad a través de un liderazgo basado en el diálogo, como una forma colectiva en la que los docentes desarrollan conocimiento y capacidades a través de su trabajo conjunto basado en la innovación educativa (Harris y Spillane, 2008; López y Lavié 2010).

En una CdA, los equipos directivos dirigen su acción a lograr el compromiso e implicación del profesorado, como hemos comprobado en las nuevas estrategias que usan en su aula, pero también, tal como comenta Bolívar (2009), influyen en su desarrollo profesional, rediseñando los contextos de trabajo y relaciones profesionales, por lo que están llamados a ser “líderes pedagógicos de la escuela”. El papel del director se redefine para, en lugar de limitarse a una gestión burocrática, pasar a agente de cambio y recursos, que aprovecha las competencias de los miembros en torno a una misión común. En nuestro caso, su misión es crear una escuela por y para todos, permitiendo la participación de la comunidad educativa tanto en el proceso como en la evaluación de los resultados.

Con los nuevos cambios legislativos, marcados por la LOMCE (2013), la dirección escolar se enfrenta a nuevos retos para los que tiene que estar preparada y, por supuesto, dotada de la formación suficiente para adquirir las competencias específicas inherentes al cargo. La administración apuesta por mejorar el liderazgo del director escolar, así encontramos el programa promovido por la OCDE que define cuatro aspectos básicos para ello: redefinir responsabilidades, distribución del liderazgo, adquirir las competencias necesarias para ejercerlo, y convertirlo en una profesión atractiva.

El papel de la dirección es clave en cuanto a las mejoras que necesita el proyecto CdA en los centros, para ello, debe vigilar todo el proceso de cambio e impulsar la coordinación necesaria con todos los miembros de la comunidad con la finalidad de que se realicen todas las actuaciones. En este sentido, tal como se ha comprobado, la dirección necesita más tiempo para añadir a sus funciones propias del cargo, las que comporta la nueva organización en CdA. Los directores deben aprender a delegar responsabilidades y de este modo distribuir su liderazgo en beneficio del funcionamiento de la comunidad (Maureira, 2006). El director de una CdA debe potenciar el compromiso de todos, porque el liderazgo no es algo que hagan los líderes, sino un fenómeno que tiene lugar entre ellos, así como entre éstos y los seguidores (Spillane, 2006). De ahí la importancia de los argumentos que nos muestran los directores entrevistados en cuanto a la necesidad de motivar, convencer y contagiar al resto de la comunidad. En especial se dirigen al profesorado para que el proyecto funcione correctamente, porque al darle sentido práctico y conseguir una elevada satisfacción del mismo hacia el proyecto, se aumenta la realización de AE, cuya última consecuencia recae en la mejorar el aprendizaje y resultados de los alumnos.

Por último, se ha identificado una gran satisfacción por parte de la comunidad educativa con el proyecto ya que se comprueba que éste facilita el aumento de las capacidades intelectuales del alumnado interviniendo en su contexto sociocultural de aprendizaje (INCLUD-ED, 2011) y ha mejorado la convivencia entre todos, aumentado la relación con las familias y el resto de agentes educativos y sociales; esto ha cambiado la percepción que tienen estas del centro educativo y su satisfacción con el profesorado (Aubert et al., 2008).

Al comparar los datos sobre los beneficios que supone el proyecto en los centros, tanto el profesorado como la dirección coinciden en que, a pesar de tener que mejorar ciertos aspectos, la balanza apunta a la gran mejoría que supone para la vida general del centro. Pueba de ello es que casi la totalidad del profesorado volvería a votar a favor de introducir el proyecto en su centro. En cuanto a la satisfacción de la dirección se muestra claramente que todos los directores de los centros CdA están comprometidos, satisfechos y con ambición de mejora del proyecto.

Como conclusión general, se puede afirmar que se ha comprobado cómo una dirección pedagógica eficaz es la que promueve vías de innovación educativa en los centros impulsando la participación de todos los agentes, superando el liderazgo basado en la autoridad para seguir el enfoque transformacional, base de innumerables estudios (Bass y Avolio (1997); Leithwood, 2004 ; Pascual, 1993; Thieme, 2006) asociados a la eficacia y a la mejora escolar. Como ejemplo de esta innovación y eficacia educativa, el director de los centros estudiados supera nuevos retos mediante la planificación y el impulso de las CdA en Andalucía.

Referencias bibliográficas

- Álvarez, M. (2001). El liderazgo de los procesos de mejora. En I. Cantón et al. (eds). La implantación de la calidad en los centros educativos. Madrid: Editorial CCS.
- Álvarez, M. (2003). Dirección Escolar: Selección y Formación. Oigie, 18. Recuperado de:http://www.edubcn.cat/rcs_gene/extra/05_pla_de_formacio/direccions/bloc_3_pri_se c/2_La_direccion_escolar_en_Europa.pdf
- Aubert, A. et al., (2008). *Aprendizaje dialógico en la Sociedad de la Información*. Barcelona: Hipatia.
- Bass, M. M. y Avolio, B. (1997). *The Full Range Leadership Development Manual for the Multifactor Leadership Questionnaire*. Redwood City, CA: Mindgarden
- Bolívar, A. (2012). Una dirección para el aprendizaje. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 7(1) ,1-4.
- Bolívar, A. (2009). Una dirección para el aprendizaje. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 7, 1, 1-4.
- Cantero, N. y Pantoja, A (2016a). La transformación de centros educativos en comunidades de aprendizaje (CdA) en la provincia de Jaén. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 20(3), 715-749.

- Cantero, N. y Pantoja, A (2016b). El papel del director de un centro transformado en comunidad de aprendizaje desde la perspectiva del profesorado. *Aula de Encuentro*, 18(2), 76-96.
- Elmore, R.F. (2008). Leadership as the practice of improvement. En B. Pont, D. Nusche & D. Hopkins (pp. 37-68). Paris: OECD.
- Flecha, R., Padrós, M. y Puigdemívol, I. (2003). Comunidades de Aprendizaje: transformar la organización escolar al servicio de la comunidad. *Organización y gestión educativa*, 5, 4-8
- Freire, P. (1997). *A la sombra de este árbol*. Barcelona: El Roure Editorial S.A.
- Fernández, M.J., Álvarez, M. y Herrero, E. (2002). *La Dirección escolar ante los retos del Siglo XXI*. Madrid: Síntesis.
- Fullan, M. (2002). Los nuevos significados del cambio. Barcelona: Octaedro.
- Guarro, A. 2016. Escuelas Democráticas y Coherencia Institucional. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 5,1, 35-55
- Hernández, R. Fernández, C. y Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill
- Harris, A. (2005). *Las Distintas Fuentes del liderazgo escolar: lo que funciona, por qué y cómo. "Liderazgo en el aula, ¿realidad o utopía?"*. Santiago de Chile: INET, PUC-UCSH-UCT.
- Harris, A. y Spillane, J. (2008). Distributed leadership through the looking glass. *Management in Education*, 22(1), 31-34. doi: 10.1177/0892020607085623
- INCLUD-ED (2011). *Actuaciones de éxito en las escuelas europeas*. Madrid: Ministerio de Educación, IFIIE, European Commission.
- Leithwood, K. (2004). El liderazgo con éxito. El liderazgo educacional transformador en un mundo de políticas transaccionales. En IV Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Educativos (pp. 233-245). Bilbao: ICEDEUSTO.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. «BOE» núm. 106, de 4 de mayo de 2006. Madrid, 3 de mayo de 2006.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. «BOE» núm. 295, de 10 de diciembre de 2013. Madrid, 9 de diciembre de 2013.

- López, J. y Lavié, J.M. (2010). Liderazgo para sostener procesos de innovación en la escuela. *Profesorado, revista de curriculum e innovación del profesorado*, 14(1), 71-92.
- Maureira, O. (2004). *Liderazgo y eficacia escolar hacia un modelo causal*. Santiago de Chile: Universidad Católica Cardenal Raúl Silva Henríquez.
- Maureira, O. (2006). Dirección y eficacia escolar, una relación fundamental. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4, 4.
- Pantoja, A. (Coord.) (2015). *Manual básico para la realización de tesinas, tesis y trabajos de investigación*. Madrid: EOS.
- Pascual, R., Villa, A. y Auzmendi, E. (1993). *El liderazgo transformacional en los centros docentes*. Bilbao: Ediciones Mensajero.
- Pont, B., D. Nusche and H. Moorman (2008). *Improving School Leadership. Policy and Practice*. (Vol. 1). Paris: OCDE. Recuperado de <http://www.oecd.org/edu/schoolleadership>
- Printy, S., Marks y Bowers (2010). Integrated leadership: How principals and teachers share transformational and instructional influences. *Journal of School Leadership*, 19, 5-9.
- Slee, R y Weiner, G. (2001). *¿Eficacia para quién? Crítica de los movimientos de escuelas eficaces y mejora de la escuela*. Madrid: Akal.
- Spillane, J. (2006). *Distributed Leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Thieme, C. (2006). *Liderazgo y eficiencia frontera, el caso de Chile*. Tesis Doctoral sin publicar. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.

VI

INCIDENCIA DE LA ORGANIZACIÓN Y FUNCIONAMIENTO DE UN CENTRO TRANSFORMADO EN UNA COMUNIDAD DE APRENDIZAJE EN EL ALUMNADO DE ANDALUCÍA.

Cantero, N. y Pantoja, A (En prensa). Incidencia de la organización y funcionamiento de un centro transformado en una Comunidad de Aprendizaje en el alumnado de Andalucía.

Presentado a: Revista Etic@net

INCIDENCIA DE LA ORGANIZACIÓN Y FUNCIONAMIENTO DE UN CENTRO TRANSFORMADO EN UNA COMUNIDAD DE APRENDIZAJE EN EL ALUMNADO DE ANDALUCÍA

Incidence of the organization and functioning of a center transformed in a learning community in the andalusian student

Impacto de organização e funcionamento de um centro de tornar-se uma comunidade de aprendizagem estudantes da Andaluzia

Nuria Cantero Rodríguez

nuriacante82@hotmail.com

CEIP "Navas de Tolosa"

Antonio Pantoja Vallejo

apantoja@ujaen.es

Universidad de Jaén (España)

Resumen

La transformación de los centros en una Comunidad de Aprendizaje (CdA) está suponiendo una gran repercusión en Andalucía. Con el objeto de conocer la incidencia de la implementación de este proyecto para el alumnado además de en otras variables referentes a la propia organización y funcionamiento de dichos centros, se realiza un análisis en los centros educativos transformados en una CdA de Andalucía. En este estudio se ha tenido en cuenta tanto la percepción del profesorado, como la de la dirección escolar mediante la realización de un cuestionario a todo el profesorado y entrevistas a cada director para contrastar la información. Se ha llevado a cabo una metodología cuantitativa y cualitativa utilizando los programas SPSS y Nvivo. Los resultados extraídos nos revelan que aumenta el rendimiento educativo del alumnado, mejora la convivencia y la integración de la diversidad en el centro, debido a que se acrecienta la motivación hacia el aprendizaje, aparecen procesos de cooperación y solidaridad como consecuencia de la riqueza de interacciones que se producen.

Palabras clave: comunidad de aprendizaje, integración, aceleración del aprendizaje, participación.

Abstract

The transformation of the centers into a Community of Learning (CdA) is assuming a great impact in Andalusia. In order to know the impact of the implementation of this project for students, as well as other variables related to the organization and operation of these centers, an analysis is made in schools transformed into a CdA of Andalusia. This study has taken into account both the perception of

teachers, as well as that of school management through the completion of a questionnaire to all teachers and interviews to each director to check the information. A quantitative and qualitative methodology has been carried out using the SPSS and Nvivo programs. The results show that it increases the educational performance of students, improves the coexistence and the integration of diversity in the center, due to the increase in motivation towards learning, there are processes of cooperation and solidarity as a consequence of the richness of interactions Which are produced.

Keywords: learning community, integration, acceleration of learning, participation.

Resumo

A transformação centro numa comunidade de aprendizagem (CdA) está a assumir um grande impacto na Andaluzia. A fim de saber o impacto da implementação deste projecto para os alunos, além de outras variáveis relativas à organização e funcionamento desses centros, uma análise é realizada em escolas transformadas em um CdA da Andaluzia. Este estudo teve em conta a percepção dos professores, tais como a gestão escolar através do preenchimento de um questionário a todos os professores e entrevistas com cada diretor para verificar as informações. Ele realizou uma metodologia quantitativa e qualitativa utilizando os programas SPSS e Nvivo. Os resultados extraídos revelam que o aumento do desempenho educacional dos alunos, melhorar a coexistência e integração da diversidade no centro, porque a motivação para aprender aumenta, aparecem processos de cooperação e solidariedade, como resultado da riqueza de in- terações eles produziram.

Palavras-chave: comunidade de aprendizagem, integração, aprendizagem acelerada, participação.

Introducción

Las comunidades de aprendizaje (CdA) son un garante de una educación de calidad con equidad para todos. Solo las actuaciones pedagógicas que contemplan las características de todos los miembros de la comunidad educativa y se centren en conseguir los mejores rendimientos de la totalidad del alumnado podrán ofrecer una herramienta social de cambio capaz de garantizar una sociedad más justa. Escudero (2009) se refiere a las CdA como centros que promueven el protagonismo y participación de todos los agentes involucrados, a través del diálogo, participación e implicación, la escucha y la influencia de las distintas voces.

Para conseguir una educación de calidad es imprescindible partir de las últimas propuestas científicas, considerando la innovación pedagógica como forma de acercar al alumnado a la realidad social y haciéndolo eficaz en el manejo de las competencias básicas para adaptarse a situaciones de su entorno y fuera de él. Siguiendo a Bolívar (2005), afirmamos que es muy relevante el papel

de la escuela para promover la equidad, debido a que los sujetos excluidos del sistema educativo también lo son de la inserción laboral.

En este sentido, las CdA suponen un cambio en la vida de los centros logrando una educación de calidad que supera a la exclusión social y logra el aprendizaje escolar mediante la participación activa de todos los agentes educativos: profesorado, familia, voluntariado, instituciones, etc. (Elboj et al., 2002). Se produce un aprendizaje en comunidad, de forma que la construcción del conocimiento se produce de forma social, cultural e interpersonal tal como plantea Rogoff (2012), la forma de pensar y sentir hacia las situaciones de la vida humana se construyen en comunidad. De ahí, la importancia que la escuela sepa integrar estos aspectos a través del proyecto CdA, el alumnado camina hacia un mismo horizonte donde confluyen todos los miembros y situaciones que le rodean. En CdA, se acerca el mundo al centro, tal como postulaba Freire (1997), y el centro se hace partícipe del mundo usando diferentes escenarios y personas que colaboran con el profesorado.

El concepto de calidad educativa va asociado al de rendición de cuentas de los centros, lo cual, está estrechamente relacionado con la forma en la que los centros hacen uso de su autonomía pedagógica a la hora de llevar a cabo las diferentes estrategias didácticas y metodológicas, tal como se muestra en el Artículo 120.3 de la LOE, 2006, con la redacción dada por el artículo único.73 de la LOMCE, 2013: “Las Administraciones educativas potenciarán y promoverán la autonomía de los centros, de forma que sus recursos económicos, materiales y humanos puedan adecuarse a los planes de trabajo y organización que elaboren una vez que sean convenientemente evaluados y valorados”. Por ello, en los centros educativos se deben implementar proyectos avalados por la investigación científica para rendir cuentas de forma exhaustiva sobre las actuaciones emprendidas.

Considerando las posibilidades de autonomía pedagógica, organizativa y de gestión en los centros, los centros CdA hacen uso de esta para hacer partícipes a todos los miembros de la comunidad en el proyecto de centro, de forma que todos los integrantes deben asumir las consecuencias de este proceso de rendición de cuentas, siempre desde la perspectiva de la mejora de los resultados. El estudio de la OCDE (2014), determinó la eficacia del establecimiento de un sistema de controles y evaluaciones democráticas que incluyera a los padres para promover la mejora de la calidad de los centros. Este hecho fue objeto de investigación del proyecto INCLUD-ED (2011) que ha mostrado la necesidad de involucrar activamente a los diferentes sectores sociales y familiares en el proceso de aprendizaje de los niños para aumentar su rendimiento educativo e inclusión social.

El hecho de determinar el grado en que los centros contribuyen a la mejora de los logros educativos de su alumnado es una intención pretendida tanto en todas las investigaciones, en el presente estudio, se ha observado el grado de mejoría que las actuaciones propias del proyecto CdA han supuesto en el rendimiento de los niños de los centros de Andalucía. La OCDE (2014) recomienda “Un enfoque participativo para asegurar y mejorar la calidad: definir, mejorar y controlar la calidad debe ser un proceso democrático que involucre al personal, padres y niños...” (p.10).

La calidad educativa en los centros CdA está garantizada, debido a que se practican actuaciones educativas de éxito que favorecen la inclusión y la lucha contra las desigualdades, tal como postulaba Freire (1997) transformando dificultades en posibilidades; para ello, es necesario identificar los motivos que llevan al alumnado a la desmotivación hacia el aprendizaje, a los problemas de integración, conductas contrarias a la buena convivencia, etc. Se ha de comenzar identificando el motivo de esas desigualdades que contribuye a la fabricación del fracaso escolar y de jerarquías de excelencia”, Perrenoud (2003, p. 106), “transformar las desigualdades iniciales ante la cultura en desigualdades de logro escolar y, más tarde, las desigualdades de capital escolar ya acumuladas en nuevas desigualdades de aprendizaje, tiende a aumentar las diferencias. Como se puede comprobar con los resultados de este estudio, las CdA son una forma de identificar y de dar respuesta a ello.

La escuela tiene la obligación de reducir las desigualdades de origen y para ello es necesario que el profesorado deje de responsabilizar a factores extrínsecos del fracaso escolar del alumnado (familias desestructuradas, negligentes, con bajo nivel económico y social, etc). Para garantizar los conocimientos indispensables y competencias mínimas a los más desfavorecidos, es imprescindible que el profesorado analice los factores intrínsecos y plantee propuestas de mejora, donde la situación familiar sea un motivo de enriquecimiento del aprendizaje y no de excusa para los malos resultados.

La colaboración de las familias en los centros CdA permite que los niños vayan en una misma dirección y que relacionen conceptos científicos propios del aprendizaje escolar con los cotidianos que tienen lugar en sus hogares, siendo ambos necesarios para forjar una correcta percepción del mundo que les rodea, así Daniel (2009) considera que cuando Vygotsky mencionaba la expresión de “concepto” se refería a los que llevaba a cabo el enseñante en la escuela y cuando hablaba de los “conceptos espontáneos”, eran los que adquiría el niño fuera de los contextos donde se desarrollara una educación explícita (p.79).

El objetivo de la presente investigación es esclarecer la repercusión de CdA en el alumnado de los centros analizados; estos han experimentado un avance en aspectos formales de la educación pero también en su predisposición al estudio. Uno de los factores que ha influido en ello, es la participación de los padres en su proceso de aprendizaje, tal como muestra Henderson y Mapp

(2002), una mayor participación paterna influye en el funcionamiento cognitivo y social de los niños.

Cabe resaltar también como este proyecto ha influido en la formación docente y en la influencia de la dirección de los centros en la introducción y manteniendo del mismo. A su vez, se observa dicha influencia sobre los propios alumnos, tal como se consideran en estudios que analizan las dimensiones del liderazgo y sus efectos en los resultados de los estudiantes, Robinson (2007), estima que promover y participar en el desarrollo y aprendizaje permanente de los profesores tiene un impacto significativo en el rendimiento del alumnado.

Método

Diseño

Para llevar a cabo la investigación se ha optado por el método descriptivo, basado en el paradigma empírico positivista, combinando el análisis cuantitativo con el cualitativo de los datos.

Muestra

La muestra elegida para realizar el estudio han sido los 42 centros educativos transformados en una CdA hasta el año 2013 en Andalucía. La población total de estos centros es de 831 profesores desde infantil a bachillerato, de los cuales respondieron 524 a un cuestionario. Por otro lado, 34 directores de estos centros respondieron a una entrevista que nos ayuda a contrastar la información.

Instrumentos

Los instrumentos utilizados para recoger información, se han elaborado expresamente para el estudio, han sido un cuestionario compuesto por una escala tipo Likert y una entrevista abierta en cuyo proceso de confección se ha contado con la colaboración de un grupo de jueces expertos que han llevado a cabo el proceso de validez de contenido, tanto en el diseño como en la configuración final de dichos instrumentos.

Resultados

A continuación, se exponen los principales resultados obtenidos en la investigación, centrandos su análisis en la importancia del proyecto CdA para la mejora de los resultados del alumnado, y en los diferentes factores que hacen que este avance sea posible.

Tabla 1. Aspectos en los que el profesorado ha mejorado en su práctica docente

| | Nada | | Poco | | Normal | | Bastante | | Mucho | | M | DT |
|--|------|------|------|------|--------|------|----------|------|-------|------|------|-------|
| | F | % | F | % | F | % | F | % | F | % | | |
| Realizo una programación más adaptada al entorno | 30 | 5,7 | 50 | 9,5 | 182 | 34,7 | 170 | 32,4 | 92 | 17,6 | 3,47 | 1,066 |
| Hago menos uso del libro de texto | 47 | 9,0 | 74 | 14,1 | 199 | 38,0 | 141 | 26,9 | 62 | 11,8 | 3,18 | 1,109 |
| Atiendo de forma más eficaz a la diversidad | 24 | 4,6 | 31 | 5,9 | 107 | 20,4 | 191 | 36,5 | 171 | 32,6 | 3,87 | 1,079 |
| Uso con mayor frecuencia diferentes agrupamientos y espacios | 27 | 5,2 | 24 | 4,6 | 100 | 19,1 | 210 | 40,1 | 163 | 31,1 | 3,87 | 1,065 |
| Uso las TIC con mayor frecuencia | 60 | 11,5 | 94 | 17,9 | 193 | 36,8 | 121 | 23,1 | 56 | 10,7 | 3,04 | 1,139 |
| Más situaciones eficaces con la interacción del voluntariado | 17 | 3,2 | 25 | 4,8 | 89 | 17,0 | 205 | 39,1 | 188 | 35,9 | 4,00 | 1,007 |

En primer lugar, tal como se observa en la tabla 1, el 84.7% del profesorado asume que desde que lleva a cabo el proyecto CdA, realiza una programación más adaptada a las necesidades de su alumnado, lo cual va a repercutir directamente sobre el rendimiento.

En cuanto a esto, uno de los cambios que se producen es que el profesorado imparte las clases sin tanto determinismo del libro de texto, el cual pasa a ser más un apoyo, ya que un 90.8% nos dice que de esta forma en las actuaciones de éxito como grupos interactivos y/o tertulia dialógicas, el profesorado planifica actividades de carácter manipulativo y experimental. Se cumple de esta forma uno de los principios de las CdA, el fomento del aprendizaje instrumental a la vez que se trabajan competencias y resolución de tareas tal como marca la normativa actual en lo referente a las unidades didácticas integradas. Todo ello,

supone que la programación del profesor contempla en mayor medida las características de los alumnos así como sus peculiaridades y necesidades ya que parte de sus intereses a la hora del diseño de las propias actividades.

La tabla también muestra que un 78% del profesorado reconoce que a partir de la transformación del centro en una CdA, utiliza las Tics con mayor frecuencia en el aula, lo cual también repercute directamente en la motivación del alumnado hacia el aprendizaje a la vez que los dota de competencias necesarias en la sociedad de la información actual.

Al igual que el cambio en el diseño de actividades y el uso de otros materiales, el 90% del profesorado encuestado argumenta que dispone el aula con diferentes tipos agrupamientos, de forma heterogénea, lo cual permite el aprendizaje dialógico y una mayor interacción entre ellos haciendo posible el factor predominante en las actuaciones de éxito que son las interacciones entre todos los miembros de la comunidad educativa.

Esto da lugar a mejoras en las relaciones entre los propios alumnos ya que se produce la tutorización entre iguales, y aumentan los índices de autoestima de los niños ya que todos encuentran una vía de participación aportando sus conocimientos, que no necesariamente siempre tienen que estar basados en conceptos académicos sino que el formato de las actividades permite que participen usando sus conceptos adquiridos de su propia experiencia; las actividades planteadas permiten que los niños reflejen situaciones vivenciadas y experiencias para resolver la tarea.

Es por ello, por lo que la atención a la diversidad e integración de todos los niños en el grupo mejora notablemente tras implementar este tipo de actividades en el aula como se puede observar en la tabla con un 95.4% del profesorado que siente que atiende mejor a la diversidad desde que lleva a cabo CdA.

A continuación, se muestran algunos testimonios de los directores entrevistados al respecto:

Dir. 1. "Comparando alumnado con características similares se observa como aumenta la autoestima trabajando en grupos interactivos. Se observa claramente en varios hermanos como la evolución en el comportamiento, actitudes y rendimientos de los mismos varía según hayan trabajado en grupos interactivos o en clase habitual. El clima de la clase es muy relajado, el alumnado quiere hacer grupos interactivos todos los días y en todas las asignaturas. Un alumno absentista en cursos anteriores tiene a su padre de voluntario y ahora vienen todos los días al colegio, el niño y el padre, el cambio de actitud ha sido espectacular".

Dir.3 "Los grupos interactivos han mejorado los resultados académicos de nuestro alumnado. Sobre todo en aquellas áreas donde más se están realizando, sociales y matemáticas: el hecho más significativo es en el área de sociales donde

de un 12% de aprobados se ha pasado a un 40 %, debido en gran parte a este trabajo colaborativo”.

Dir. 7 “Ha mejorado mucho la participación y el saber trabajar en grupo respetándose los unos a los otros. También ha mejorado mucho la expresión oral, la capacidad de escucha y la interpretación y comprensión de textos mediante las tertulias literarias dialógicas”

Los resultados han mostrado que las actuaciones de éxito de CdA son una buena forma de acelerar los aprendizajes y aumentar los resultados de todo el alumnado, favoreciendo la equidad y la integración ya que el 95.4% del profesorado argumenta que atiende mejor a la diversidad al aplicar las diferentes actuaciones de éxito del proyecto desde que el centro es CdA.

Por otro lado, al realizar actuaciones de éxito en el aula, el 96.8% del profesorado nos dice que se crean situaciones educativas eficaces debido a la interacción de los voluntarios en el aula con el alumnado pero también con el propio profesorado del centro. Los voluntarios tienen la función de dinamizar las tareas y fomentar el intercambio de ideas y ayuda entre el alumnado, además de mantener centrada la atención y motivación de todos en la tarea. De esta forma, se mejora el comportamiento de los alumnos en el aula, éstos se enriquecen de los diferentes puntos de vista y peculiaridades de la diversidad de agentes que colaboran con ellos. Se establecen relaciones con personas de distinto origen, creencias, etc., por tanto, el alumnado percibe la diversidad como riqueza y aumenta el valor de respeto y tolerancia de todos.

Por otro lado, se mejora la convivencia entre todos y aumenta el prestigio social del profesorado ya que la participación educativa y evaluativa de las familias y otras instituciones en la vida del centro tal como podemos deducir de las siguientes afirmaciones de los directores entrevistados.

Dir. 2. “El 95% de la Comunidad Educativa está muy satisfecho con la puesta en práctica de nuestro proyecto. Los maestros y maestras ven como la participación de las familias en las distintas actuaciones de éxito están dando muy buenos resultados”.

Dir. 26. “La utilidad de las actuaciones es muy grande porque lo que aprenden en grupos los padres, nos ayudan al profesorado a dar las clases. Muchas veces nosotros estamos a otro nivel y no entendemos el problema que tienen los niños...Además con los voluntarios se puede llegar a todos los niños, con esa ayuda”.

A continuación, se muestra en la tabla 2 los datos referentes a las distintas variables que el profesorado expone como factores que posibilitan el aumento del rendimiento del alumnado en una CdA.

Tabla 2. Aspectos en los que el alumnado ha mejorado con el proyecto CdA

| Aspectos que han mejorado en el alumnado | | | | | | | | | | | | |
|--|------|------|------|------|--------|------|----------|------|-------|------|------|-------|
| | Nada | | Poco | | Normal | | Bastante | | Mucho | | M | DT |
| | F | % | F | % | F | % | F | % | F | % | | |
| Los resultados | 21 | 4 | 59 | 11,3 | 171 | 32,6 | 215 | 41,0 | 58 | 11,1 | 3,44 | ,967 |
| Su interés, participación y motivación | 15 | 2,9 | 36 | 6,9 | 106 | 20,2 | 268 | 51,1 | 99 | 18,9 | 3,76 | ,932 |
| La cohesión del grupo | 20 | 3,8 | 35 | 6,7 | 115 | 21,9 | 245 | 46,8 | 109 | 20,8 | 3,74 | ,986 |
| La convivencia | 15 | 2,9 | 44 | 8,4 | 128 | 24,4 | 213 | 40,6 | 124 | 23,7 | 3,74 | 1,004 |
| El respeto a la diversidad | | | 21 | 4,0 | 127 | 24,2 | 235 | 44,8 | 100 | 19,1 | 3,67 | 1,001 |
| La adquisición de competencias básicas | 19 | 3,6 | 41 | 7,8 | 149 | 28,4 | 222 | 42,4 | 93 | 17,7 | 3,63 | ,982 |
| Ha bajado el absentismo | 94 | 17,9 | 92 | 17,6 | 203 | 38,7 | 95 | 18,1 | 40 | 7,6 | 2,80 | 1,159 |

Como se puede observar en la tabla 2 es alta la importancia que el profesorado otorga a las actuaciones de CdA para mejorar el interés, participación y motivación del alumnado hacia las situaciones de aprendizaje, obteniendo una media de 3.76. Este aspecto permite que los alumnos centren mucho más su atención en las explicaciones y aumenten el esfuerzo a la hora de realizar las tareas encomendadas. Otro aspecto condicionante del rendimiento es la mejora de la cohesión del grupo y la integración de la diversidad, ya que las actuaciones

de éxito provocan que mejoren aspectos como el trabajo cooperativo y la solidaridad entre los compañeros. El 97,1% del profesorado expone las situaciones de interactividad entre todos los miembros de la comunidad educativa llevan a la mejora de la convivencia de todo el centro y por supuesto de la relaciones del aula.

Para finalizar, se comprueba que los beneficios de las CdA en el aula son altos ya que se obtiene una media de 3.44 en el profesorado que asume que han mejorado los resultados de su alumnado de forma general y con un 3.63 en la adquisición de las competencias básicas. Esto es dado que las diferentes estrategias que usa el profesorado, así como los diferentes agrupamientos favorecen un trabajo más competencial, relacionado con la vida cotidiana que antes de llevar a cabo este proyecto.

Los testimonios de las entrevistas a los directores también nos muestran como la mejora de los rendimientos educativos del alumnado está asociada a la realización de actuaciones de CdA.

Dir. 1. “Los grupos interactivos nos han permitido diseñar en equipo actividades, coordinarnos el profesorado, unificar criterios metodológicos. Todo ello, junto al trabajo en equipo del alumnado y la participación del voluntariado ha hecho que mejoren los resultados”.

Dir. 2. “Donde más han mejorado es en la competencia lingüística y matemática. El motivo es porque es donde más estamos insistiendo, tanto en los grupos interactivos, en las tertulias dialógicas como en las bibliotecas tutorizadas”.

Dir. 6. “Especialmente se ha mejorado la competencia en comunicación lingüística, competencia matemática, la competencia cultural y artística, la competencia social y ciudadana y la competencia de autonomía e iniciativa personal. Trabajando con tertulias dialógicas, biblioteca tutorizada y grupos interactivos hemos promovido especialmente estas competencias, encontrando en el aula grandes progresos en autonomía, en desarrollo de pensamiento crítico, en motivación y en enriquecimiento de nuestro alumnado en lo que a conocimientos culturales se refiere”.

Dir. 33. “El trabajo que se ha hecho de cohesión grupal es excelente, de que las familias se preocupen del nivel de aprendizaje de sus hijos ha sido muy grande. La convivencia ha mejorado mucho por el cambio de roles del alumnado. Son ahora más protagonistas de su aprendizaje”.

A continuación, podemos confirmar los datos mencionados anteriormente con la tabla 3 y 4.

Tabla 3. Correlación entre la realización de actuaciones de éxito con la mejoría del interés, resultados, convivencia y cohesión del grupo.

| | | Ha mejorado su interés, participación y motivación | Ha mejorado los resultados de mi alumnado | Ha mejorado la convivencia | Ha mejorado la cohesión del grupo |
|--|------------------------|--|---|----------------------------|-----------------------------------|
| Uso con mayor frecuencia diferentes agrupamientos y espacios en las actuaciones educativas de éxito de CdA | Correlación de Pearson | ,520** | ,468** | ,437** | ,553** |
| | | ,000 | ,000 | ,000 | ,000 |
| | | 524 | 524 | 524 | 524 |
| | Sig. (bilateral) | | | | |
| | N | | | | |

La correlación entre las variables de la tabla 3 es muy alta, ya que se demuestra que el uso de diferentes espacios y agrupamientos como estrategia metodológica inherente a las actuaciones de éxito está altamente relacionado con la mejora de los resultados y la convivencia del alumnado aumentando el del interés, participación y motivación hacia el aprendizaje.

Tabla 4. Análisis de la varianza entre el grado que el profesorado cree que la transformación de su centro en una CdA ha servido para mejorar el nivel educativo del alumnado.

| | Suma de cuadrados | gl | Media cuadrática | F | Sig. |
|--------------|-------------------|-----|------------------|-------|------|
| Inter-grupos | 16,702 | 5 | 3,340 | 3,359 | ,005 |
| Intra-grupos | 515,214 | 518 | ,995 | | |
| Total | 531,916 | 523 | | | |

En la tabla 4, al realizar el análisis ANOVA de un factor se comprueba que hay relación significativa entre las dos variables analizadas grado que el profesorado cree que la transformación de su centro en una CdA ha servido para mejorar el nivel educativo del alumnado, puesto que al observar el factor F, $F(2.9) = 3,35$ $p \leq 0.000^{23}$. Como esta probabilidad es menor que el nivel de significación usual 5% ($0.000 < 0.05$) se concluye que hay diferencia significativa entre las variables.

Discusión y conclusiones

En el análisis de los resultados sobre los efectos que provoca la transformación de un centro en una CdA en el alumnado, se han identificado varios factores que inciden en el aumento del rendimiento educativo, así como en la

convivencia del alumnado de dichos centros se produce el aprendizaje basado en el intercambio de información y experiencias , tal como comenta Bolívar (2012a), se requieren estructuras y procesos interactivos que estimulen la comunicación y responsabilidad entre los actores involucrados. Este hecho es posible con una organización del centro centrada en la calidad e igualdad de oportunidades, como es una CdA.

El profesorado y sus directores aseveran que la forma de trabajar y de aplicar el liderazgo en el aula y en el centro CdA basado en un fin pedagógico influye indirectamente en el rendimiento del alumnado tal como explican Cantero y Pantoja (2016), por ello, se establecen las actuaciones del profesorado y de la dirección escolar que propician esta mejora de los centros, tal como explica (Pont, 2010, 64):

“...Si bien no es posible medir el impacto directo que la labor directiva ejerce sobre dichos resultados, lo cierto es que sí existe un impacto indirecto que se refleja en la creación de un clima apropiado capaz de lograr que las escuelas funcionen bien, los profesores enseñen bien y los alumnos aprendan bien. Ésta es la función básica de la dirección escolar”.

Por otro lado, se ha comprobado que las actuaciones de éxito que se llevan a cabo en el seno de una CdA producen como consecuencia una mayor cohesión grupal, integración y atención a las diferencias, en primer lugar del alumnado , pero también del resto de miembros de la comunidad educativa, esta afirmación coincide con la definición que Valls (1999) hizo sobre las CdA: “Una CdA es un proyecto de transformación social y cultural de un centro educativo y de su entorno, para conseguir una sociedad de la información para todos, basado en el aprendizaje dialógico, mediante la educación participativa de la comunidad” (p.8).

En el presente estudio, se ha comprobado como CdA cambia la forma de trabajar del profesorado, potenciando nuevas estrategias en el aula como el uso de diferentes agrupamientos, siempre heterogéneos, donde se favorece el diálogo y el trabajo cooperativo, así Flecha (1997), describe a los grupos interactivos como la mejor de las organizaciones del aula, favoreciendo los principios del aprendizaje dialógico, que no es ni sólo individual ni sólo colectivo, sino interactivo, superando dentro del aula la dualidad individuo-sociedad.

El profesorado realiza una programación más adaptada a las necesidades del entorno, y a las necesidades de sus alumnos Siguiendo a Vygotsky (1979) y en la línea de las teorías sociales (Habermas 1987) y educativas (Freire 1997), el desarrollo de este proyecto supone no adaptarse a las condiciones desfavorables

rables del entorno, sino transformarlas. Por tanto, se dan respuesta a las dificultades de cualquier alumno independientemente de su condición social, o capacidad intelectual.

Además, el profesorado usa estrategias que fomentan la motivación del alumnado como el uso de las TIC y planifican tareas más novedosas potenciando la adquisición de las competencias básicas. Según Tapia (1997) este hecho también es un determinante a la hora de reducir las desigualdades sociales y escolares y promover políticas educativas equitativas.

Se puede afirmar que las CdA suponen un proyecto capaz de reducir las desigualdades sociales y escolares y promover políticas educativas equitativas, sostenibles a lo largo del tiempo, en varios frentes: entorno familiar de los alumnos, configuración del sistema educativo, y a nivel de escuela, incidiendo en la enseñanza-aprendizaje a nivel de aula, por tanto convirtiéndose en una buena escuela. Tal como plantea Guarro (2016), las escuelas comprometidas con la mejora de los resultados de aprendizaje de su alumnado, necesitan la suficiente autonomía como para poder desarrollar adecuadamente estos cuatro procesos:

- Capacidad de planificación colaborativa centrada en los resultados de aprendizaje del alumnado y orientada a construir una propuesta educativa coherente.
- Un desarrollo profesional del profesorado comprometido con la mejora de las prácticas docentes, centrado en los problemas concretos que generan las prácticas docentes con la intención de mejorarlas.
- Capacidad de investigación de la escuela, que está íntimamente relacionada con el desarrollo profesional y persigue la continua actualización del conocimiento.
- La implicación, tanto del alumnado con su proceso de aprendizaje, como de la comunidad educativa con los procesos educativos.

Como conclusión se puede aseverar que el proceso de aprendizaje del alumnado se acelera y adquiere mayor calidad tras la aplicación de actuaciones de éxito propias de la CdA por parte del profesorado.

Referencias bibliográficas

- Bolívar, A. (2005). Equidad educativa y teorías de la justicia. Revista electrónica iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación, 3, 2
- Cantero, N. y Pantoja, A (2016). El papel del director de un centro transformado en comunidad de aprendizaje desde la perspectiva del profesorado. *Aula de Encuentro*, 18(2), 76-96

- Daniels ,H. (2009). Vygotsky y la pedagogía. México: Paidós
- Escudero, J. (2009). Comunidades docentes de aprendizaje, formación del profesorado y mejora de la educación. *Ágora para la educación física y el deporte*, 7-31.
- Flecha, R.; Padrós, M.; Puigdemívol, I. (2003). Comunidades de Aprendizaje: transformar la organización escolar al servicio de la comunidad. *Organización y gestión educativa*, 5, 4-8. Bilbao: Fórum Europeo de Administradores de la Educación y CISSPRAXIS, S.A.
- Elboj, C.; Puigdemívol, I.; Soler, M.; Valls, R. (2002). *Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación*. Barcelona, Graó.
- Flecha, R. (1997). *Compartiendo palabras*. Barcelona, Paidós.
- Freire, P. (1997). *A la sombra de este árbol*. Barcelona: El Roure Editorial S.A.
- Guarro, A 2016. Escuelas Democráticas y Coherencia Institucional. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*. 5, 1, 35-55
- Habermas, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa*. Madrid, Taurus
- Henderson, A. y Mapp, K. (2002). A new wave of evidence. The impact of school, family, and community connections on student achievement. Recuperado de <https://www.sedl.org/connections/resources/introduction.pdf>
- INCLUD-ED (2011). *Actuaciones de éxito en las escuelas europeas*. Madrid: Ministerio de Educación, IFIIE, European Comission.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. «BOE» núm. 295, de 10 de diciembre de 2013. Madrid, 9 de diciembre de 2013.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. «BOE» núm. 106, de 4 de mayo de 2006. Madrid, 3 de mayo de 2006.
- OCDE (2014) panorama de la educación 2014. Indicadores de la OCDE. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/dctm/inee/indicadores-educativos/panorama2014/panorama-de-la-educacion-2014informe-espanol-05-sep.pdf?documentId=0901e72b81a722ac>
- Pont, B. (2010). Liderazgo y autonomía del centro escolar: perspectivas internacionales. *La autonomía de los centros educativos*. 13, 62-72 . Recuperado de <https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=AzJiCAA-AQBAJ&oi=fnd&pg=PA62&dq=Pont,+2010+direccion+escolar&ots=72VE-SiNxnJ&sig=HSx88LhUfxkbYhoAPLaI8S8IN4g#v=onepage&q&f=false>
- Rogoff, B. (2012). Aprender sin lecciones: oportunidades para expandir el conocimiento. *Infancia y Aprendizaje*, 35(2),242-250.

Tapia, A. (1997) *Motivar para el aprendizaje*. Teorías y estrategias. Edebé.

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

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

CONCLUSIONES

A continuación, se presenta una síntesis de las principales conclusiones de los seis estudios presentados en la Tesis Doctoral, ya que en cada uno de ellos pueden apreciarse de forma más pormenorizada.

- a) El hecho de implementar actuaciones de éxito dentro del proyecto CdA ha supuesto un beneficio para el alumnado de estos centros, mejorando sus resultados, su interés y motivación hacia el aprendizaje. Las actuaciones de éxito como grupos interactivos, tertulias dialógicas, etc. suponen una aceleración de los aprendizajes y permiten que la totalidad del alumnado saque el máximo provecho a sus competencias, compensando las desigualdades sociales y posibilitando la integración de todos.
- b) Se ha mejorado la convivencia del alumnado, mediante el fomento de relaciones igualitarias mediadas a partir del diálogo como base de todas las actuaciones de éxito de CdA. El diálogo igualitario en las actuaciones referidas a la violencia tiene un papel importante, en el caso de las tertulias literarias dialógicas, el espacio dialógico e igualitario, ofrece un contexto donde el alumnado se siente seguro y es capaz de transformar sus relaciones con los demás.
- c) También se observa que el proyecto ha favorecido la convivencia entre todos los miembros de la comunidad educativa ya que ha aumentado la relación del profesorado con las familias y el resto de agentes educativos y sociales al fomentar estrategias de participación en la vida escolar, lo cual ha mostrado que es posible aumentar las capacidades intelectuales del alumnado interviniendo en su contexto sociocultural de aprendizaje. De este modo, y a través de la participación de toda la comunidad, niños y sus familiares entran a formar parte implicada de la escuela, transformándola (Morlá, 2015), mientras que ésta entra a formar parte de sus vidas, cambiando y mejorando sus expectativas, sus posibilidades y su futuro
- d) Se ha observado que el papel de la dirección es determinante en el proceso de transformación y funcionamiento de los centros CdA, la implementación del proyecto CdA en la mayoría de los centros se lleva a cabo a propuesta del equipo directivo. La influencia de la dirección en el proceso de transformación se realiza desde la perspectiva del liderazgo democrático y distribuido.
- e) La formación del profesorado y voluntariado en CdA es deficiente, en este sentido, las estrategias propuestas desde la dirección de los centros son fundamentales. El papel de la dirección en una CdA en cuanto a su influencia en la formación e implicación del profesorado del es muy significativo, ya que encontramos que entre las principales funciones de los directores en este proceso son las de explicar, informar y formar sobre los principios básicos de este proyecto a tanto al profesorado como al resto de la comunidad educativa sobre los beneficios del mismo.
- f) El proyecto CdA ha influido de forma positiva en la práctica docente del profesorado, fomentando nuevas estrategias pedagógicas que proporcionan mayor éxito, basadas en una concepción dialógica donde la riqueza del aprendizaje se basa en las interacciones entre todos los miembros de la comunidad.
- g) Se han identificado ciertas dificultades percibidas tanto por la dirección de los centros como por parte del profesorado que se deberían solventar para mejorar el funcionamiento de los centros CdA como son: numerosas tareas que ha de llevar a cabo la dirección , falta de tiempo para llevar a cabo la planificación y organización del proyecto, escasa formación del profesorado y del voluntariado, inestabilidad de la plantilla del profesorado, escasa participación de los miembros de la comunidad educativa y otras instituciones en el centro,

falta de sistematicidad en la realización de actuaciones de éxito y falta de instrumentos específicos de evaluación del proyecto.

- h) La dirección es clave en cuanto a las mejoras que necesita el proyecto CdA en los centros, para ello, debe vigilar todo el proceso de cambio e impulsar la coordinación necesaria con todos los miembros de la comunidad, con la finalidad de que se realicen todas las actuaciones de forma correcta. En este sentido, tal como se ha comprobado, la dirección necesita más tiempo para añadir a sus funciones propias del cargo, las que comporta la nueva organización en CdA
- i) La satisfacción general de todos los miembros de la comunidad educativa con el proyecto es muy alta. Se crea un aumento en la motivación e implicación por el trabajo del profesorado, una coordinación y preocupación de las diferentes instituciones sociales, educativas y culturales del entorno y un aumento del interés hacia el proceso de aprendizaje por parte de las familias y del propio alumnado.

Conclusión general

Los centros educativos necesitan nuevas metodologías adaptadas a la sociedad actual, con la meta de conseguir los máximos aprendizajes para todo el alumnado independientemente de sus características o procedencia. Con la implantación del proyecto CdA se da respuesta a estos aspectos, ya que en estos centros se desarrollan relaciones de colaboración profundas y duraderas, siendo la participación de la comunidad en el proceso de aprendizaje el medio ideal para el desarrollo de la cooperación y respeto a las diferencias (Padros et al., 2016).

No obstante, como prospectiva de trabajo nos marcaremos unas líneas de actuación basadas en el análisis de la evolución de los centros estudiados, considerando los resultados de forma longitudinal, a su vez, nos centraremos analizar los nuevos centros transformados en CdA para tener una perspectiva general de la totalidad de los centros que conforman la Red de Comunidades en Andalucía. Por otro lado, se tendrán en cuenta el análisis de otras variables y sectores de la población participante (familias, otro voluntariado y el propio alumnado), para detectar aspectos que sirvan para la mejora y el funcionamiento de estos centros.

Con los estudios presentados en esta tesis se pretende dotar de formación al profesorado y en general a todos los miembros de la comunidad educativa que estén trabajando actuaciones de CdA en sus centros o que quieran implementarlo en el futuro. Por último, se realiza una exposición de resultados para que la administración y/o organismos oportunos tengan en cuenta las necesidades de los mismos para tomar las medidas necesarias en cuanto a su mejora. Para reseñar nuestra finalidad nos remitimos a Freire (1997), cuando dice que “Los profesionales de la educación, como poseedores de conocimientos educativos, tienen el deber ético de enseñar y facilitar el acceso a esos conocimientos”.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aubert, A. et al. (2008). *Aprendizaje dialógico en la Sociedad de la Información*. Barcelona: Hipatia.
- Aubert, A.; Villarejo, B.; Cabré, J.; Santos (2016) La Verneda Sant Martí adult school: a reference of popular education in the neighborhoods. (In Press), *Teachers College Record* 118(4).
- Aubert, A., Molina, S., Shubert, T., Vidu, A. (2017). Learning and inclusivity via Interactive Groups in early childhood education and care in the Hope school, Spain, *Learning, Culture and Social Interaction*, 13, 90-103.
- Bass, B.M. y Avolio, B. (1997). *The Full Range Leadership Development Manual for the Multifactor Leadership Questionnaire*. Recuperado de: <http://www.mindgarden.com/16-multifactor-leadership-questionnaire>
- Bolívar, A. (2010). El Liderazgo Educativo y su Papel en la Mejora: Una revisión actual de sus posibilidades y limitaciones. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 9(2), 9-33.
- Bolívar, A. (2010) ¿Cómo un liderazgo pedagógico y distribuido mejora los logros académicos? Revisión de la investigación y propuesta. *Magis, Revista Inter nacional de Investigación en Educación*, 3(5), 79-106.
- Cantero, A. y Pantoja, A. (2016b). El papel del director de un centro transformado en comunidad de aprendizaje desde la perspectiva del profesorado. *Aula de Encuentro*, 18(2), 76-96.
- Castells, M., Flecha, R., Freire, P., Giroux, H., Macedo, D. y Willis, P. (1994) *Nuevas perspectivas críticas en educación*. Paidós Barcelona.
- Cooper, D. (1972). *La muerte de la familia*. Buenos Aires: Paidós.
- Coronel, J.M. (1995). *La investigación sobre el liderazgo y procesos de cambio en centros educativos*. Huelva: Universidad de Huelva.
- Elboj, C., Puigdellívol, I., Soler, M. y Valls, R. (2002). *Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación*. Barcelona: Graó.
- Flecha, R. (1997). *Compartiendo palabras. El aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo*. Barcelona: Paidós.
- Flecha, R., Gómez, J. y Puigvert, L. (2001). *Teoría Sociológica Contemporánea*. Barcelona: Paidós.
- Flecha, R. (2015). Comunidades de aprendizaje: sueños posibles para todas las niñas y niños. *Aula de innovación educativa*, 241, 12-16.
- Freire, P. (1997). *A la sombra de este árbol*. Barcelona: El Roure Editorial S.A.
- Fullan, M. (2010). The awesome power of the principal. *Principal*, 89 (4), 10-15.
- Garreta, J. y Llevot, N. (2007). *La relación familia escuela*. Lleida: Edición de la Universidad de Lleida.
- Gregory, A., Cornell, D., Fan, X., Sheras, P., Shih, T. y Huang, F. (2010). Authoritative school discipline: High school practices associated with lower student bullying and victimization. *Journal of Educational Psychology*, 102, 483-496.

- Gunter, H. (2001). *Leaders and leadership in education*. London: Chapman.
- Habermas, J. (1987). *La teoría de la acción comunicativa* (Vols. I y II). Madrid: Taurus.
- Henderson, A. y Mapp, K. (2002). *A new wave of evidence. The impact of school, family, and community connections on student achievement*. Austin: National Center for Family & Community Connections with Schools.
- Harris, A. y Spillane, J. (2008). Distributed leadership through the looking glass. *Management in Education*, 22(1), 31-34. doi: 10.1177/0892020607085623
- INCLUD-ED (2011). *Actuaciones de éxito en las escuelas europeas*. Madrid: Ministerio de Educación, IFIIE, European Commission.
- Martin, N. y Tellado, I. (2012). Violencia de Género y Resolución Comunitaria de Conflictos en los Centros Educativos. *Multidisciplinary Journal of Gender Studies*, 1(3), 300-319. doi:10.4471/generos.2012.14
- Morlà, T. (2015). Comunidades de Aprendizaje, un sueño que hace más de 35 años que transforma realidades, *Social and Education History* 4(2), 137-162.
- Murillo, F.J. (2004). Nuevos avances en la mejora de la escuela. *Cuadernos de Pedagogía*, 339, 48-51.
- Northouse, P. G. (2004). *Leadership: Theory and practice*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Oliver, E., Soler, M. y Flecha, R. (2009). Opening schools to all (women): Efforts to overcome gender violence in Spain. *British Journal of Sociology of Education*, 30, 207-218.
- 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. BOJA 126 de 28 de junio de 2012. Sevilla, 8 de junio de 2012.
- Padrós, M. (2014). A Transformative Approach to Prevent Peer Violence in Schools Contributions From Communicative Research Methods. *Qualitative Inquiry*, 20(7), 916-922.
- Prados, M^a M., Gómez del Castillo, M^a T., y Aguilera, A. (2016). Comunidades de aprendizaje: ¿qué aportan a los voluntarios y voluntarios universitarios?. *Revista Complutense de Educación*, 27(2), 551-570.
- Slee, R y Weiner, G. (2001). *¿Eficacia para quién? Crítica de los movimientos de escuelas eficaces y mejora de la escuela*. Madrid: Akal.
- Rogoff, B. (2012). Aprender sin lecciones: oportunidades para expandir el conocimiento. *Infancia y Aprendizaje*, 35(2), 242-250.
- Valls, R., Puigvert, L. y Duque, E. (2008). Gender Violence amongst teenagers: socialization and prevention. *Violence against Women*, 14(7), 759-785.
- Weinstein, J. (2009). Liderazgo directivo, asignatura pendiente de la reforma educacional chilena. *Estudios Sociales*, 117, 123-147.

ANEXOS

ANEXO I

**CUESTIONARIO PARA DETERMINAR LA INFLUENCIA DEL PROYECTO
COMUNIDADES DE APRENDIZAJE EN SU CENTRO EDUCATIVO DESDE LA
PERSPECTIVA DEL PROFESORADO. (CANTERO, N. 2014)**

CUESTIONARIO PARA DETERMINAR LA INFLUENCIA DEL PROYECTO COMUNIDADES DE APRENDIZAJE EN SU CENTRO EDUCATIVO DESDE LA PERSPECTIVA DEL PROFESORADO

Este cuestionario está destinado al profesorado de los centros que son Comunidades de Aprendizaje de Andalucía y su objetivo es determinar el grado de influencia del Proyecto Comunidades de Aprendizaje en su centro. Además, se valorará el grado de satisfacción que el profesorado tiene hacia el proyecto. Su colaboración es esencial e insustituible, por lo que le agradecería rellene el cuestionario con la mayor SINCERIDAD posible. Esta información se tratará de forma anónima y confidencial. Muchas gracias por su colaboración.

1. Edad

- Entre 20 y 30 años
 Entre 31 y 40
 Entre 41 y 50
 Entre 51 y 60
 Más de 60

2. Sexo *
 Hombre
 Mujer

3. Denominación del centro educativo donde trabaja actualmente. _____

4. Escriba el nombre de la localidad y provincia donde se ubica su centro _____

5. ¿Cuál es la situación socioeconómica del entorno en que está ubicado su centro educativo?

| | | | | | | |
|------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|---------------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |
| Muy desfavorable | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | Muy favorable |

6. Tipo de centro.

- Ed. Infantil y Primaria (público)
 IES (público)
 Ed. Permanente (Adultos)
 Centro ed. especial
 Ed. Infantil y Primaria (Concertado)
 IES (Concertado)
 Ed. Infantil, Primaria y secundaria (Concertado)

7. ¿Cuántos tiempo lleva trabajando en este centro? * _____

8. ¿En qué etapa educativa imparte usted docencia en el centro educativo de forma preferente?

- Infantil
 ESO
 Adultos
 Primaria
 Ciclos formativos
 otros: _____

9. ¿Realiza usted la función de tutoría de un grupo de alumnos/as o es especialista de algún área?

- Tutor
 Especialista
 Refuerzo educativo

10. ¿Desempeña algún cargo específico en el centro?

- No
 Director
 Jefe de estudios
 secretario
 Coordinador de ciclo
 Coordinador de planes

11. ¿Cuánto tiempo hace que su centro comenzó la transformación en una Comunidad de Aprendizaje llevando a cabo actuaciones educativas de éxito? *

- No lo sé.
 Menos de 1 año.
 1 año.
 2 años
 3 años
 4 años
 5 años
 Más de 5 años
 Otro: _____

12. ¿Qué ha supuesto para su centro pertenecer a la Red Andaluza de Comunidades de Aprendizaje? *

Puede elegir más de una opción.

- Nada
- Más formación sobre Comunidades de Aprendizaje
- Mayor coordinación con otros centros educativos que son Comunidades de aprendizaje.
- Conseguir más recursos económicos y materiales para el centro.
- Conseguir más recursos humanos para el centro.
- Contar con una plantilla específica de profesorado con formación en comunidades de aprendizaje.
- Obtener más prestigio para el centro.
- Obtener apoyo y reconocimiento oficial por parte de la Consejería de Educación
- Otro: _____

13. ¿Quién o quiénes propusieron en su centro la transformación del mismo en una Comunidad de Aprendizaje ?

- Inspección educativa
- Equipo directivo
- Claustro de profesorado
- Equipo de orientación educativa
- Consejo escolar
- AMPA
- Familias del alumnado
- Centro de profesorado
- Otras instituciones del entorno
- Titularidad privada

14. ¿Han sido estos los motivos desencadenantes para que su centro se transformara en una Comunidad de Aprendizaje?

| | 1. Nada | 2. Poco | 3. Normal | 4. Bastante | 5. Mucho |
|---|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| Bajo rendimiento del alumando | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Problemas de convivencia entre el alumnado | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Elevada tasa de absentismo escolar | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Problemas de convivencia con las familias | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Escasa implicación de las familias | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Por convencimiento de que este método es más eficaz | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Percepción social negativa del centro | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Por imposición del equipo directivo | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

15. ¿Cuál es su grado de satisfacción con la transformación de su centro en una Comunidad de Aprendizaje?

1 2 3 4 5

Nada Mucho

16. ¿Ha recibido usted algún curso sobre la temática de Comunidades de Aprendizaje? *En caso

afirmativo, puede elegir más de una opción.

- No
 Sí, por el centro de profesorado.
 Sí, por CREA
 Sí, por parte de sindicatos
 Sí, por parte de la Universidad
 Otro: _____

17. ¿Cuál es el grado de formación que usted ha adquirido sobre una Comunidad de Aprendizaje?

| | 1 Nada | 2 Poco | 3 Normal | 4 Bastante | 5 Mucho |
|--|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| Con mi formación universitaria previa | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Tras las jornadas de sensibilización impartidas por el CREA | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Con el asesoramiento del equipo directivo | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Con la asistencia a cursos/jornadas establecidas por el Centro de profesorado | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Al poner en práctica por mí mismo/a alguna actuación de éxito en mi aula/centro | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Con el asesoramiento de la delegación de educación | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Con el asesoramiento de la Universidad | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Tras conocer experiencias de otros centros que ya son Comunidades de Aprendizaje | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

18. ¿Cree que las universidades deberían incluir en el plan de estudios del grado de magisteriología asignatura de Comunidades de Aprendizaje?

- Sí
 No

19. ¿Cómo ha cambiado la introducción del proyecto Comunidades de Aprendizaje en el desarrollo de su trabajo en su aula/centro?

| | 1 Nada | 2 Poco | 3 Normal | 4 Bastante | 5 Mucho |
|--|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| Ha mejorado mi forma de trabajar en el aula | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Realizo una programación más adaptada al entorno | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Hago menos uso del libro de texto | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Atiendo de forma más eficaz a la diversidad | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Uso con mayor frecuencia diferentes agrupamientos y espacios | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Uso las TIC con mayor frecuencia | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Ha mejorado mi relación con las familias | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

| | 1 Nada | 2 Poco | 3 Normal | 4 Bastante | 5 Mucho |
|--|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| Trabajo de forma más cooperativa con mis compañeros | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Se crean situaciones educativas más eficaces con la interacción de los voluntarios en el aula/centro | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Ha mejorado mi formación docente | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

20. ¿Cómo ha influido la introducción del proyecto Comunidades de Aprendizaje en su alumnado? *

| | 1 Nada | 2 Poco | 3 Normal | 4 Bastante | 5 Mucho |
|---|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| Ha mejorado los resultados académicos | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Ha mejorado su interés, participación y motivación. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Ha favorecido la cohesión del grupo. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Ha mejorado la convivencia | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Ha mejorado el respeto hacia la diversidad | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Ha mejorado la adquisición de competencias básicas. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Ha bajado la tasa de absentismo . | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

21. ¿Con qué frecuencia pone en práctica las siguientes actuaciones de éxito del proyecto Comunidades de Aprendizaje en su aula/centro? *

| | Nunca | Diaria | Semanal | Quincenal | Mensual | Trimestral |
|--|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| Grupos interactivos | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Tertulias literarias dialógicas con alumnado | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Biblioteca tutorizada por las tardes | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Padrinos de lectura | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Participación en la comisión gestora y/o mixta | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Tertulias literarias dialógicas con familias | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Tertulias pedagógicas con el profesorado | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Tertulias musicales | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Formación de familiares | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

22. ¿Con cuál o cuáles de las anteriores estrategias metodológicas obtiene mejores resultados en su grupo/clase? ¿Por qué? _____

23. ¿Qué estrategia metodológica del proyecto Comunidades de Aprendizaje le resulta más complicada de aplicar en su aula /grupo? ¿Por qué? _____

24. ¿Cuál es el grado de participación de estos agentes educativos y sociales en las actividades dentro de las CdA?

| | 1. Nada | 2. Poco | 3. Normal | 4. Bastante | 5. Mucho |
|--|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| Equipo directivo | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Profesorado del centro | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Madres | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Padres | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| AMPA | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Inspección educativa | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Técnicos de la delegación de educación | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Profesorado jubilado | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Miembros del equipo de orientación educativa(EOE) | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Técnicos de Servicios Sociales de la localidad | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Técnicos del Ayuntamiento de su localidad | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Asociación de vecinos | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Centro de profesorado | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Estudiantes universitarios | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Fuerzas del orden público (policía, guardia civil) | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Profesorado de la Escuela Oficial de Idiomas o Conservatorio de música | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Profesorado/alumnado del centro de adultos | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| OGNs | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

25. ¿Cómo capta la participación de voluntarios en sus actividades con estas estrategias? Indique las estrategias que usa para conseguir la participación de voluntarios/as en su aula o grupo de alumnos/as .

| | 1.Nada | 2.Poco | 3. Normal | 4. Mucho | 5. Bastante |
|---|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| Mediante reuniones tutoriales en mi horario laboral | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Mediante reuniones tutoriales fuera de mi horario laboral | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Con carteles y notas informativas | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Mediante correos electrónicos | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Mensajería PASEN | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Vía telefónica | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Visitas a los domicilios de los familiares. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

| | 1.Nada | 2.Poco | 3. Normal | 4. Mucho | 5. Bastante |
|---|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| Visitas a las instituciones (Ayuntamiento, Universidad, ONGs..) | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Es mi función captar voluntariado | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

26. ¿Cómo es su relación con el voluntariado que participa en sus actividades?

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |
|----------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------|
| Muy mala | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | Muy buena |

27. ¿Qué cree que mejoraría la eficacia en la participación del voluntariado en su aula/centro?

- Mas formación para el voluntariado
- Mayor acercamiento del profesorado hacia el voluntariado
- Mayor interés de las familias hacia el aprendizaje
- Adaptar el horario para que participen las familias

28. La transformación de su centro en una Comunidad de Aprendizaje ha servido para mejorar la relación

con: Puede elegir más de una opción. En caso de haber empeorado su relación con algún sector educativo, especifique con cuál o cuáles en el apartado de Otros.

- Nadie, mi relación es igual que antes
- Nadie y ha empeorado mis relaciones con algún sector educativo. Con: _____
- El alumnado El resto de profesorado El equipo directivo
- La delegación de educación Las familias Equipo de orientación (EOE)
- Otros centros educativos Centro de profesorado Ayuntamiento
- Otras instituciones del entorno

29. ¿En qué grado cree que la transformación de su centro en una Comunidad de Aprendizaje ha servido para aumentar el nivel educativo de su alumnado? *

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |
|----------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-------|
| Muy poco | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | Mucho |

30. ¿En qué grado cree que la transformación de su centro en una Comunidad de Aprendizaje ha servido para mejorar la convivencia entre toda la comunidad educativa? *

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |
|----------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-------|
| Muy poco | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | Mucho |

31. ¿En qué cree usted que debería mejorar el proyecto Comunidades de Aprendizaje en su centro? *

| | Nada | Poco | Algo | Bastante | Mucho |
|--|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| Organización del proyecto por parte del equipo directivo | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Aumento y mejora de la participación del profesorado | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Formación del profesorado | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Formación de familiares | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Tener una Plantilla estable de profesorado en el centro | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Organizar con más frecuencia actuaciones de éxito (grupos interactivos, tertulias...) | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Mayor implicación de la familia | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Mejorar la relación con otras instituciones del entorno | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Potenciar más la colaboración del voluntariado desde el centro | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

32. ¿En qué grado cree que ha influido la transformación del centro en una Comunidad de Aprendizaje en el aumento de la satisfacción de las familias ? *

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |
|----------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-------|
| Muy poco | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | Mucho |

33. ¿Qué le ha aportado a nivel personal participar en una Comunidad de aprendizaje? *

| | 1. Nada | 2. Poco | 3. Normal | 4. Bastante | 5. Mucho |
|--|-----------------------|----------------------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| Más motivación por mi labor docente. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Más formación profesional. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Más satisfacción con los resultados obtenidos. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Más trabajo | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Más problemas | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Beneficio a que toda la comunidad se sienta integrada y haya un buen clima en el centro. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| Votaría a favor de seguir en el proyecto Comunidades de Aprendizaje. | <input type="radio"/> | <input checked="" type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

MUCHAS GARCIAS POR SU COLABORACIÓN

ANEXO II

**ENTREVISTA A DIRECTORES Y DIRECTORAS DE LOS CENTROS COMUNIDADES DE
APRENDIZAJE**

ENTREVISTA A DIRECTORES Y DIRECTORAS DE LOS CENTROS COMUNIDADES DE APRENDIZAJE

Estimado/a compañero/a:

Soy Nuria Cantero Rodríguez, en la actualidad dirijo un centro transformado en una Comunidad de aprendizaje de la provincia de Jaén, a la vez que investigo sobre la influencia de la transformación de los centros en una CdA sobre la mejora del rendimiento y la convivencia de toda la comunidad educativa realizando mi tesis en la Universidad de Jaén.

En el marco de esta investigación, pienso que **el papel del director/a es un factor determinante en el éxito en la transformación y seguimiento de un centro en una Comunidad de Aprendizaje**. Por tanto, se han enviado estas preguntas a todos los directores y directoras de Andalucía con el fin de profundizar más en el conocimiento de una Comunidad de Aprendizaje.

Toda la información que nos proporcione será anónima y confidencial. Solo será utilizada con la finalidad única de llevar a cabo la investigación.

Al contestar a las preguntas sería estupendo que nos pudiera **contar ejemplos concretos de su experiencia**. En caso de que le resulte más cómodo puede contestarla en este mismo documento, pero si le resulta más fácil podría grabar la entrevista en audio y mandármelo por mail. Agradeciéndome enormemente su participación. No dude en contactar conmigo para cualquier duda, o cuestión: nuriacante82@gmail.com

Reciba un cordial saludo.

Nuria Cantero Rodríguez.

Datos identificativos:

- Centro:
- Entorno sociocultural del centro (escriba una X donde corresponda) :
 - Desfavorable:
 - Normal:
 - Favorable:
- Edad:
- Sexo:

- Años trabajando en el ámbito educativo:
- Años trabajando en este centro:
- Años como director/a en este centro:

A) Información sobre el proceso de transformación de su centro en una CdA (Comunidad de Aprendizaje en adelante)

1. ¿Cuáles fueron los motivos por los que su centro se transformó en una CdA?
2. ¿Quién propuso la implementación del proyecto CdA en su centro? ¿Qué motivos dio?
3. ¿Cómo fue la reacción de los diferentes agentes educativos ante la transformación del centro?
4. ¿Cómo fue la reacción de los diferentes agentes sociales ante la propuesta?
5. ¿Cuál fue su papel como director en la transformación del centro en una CdA? ¿Qué dificultades encontró? (Se trata de explicar los pasos o estrategias que siguió para convencer a toda la comunidad educativa y las dificultades encontradas)

B) Información sobre el grado de influencia del proyecto CdA en el rendimiento educativo y convivencia de toda la comunidad educativa

1. ¿Cree que el proyecto CDA ha mejorado el nivel educativo del alumnado del centro? ¿Tiene datos objetivos? Razone la respuesta
2. ¿En qué competencias básicas ha mejorado más el alumnado desde que su centro se ha transformado en una CdA? ¿Cómo evalúa su centro este cambio?
3. ¿Cuáles son las actuaciones de éxito dentro del CdA que más favorecen a esta mejora de resultados? ¿Podrías explicar algunos ejemplos?
4. ¿De qué forma ha influido el proyecto CdA en la mejora de la convivencia de toda la comunidad educativa? Te agradezco que escribas algún ejemplo concreto.
5. ¿Con qué instrumentos ha evaluado su centro esta mejora en rendimiento educativo y convivencia? (registros, análisis de datos, etc)

C) Información sobre la planificación de la práctica docente en una CdA.

1. ¿Cómo se planifica en su centro la organización de la realización de actuaciones de éxito? (si se planifica en las comisiones gestora o mixta, en ETCP, en claustros...)
2. ¿Qué papel tienen usted como director en la planificación y organización de estas actuaciones? Escriba como cree que ejerce su liderazgo pedagógico en este sentido.
3. ¿Qué dificultades encuentra al organizar su centro en base a los principios de una CdA?

D) Información sobre la formación del profesorado y el voluntariado en su centro sobre CdA.

1. ¿Cree que la totalidad del profesorado de su centro está tiene formación suficiente para llevar a cabo las actuaciones dentro del CdA?
2. ¿Cuáles son las dificultades que ha encontrado en cuanto a la formación del profesorado en CdA?
3. ¿Recibe el voluntariado formación sobre CdA y actuaciones de éxito en su centro?
¿Qué tipo de formación y por parte de quién?
En el caso que sí, cree que el voluntariado de su centro está formado para participar en las actuaciones llevadas a cabo ¿Qué dificultades encuentra?
4. ¿El proyecto educativo de su centro contempla un plan de formación del profesorado y del voluntariado en CdA? En caso afirmativo, explique cómo es el plan de formación. Ponga algún ejemplo de cómo su centro ha contemplado la formación del voluntariado y profesorado.

E) Información sobre los aspectos en los que ha de mejorar el proyecto CdA.

1. ¿En qué aspectos cree que debería mejorar la organización y funcionamiento de la CdA en su centro?
2. ¿Cómo cree que usted como director puede contribuir a esta mejora? ¿Qué dificultades se encuentra en ello?

F) Información sobre el grado de satisfacción de todos los agentes educativos con la transformación de su centro en una CdA.

1. ¿Cree que la totalidad de la comunidad educativa está satisfecha con este proyecto? Explique en qué sentido.
2. ¿Hay algún sector que no lo esté? ¿Por qué? ¿Cómo lo demuestra?
3. ¿Con qué recursos motiva la participación de los familiares en las distintas actuaciones? Ponga algún ejemplo.

Muchas gracias por su colaboración.
Nuria Cantero Rodríguez

