

# COMUNIDADES DE APRENDIZAJE ESCUELA

N.º 3 • DICIEMBRE 2012 • HERRAMIENTAS DE TRABAJO PARA EL PROFESORADO

**N.º 1 • OCTUBRE 2012**

**Formación del  
profesorado**

**N.º 2 • NOVIEMBRE 2012**

**Diálogo igualitario**

**N.º 3 • DICIEMBRE 2012**

**Inteligencia cultural**

**N.º 4 • ENERO 2013**

**Transformación**

**N.º 5 • FEBRERO 2013**

**Dimensión instrumental**

**N.º 6 • MARZO 2013**

**Creación de sentido**

**N.º 7 • ABRIL 2013**

**Solidaridad**

**N.º 8 • MAYO 2013**

**Igualdad de diferencias**

**N.º 9 • JUNIO 2013**

**Transferibilidad de las  
actuaciones educativas  
de éxito**

## LA INTELIGENCIA CULTURAL



ALEJANDRO MARTÍNEZ GONZÁLEZ / *Centro Superior de Estudios Universitarios La Salle*

**E**l proyecto de comunidades de aprendizaje pretende la transformación social y cultural de los centros educativos y de su entorno, con el objeto de conseguir una sociedad de la información en la que tengan cabida todas las personas a través del aprendizaje dialógico (Elboj, C. et al. 2002). Un aprendizaje que se define por la consideración de siete principios fundamentales, entre los que se encuentra la inteligencia cultural, junto al diálogo igualitario, la transformación, la dimensión instrumental, la creación de sentido, la solidaridad y la igualdad de diferencias.

La inteligencia cultural es así un elemento clave de esta forma de entender la acción educativa, que alude a la capacidad innata para comunicarse y aprender de todas las personas, y que se construye a partir de los múltiples trabajos que en las últimas décadas han ido considerando la experiencia y el contexto sociocultural como elementos vinculados al concepto de inteligencia. Unos trabajos entre los que destacan las aportaciones de Cattell (1971), que diferenció entre la inteligencia fluida, como la vinculada a las capacidades ligadas al desarrollo neurológico, y la cristalizada, que selecciona y emplea algunas de estas capacidades para la resolución de actividades de la vida cotidiana; de Cole



## 2 COMUNIDADES DE APRENDIZAJE ESCUELA

y Scribner (1977), que mostraron cómo las habilidades personales evolucionan y se desempeñan de modo diferente según el contexto sociocultural; de Sternberg y Wagner (1986), que diferenciaron entre inteligencia académica e inteligencia práctica, entendiendo por la primera aquella que se aprende y utiliza en los contextos académicos, y por la segunda la que se adquiere y pone en práctica en contextos cotidianos; de la teoría triárquica de la inteligencia (Sternberg, 1990), que diferencia entre la inteligencia analítica, la práctica y la creativa, necesarias todas ellas para resolver los problemas cotidianos, y cuyo desarrollo está influido por el contexto en el que se desenvuelve el individuo; o de Gardner (2003) y su teoría de las inteligencias múltiples, que plantea que todas las personas poseemos de forma natural nueve inteligencias, igualmente importantes, y que desarrollamos más o menos en función del contexto en el que nos desenvolvemos: la inteligencia lingüística, la inteligencia lógico-matemática, la inteligencia musical, la inteligencia corporal-quinestésica, la inteligencia espacial, la inteligencia intrapersonal, la inteligencia interpersonal, la inteligencia naturalista y la inteligencia espiritual.

Del conjunto de estos estudios se deduce la consideración de que la totalidad de las personas poseen inteligencia y la ejercitan y desarrollan en sus propios contextos, pues esta pasa a concebirse como un potencial cognitivo, que como tal es moldeable, se aprende, transforma y desarrolla en función de las oportunidades que se crean en cada contexto social y cultural (Aubert, et al. 2008). Algo que permite desplazar la idea clásica de inteligencia asociada al uso del lenguaje y conocimientos adquiridos en el medio escolar y académico, en la que se basa, por ejemplo, la aplicación de tests de inteligencia estandarizados, con los que se pretende medir el coeficiente intelectual (CI) y que han servido tradicionalmente para clasificar a las niñas y niños como más o menos “inteligentes”, bajo el amparo de las teorías del aprendizaje basadas en el déficit.

Teniendo estas aportaciones como premisa, el aprendizaje dialógico propondrá una nueva concepción de in-

teligencia que contempla la pluralidad de dimensiones del aprendizaje y de la interacción humana, y a la que denominará inteligencia cultural (Aubert, A. et al. 2004). Una inteligencia que poseen todas las personas y que tiene la capacidad de sumar a la académica, propia de los colectivos que han tenido la oportunidad de pasar por la escuela o de vivir rodeados de la cultura académica, dos inteligencias de carácter universal: la inteligencia práctica y la comunicativa; entendiendo por la primera la que se refiere a la capacidad de todas las personas para aprender haciendo (Vigotsky, 1995,1996) y por inteligencia comunicativa la que alude a la capacidad de lenguaje de la que están dotadas todas las personas (Chomsky, 1977) y a la capacidad que también tienen para su uso y desarrollo a través de la construcción de argumentos para la acción y el entendimiento en interacción con los otros (Habermas, 2001).

Una inteligencia que, por tanto, se pretende que sea contemplada en la acción educativa y que no implica despreciar la inteligencia académica, pues su desarrollo es un requisito fundamental para evitar la exclusión educativa y social, sino sumar a su consideración la de las inteligencias práctica y comunicativa, tanto del alumnado como de sus familiares y otros miembros de la comunidad, pues constituyen una fuente inestimable de riqueza y aprendizaje. Algo que se aleja considerablemente de aquellos planteamientos que sostienen que únicamente las personas con determinado nivel académico pueden convertirse en un recurso de utilidad para la escuela y que en entornos desfavorecidos socioeconómicamente, las familias con escasa o nula formación académica, que suelen ser la mayoría, tienen poco o nada que aportar.

Las comunidades de aprendizaje pueden servir, en esta línea, como ejemplo de la consideración de la inteligencia cultural en la labor educativa. Pues, conscientes de su relevancia, se esfuerzan por incorporar en sus currículos la riqueza y variedad cultural de los diversos orígenes y realidades del alumnado, cuyo saber puede ser transmitido tanto por él como por sus familiares; y trabajan permanentemente por crear y dinamizar

espacios de participación y formación reales, útiles y con sentido, capaces de integrar la experiencia y el saber de la mayor parte de las personas que componen la comunidad educativa. Acciones todas ellas que las investigaciones en educación destacan, además, por su eficacia para multiplicar las posibilidades de aprendizaje y de éxito escolar y social de todos los niños y niñas (Ministerio de Educación, 2011).

### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aubert, A.; Duque, E.; Fisas, M.; y Valls, R. (2004): *Dialogar y transformar. Pedagogía crítica del siglo XXI*. Barcelona: Graó.
- Aubert, A.; Flecha, A.; García, C.; Flecha, R.; y Racionero, S. (2008): *Aprendizaje dialógico en la Sociedad de la Información*. Barcelona: Hipatia.
- Cattell, R.B. (1971): *The discovery of fluid and crystallized general intelligence. Abilities: Their structure, growth and action*. Boston: Houghton Mifflin.
- Chomsky, N. (1977): *El lenguaje y el entendimiento*. Barcelona: Barral.
- Cole, M.; Scribner, S. (1977): *Cultura y pensamiento. Relación de los procesos cognoscitivos con la cultura*. México: Limusa.
- Elboj, C.; Puigdemívol, I.; Soler, M.; y Valls, R. (2002): *Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación*. Barcelona: Graó.
- Gardner, H. (2003): *La inteligencia reformulada. Las inteligencias múltiples en el siglo XXI*. Barcelona: Paidós.
- Habermas, J. (2001): *Teoría de la acción comunicativa*. Madrid: Taurus.
- Ministerio de Educación (2011): *Actuaciones de éxito en las escuelas europeas*. Madrid: Colección Estudios Creaede, nº 9.
- Sternberg, R.J. (1990): *Más allá del cociente intelectual: una teoría triárquica de la inteligencia humana*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Sternberg, R.J. y Wagner, R.K. (1986): *Practical Intelligence*. Cambridge University Press.
- Vygotsky, L.S. (1995): *Pensamiento y lenguaje*. Barcelona: Paidós.
- Vygotsky, L.S. (1996): *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.

# INTELIGENCIA CULTURAL, LA INCLUSIÓN DE TODAS LAS VOCES

BELINDA SILES SANCHO / *Directora de la Escuela Mare de Déu del Rocío. Sant Vicenç dels Horts (Barcelona)*

La escuela Mare de Déu del Rocío es un Centro de Educación Infantil y Primaria situado en el barrio de San José de Sant Vicenç dels Horts, en la comarca del Baix Llobregat de la provincia de Barcelona. Es un centro de una línea, con cierta variabilidad en relación a la ratio de cada uno de los niveles (actualmente tenemos clases con diez alumnos y alumnas, y clases con 22) y con una matrícula viva constante. Está situado en un barrio periférico de la población en la que conviven familias de diferentes etnias y procedencias.

El curso 2010-2011 empezamos a transformar nuestro centro en una comunidad de aprendizaje. Una de las primeras prácticas educativas de éxito que introdujimos fueron las tertulias literarias y los grupos interactivos. Para realizar los grupos interactivos necesitábamos la participación de familiares. Un estudio realizado en el centro sobre el nivel académico de las familias nos decía que una gran mayoría (un 67,4% de padres y un 66,2% de madres) solo tenían estudios primarios y que carecían del graduado escolar; que un 13,9% de padres y un 16,2% de madres no tenían estudios académicos; el graduado escolar lo habían obtenido un 11,6% de padres y un 10% de las madres, y que solo teníamos un 1,6% de padres y un 6,9% de madres con estudios universitarios. Es decir, que nuestra comunidad educativa tiene un nivel académico bajo o muy bajo. Este hecho no nos paralizó, conocíamos los siete principios en que se basa el aprendizaje dialógico. Presentamos el proyecto a algunas madres, las convencimos para que probaran; las ayudamos a pensar que podían hacerlo y comenzamos el camino. Al principio fueron pocos los familiares que se atrevieron a participar, pero una de las cosas que funciona “formidablemente” en comunidades de aprendizaje pequeñas es el boca-boca. Las personas que empezaron animaron a otras y así sucesivamente: este

curso tenemos 45 voluntarios y voluntarias en grupos interactivos (en una escuela con 148 alumnos matriculados). Algunos familiares que afortunadamente tienen trabajo (la mayoría de ellos están actualmente parados) intentan, cuando se lo permite su trabajo, participar sobre todo en los grupos interactivos. Así tenemos voluntariado esporádico, que pregunta si pueden participar en un momento puntal. Hay padres y madres que durante un tiempo desaparecen y vuelven a aparecer, y dicen “ahora vendré porque estoy sin trabajo”.

Tenemos más voluntariado en grupos interactivos porque ven que su aportación en la escuela es útil, que sus hijos e hijas y sus compañeros avanzan en sus aprendizajes, y el comentario general es que venir a decorar o a hacer disfraces está bien, pero a grupos interactivos está mejor. De momento hemos priorizado los grupos en las áreas de Catalán y de Matemáticas, y podemos observar los resultados de las pruebas de competencias básicas. En el curso 2009-2010 en Catalán aprobó la prueba un 12,5% del alumnado, en el curso 2010-2011 lo hizo el 40%, y en 2011-2012 lo superó el 50%. En Matemáticas hemos pasado de un 22% en 2009-2010, a un 44% en el 2010-2011 y a un 50% en el 2011-2012. Como se puede observar es una línea ascendente continua.

Este curso también hemos empezado a que nuestros alumnos y alumnas de ciclo superior hagan una vez a la semana grupos interactivos a los alumnos de P5 y 1º. La experiencia tiene gran acogida por parte de todos: los pequeños y los grandes están entusiasmados, y esperan con impaciencia el día de la semana que les toca.

## LAS VOCES DE LAS FAMILIARES

Frasquita Navarro, de 27 años y de etnia gitana, abandonó sus estudios en 2º de la ESO. Madre de dos hijas de 1º y P5, es una de nuestras voluntarias que llegaron a mitad del curso 2011-2012. Cuando conoció el proyecto de comunidades y la apertura del centro, comparó nuestra escuela con la de ella. Comenta: “No estudiábamos, hacíamos dibujos, las profesoras eran más

flamencas que nosotras, nos dedicábamos a bailar. Fíjate, si les decíamos que queríamos irnos a casa, nos abrían la puerta y nos íbamos”. Le encanta ayudar a los niños y niñas, ella dice que “le hacen felicitación”. Va a grupos interactivos de Matemáticas y, aunque su marido le dice que los niños y las niñas saben más que ella y que no venga, ella insiste: “Puedo hacerlo y mi hija ha de aprender mucho porque ha de ser maestra. No quiero que venda ajos como yo para poder comer, siendo maestra siempre podrá trabajar”. Afirma que ella puede ayudarles, que sus hijas valoran mucho su trabajo en la escuela, que además ahora se siente más segura cuando les ayuda a hacer los deberes y que sus hijas la escuchan mucho más.

Yolanda Carmona, de 37 años y con un nivel académico de EGB, sin graduado escolar, es una de las voluntarias que empezó al principio del proyecto. Tiene dos hijas, una en 5º de Primaria y otra en 1º. Comenta que el primer día que entró a las aulas se puso muy nerviosa porque creía que no iba a llegar, que los niños no le iban a hacer caso, pero, como ella misma afirma: “Sigo viniendo, es una buena experiencia”. En una reunión de formación a la cual asistió Yolanda, comentó que se daba cuenta de que, después de su participación en grupos interactivos, podía ayudar con más tranquilidad a hacer los deberes a sus hijas.

Colaboró también en unas jornadas de ciencia y circo, donde el alumnado elaboraba hipótesis de trabajo, investigaba y resolvía las incógnitas. Los alumnos y alumnas de P5 investigaban por qué las pompas de jabón siempre son redondas y los de 4º investigaban por qué los equilibristas utilizan un palo largo para favorecer el equilibrio. Yolanda dice muy convencida: “Aprendí ciencias junto con los niños y niñas”.

Sandra López, de 32 años, con un nivel académico de EGB, sin certificado escolar y con un diploma de Peluquería, colabora en los grupos interactivos de 6º de Primaria y de P4, donde tiene a sus dos hijos. Cuando explica su primera experiencia, dice: “Me daba un poco de miedo, me pensaba que me iban a pedir estudios, porque yo dividir



## 4 COMUNIDADES DE APRENDIZAJE ESCUELA

por dos cifras no sé, pero la profesora me ayuda mucho, tengo los resultados y eso me da confianza. Ahora no tengo miedo, mi función es que ellos, los niños y las niñas, trabajen y entiendan la actividad que están haciendo”.

Habla muy confiada y afirma que desde que participa en el colegio ha notado un cambio en su hijo. Dice: “Mi hijo aprueba los exámenes de Matemáticas con un 5, cuando antes sacaba 2 y 3; ahora hace los deberes” y, como ella, en su grupo interactivo trabaja los problemas matemáticos simulando compras y ventas de productos. Cuando van a comprar, su hijo mayor le pide que le deje a él las cuentas de las compras. También ha notado cambio en el comportamiento. “Ahora no me trae notas negativas, le gusta venir y a mi sobrino también le gusta mucho venir al colegio, anda que no ha cambiado”.

Sandra destaca los cambios que ha visto en ella misma: “Antes, yo venía al colegio a liarla, a pelearme con todos los profesores y, ahora, mírame, si estoy más en el cole que en mi casa. Porque mira que son buenos profesores los que hay aquí, a mí me gusta mucho”, y acaba enumerando a la mayoría de los docentes de la escuela. Participa en la comisión de comedor, como madre colaboradora, en grupos interactivos y en las semanas temáticas.

Para poder llevar a cabo esta introducción de las “familias no académicas” en los



grupos interactivos nos basamos en los siete principios teóricos en que se fundamenta el aprendizaje dialógico, pero, sobre todo, en este artículo queremos resaltar el principio de la inteligencia cultural. Si desde el centro escolar no hubiéramos creído que todas las personas tienen la misma capacidad para participar en un diálogo igualitario y pueden construir conocimiento y aprendizaje que no es necesario tener título académico para poderlo hacer, no nos hubiéramos visto capaces de organizarlo. Creemos en

las capacidades de lenguaje y acción de la inteligencia práctica. Nuestro sueño no se queda aquí, nuestro sueño tiene altas expectativas. Queremos que nuestros familiares participen en la organización del currículo escolar, de esta manera estarán recogidas todas las voces, porque estamos convencidos que la escuela puede ser el centro para realizar pequeñas transformaciones sociales. Y todo ello a pesar de que solo llevamos dos cursos en este proyecto y el camino se consolida poco a poco.

# LA INTELIGENCIA CULTURAL EN EL CONTRATO DE APRENDIZAJE

BEGOÑA DELGADO MARTÍNEZ (*directora*) Y LAURA SAN JOSÉ CASTRO (*jefa de estudios*) / CEP Ruperto Medina LHI Zuzendaritza

**C**uando nos incorporamos a comunidades de aprendizaje (1995), una de las prioridades que se nos planteó fue buscar maneras y formas para que las familias colaborasen, participaran y se integraran en esta comunidad de aprendizaje que empezaba, y que los alumnos y alumnas fueran protagonistas y actores de su propio aprendizaje.

Para concretar mejor este aspecto, el profesorado, junto con los padres y madres, consideramos introducir una herramienta para crear lazos de colaboración y corresponsabilidad que recogiesen los compromisos para lograr la participación activa de las familias y donde los más beneficiados fuesen sus hijos e hijas, nuestros alumnos y alumnas, ya que ellos viven como algo esencial que sus familiares se acerquen a su colegio, porque es un lugar importante y las madres y los padres solo hacen cosas buenas y asisten a sitios importantes. De esta forma llegamos al

contrato de aprendizaje. A lo largo de estos cursos, el contrato es una acción que nos ha llevado a muchos debates en el claustro cada vez que lo hemos modificado para adaptarlo a las necesidades que nos iban surgiendo y a los cambios metodológicos, culturales y sociales que se iban produciendo en esta comunidad de aprendizaje.

### ¿CÓMO LO HACEMOS?

Este acuerdo tiene que reflejar de manera clara y sencilla lo que necesitamos y queremos, cómo vamos a hacer su seguimiento y cómo lo vamos a evaluar:

» Tiene que ser un acuerdo dialógico entre profesorado, alumnado y familia.

» Es individual, es decir, hay que personalizarlo para cada alumno/a, por lo que debe haber una aceptación libre por su parte. Hay que recalcar la importancia de la implicación individual y la corresponsabilidad de las tres partes para lograr los objetivos propuestos.

» Los elementos principales que lo componen tienen que ser argumentados por parte de la persona que lo propone (sea alumnado, familia, profesorado...) y, en caso de no convencer a alguna de las partes, hay que negociar.

» Es el profesorado quien hace la primera propuesta para su elaboración y son los padres y madres y los alumnos y alumnas de los cursos superiores (a partir de 4º de Primaria, y si el tutor considera, en 3º) quienes aportan ideas. De esta forma, todas las personas son protagonistas del acuerdo que vamos a tomar.

» Comienza con un objetivo general de toda la comunidad de aprendizaje.

*“Aunar los esfuerzos de todos los agentes que intervienen en la educación del alumno/a, para conseguir que todas las tareas y acciones posibiliten el proceso de su aprendizaje con éxito”.*

» El contrato no es un compromiso de aprendizaje sobre conceptos, sino sobre hábitos y actitudes facilitadores del aprendizaje. Por ello reflejamos tres apartados:

- **El profesor/a se compromete a:** desarrollar capacidades de trabajo personal en el alumnado potenciando la responsabilidad y la disciplina de trabajo diario; inculcar en el alumnado la importancia del estudio y del conocimiento fundamental para su desarrollo personal; potenciar actitudes positivas y activas ante conductas inadecuadas personales o del grupo; impulsar la responsabilidad en tareas o cargos que haya adquirido; ofrecer a las familias o tutores la información oportuna sobre el rendimiento escolar y conducta de su hijo o hija; involucrar a los padres y madres en el proceso de aprendizaje de sus hijos/as para lograr unos mejores resultados escolares, etc.

- **Los padres/madres se comprometen a:** acudir y responder a las reuniones y entrevistas convocadas por el equipo docente; revisar diariamente el material escolar (agenda, cuaderno...); fomentar



y facilitar las tareas escolares de su hijo/a; colaborar con el equipo docente en el seguimiento del progreso escolar y personal de los niños; acudir al centro (hablar con el tutor o profesorado correspondiente) siempre que tenga alguna duda, inquietud o dificultad; observar que niños y niñas vengan en buenas condiciones de limpieza e higiene al colegio; acudir puntualmente al colegio, etc.

- **El alumno/a se compromete a:** responsabilizarse diariamente de hacer sus tareas dentro y fuera del aula; respetar y tener un comportamiento educado con sus compañeros/as y profesores/as; preocuparse diariamente de tener en orden su material escolar para realizar las tareas; adquirir buenos hábitos de orden e higiene personal; respetar la integridad física de todas las personas de esta comunidad de aprendizaje; emplear un lenguaje correcto y adecuado, evitando expresiones de mal gusto; cooperar y ayudar a sus compañeros y compañeras cuando lo necesiten; respetar y cuidar las instalaciones del centro, haciendo un buen uso de ellas, etc.

Estos compromisos son propuestas a consensuar entre todos y todas. Es conveniente que en el contrato se prioricen aquellos aspectos más necesarios e importantes y que estos sean explícitos para todos/as. El objetivo es que su seguimiento y evaluación sea efectiva. Veamos cómo se van consiguiendo logros y nos motivemos a continuar trabajando con esta herramienta.

Una vez conseguido el consenso, se pasa a la firma del contrato (contrato es una palabra que para los familiares y niños/as es seria y, encima, si lo firmamos quiere decir que hay que cumplirlo). A través de esta firma el alumnado de cursos superiores se implica y adquiere una responsabilidad/compromiso, pudiendo tomar decisiones que le ayudarán a obtener buenos resultados.

El contrato es un documento abierto que se firma al comienzo de cada ciclo (tres años, 1º, 3º y 5º). Se revisa al comienzo de curso y se hace un seguimiento a lo largo del mismo. Estas acciones se llevan a cabo en entrevistas personales del equipo docente con las familias y el alumnado, y queda constancia de lo dicho, los acuerdos tomados y los cambios que introducimos en la hoja de seguimiento que tiene este documento (ya que puede haber compromisos que se han cumplido y hay que añadir otros nuevos). Al finalizar un ciclo, el contrato se da por finalizado y queda archivado en la carpeta personal del alumno o alumna, contrato que será el punto de partida para la elaboración del próximo contrato.

El contrato es un tratado de colaboración donde se pone de manifiesto la implicación y la participación de todas las personas que forman la comunidad de aprendizaje. Toda la comunidad se compromete a aceptarlo, asumirlo y conseguirlo. A través de las interacciones que surgen en esta actividad hemos observado que la convivencia y la participación han mejorado.

# LA INTELIGENCIA CULTURAL EN EL ÁMBITO DE UNA COMUNIDAD DE APRENDIZAJE

JESÚS PASTOR MARTÍNEZ (*director del CEIP*) Y JOSÉ M<sup>a</sup> MANRESA NAVARRO / *San Fulgencio. (Alicante)*

**E**n la última década del siglo XX y primera del XXI, el municipio de San Fulgencio, en la Vega Baja del río Segura (Alicante), coincidiendo con el *boom* de la construcción y de la llegada de inmigrantes a España, y sobre todo al arco mediterráneo, se convirtió en el ayuntamiento con el mayor índice de familias extranjeras empadronadas. Tres de cada cuatro residentes no son españoles y de ellos el 60% son de origen británico.

Esta circunstancia transformó la realidad social y sobre todo alteró el entorno escolar, lo que nos obligó a modificar nuestra práctica educativa. En mi trayectoria de maestro y director, con más de 30 años en el centro, he podido constatar la evolución del trabajo educativo en el mismo.

El equipo directivo y el conjunto de profesorado, que cada curso escolar teníamos que afrontar esta situación educativa, reflexionábamos tratando en cada momento de buscar las soluciones metodológicas que creíamos más adecuadas. Pusimos en práctica desdobles y flexibilización de grupos, agrupamientos por niveles de competencia lingüística, compensación educativa individualizada y en pequeño grupo, etc.

El proyecto comunidades de aprendizaje, que conocimos en una de las ponencias del Dr. Ramón Flecha, nos aportó una nueva perspectiva adaptada a nuestra praxis. Metodologías como: agrupamientos heterogéneos, práctica inclusiva, diálogo igualitario, grupos interactivos con el máximo de interacciones, apertura del centro, enseñanza de máximos, transformación de la realidad social... nos hizo reflexionar, investigar y contactar, junto con nuestra asesora intercultural Marina Blanco Barrios, con el centro de investigación CREA de Barcelona. De esta forma, con la sensibilización iniciamos nuestra andadura en el proyecto comunidades de aprendizaje.

## LA INTELIGENCIA CULTURAL A TRAVÉS DE LA PARTICIPACIÓN DE LAS FAMILIAS

Una vez estudiada la realidad escolar, uno de nuestros grandes retos era conseguir la inclusión de las familias extranjeras, lograr su participación y su aproximación al centro escolar. Desde la perspectiva de la participación de las familias británicas, que es el colectivo más numeroso, teníamos que convertir esa barrera lingüística en una ventaja social, escolar y educativa.

Si queríamos aprovechar esa inteligencia verbal-lingüística, tan instrumental y básica, para transformarla en un recurso educativo de primer orden, era necesario, además de trabajar con los alumnos y alumnas, implicar a las familias y convertir dicha inteligencia en una cultura para el centro escolar.

## EL VOLUNTARIADO DE LAS FAMILIAS

Con la transformación de nuestro centro en una comunidad de aprendizaje, abrimos las puertas a que las familias (sobre todo mamás y algunos papás, además de otros familiares) pudieran participar como voluntariado en grupos de trabajo y talleres educativos.

Comenzamos con dos grupos de mamás inglesas, con un nivel de castellano cero (no comprendían ni expresaban ninguna orden) con las que, a través de una sesión semanal de una hora de tertulias literarias dialógicas, en un año consiguieron una competencia lingüística de nivel dos (comprenden y expresan ordenes sencillas con un vocabulario básico). Esas mamás, una vez por semana, también durante una hora, realizaban unos talleres de expresión y comprensión en inglés con grupos de niños y niñas españoles, árabes y sudamericanos para lograr una mayor competencia lingüística en inglés. Los talleres son de inmersión total, las mamás no hablan castellano. Estos talleres siempre cuentan con la supervisión del profesorado implicado en el proyecto de comunidades de aprendizaje, dado que las colaboradoras no son responsables directas del alumnado.

Estas actuaciones de implicación de las familias, por medio de las tertulias dialógicas y los talleres de lengua inglesa, no son hechos aislados en la dinámica educativa, ya que forman parte de un proyecto más amplio que tiende a mejorar la resolución de conflictos, el marco de convivencia y la competencia lingüística de la primera lengua extranjera en nuestro centro.

Las tertulias literarias dialógicas, como programa de éxito escolar, en nuestro centro forman parte de la P.G.A. y están incluidas en el horario semanal, con una sesión de una hora, en cada una de las 12 tutorías del centro. Están impartidas por una profesora del centro y por Malem, profesora jubilada con mucha experiencia en tertulias dialógicas. En ellas participa el tutor o tutora del aula y profesorado que vienen de otros centros para aprender a realizarlas, con el objetivo de impartirlas en sus colegios.

Los talleres de danza y de manualidades también forman parte de las actividades que el voluntariado realiza en el centro, con la participación de todos aquellos niños/as que quieran realizarlos.

Este curso escolar 2012-2013, en nuestro afán de mejorar los rendimientos escolares, estamos tratando de involucrar un segundo colectivo de familias que alcanza el 12% del alumnado del centro. Son las de origen musulmán. Las estrategias para su inclusión hasta ahora habían sido actuaciones de acercamiento a las familias por medio de entrevistas personales, el ofrecimiento y gestión de becas de transporte, comedor, libros, programas de alfabetización en colaboración con los servicios sociales y la Concejalía de Cultura del Ayuntamiento, programación de encuentros gastronómicos y festivos, etc. Este curso las carencias de recursos motivadas por los "recortes" son más notorias, por ello hemos puesto en marcha un contrato-programa. En él, se cita a una reunión a las familias con mayor riesgo de exclusión socio-económica para explicarles las ventajas de este contrato-programa, que



se resume en “formación e implicación en la dinámica escolar a cambio de ayuda”. Estamos en las primeras jornadas de presentación e información y de momento hay buena aceptación y comunicación con las familias de este colectivo.

Desde hace algo más de tres años estamos tratando de hacer una transformación cultural y social de nuestra realidad escolar. La implicación de las familias ha mejorado la comunicación entre profesorado y familiares. Las familias van acercándose más al centro, perdiendo el temor que separa muchas veces a familias y docentes. Estas familias implicadas y colaboradoras son nuestra mejor carta de presentación y de inclusión ante los nuevos familiares que cada curso escolar llegan al centro. La evaluación de estas actuaciones de las familias y el voluntariado nos confirma que la utilización de las inteligencias interpersonal (fruto de la relación con otras personas como son las familias y el voluntariado) e intrapersonal (fruto de la relación con nuestros deseos, aspiraciones y capacidad de empatía) implementan uno de nuestros objetivos



educativos: la integración e inclusión del tercer pilar que sostiene la escuela y la educación, formado por las familias, el

voluntariado y las personas colaboradoras; la expresión más real de lo que podríamos llamar inteligencia cultural.

## LECTURA QUE TRASCIENDE

JOSÉ MARÍA DE RUS MARTÍNEZ / *Director del CEPR Los Arrayanes, Linares (Jaén)*

**E**l CEPR Los Arrayanes, de la localidad de Linares (Jaén), está ubicado en una zona considerada como de alto riesgo de exclusión social. Es uno de los tres centros de difícil desempeño en la provincia y uno de las tres comunidades de aprendizaje de Educación Primaria de la localidad.

La andadura en el proyecto de comunidades se está llevando a cabo de manera sosegada, racional y convenciendo al claustro de profesores de la viabilidad de cada actuación.

Este año, hemos comenzado con una actuación conjunta entre el centro y la Asociación Cultural Poveda, que consiste en la asistencia de una persona adulta un día a la semana para leer un cuento en el aula, seleccionado de manera conjunta y consensuada entre la coordinadora del Plan de Lectura y Biblioteca y el tutor o

tutora del grupo. Esta lectura se le ofrece a la persona adulta con unos días previos para que pueda prepararla y después trabajarla en el aula. Pero quien asiste a leer en el aula ha tenido previamente un encuentro con la lectura, dejándose encantar por el placer que aporta, y experimenta el modelo de lectura dialógica en un espacio propicio.

### EL TALLER DE LECTURA

Cada viernes, se desarrolla en el centro un taller de lectura dialógica al que asisten mujeres del barrio con el propósito de encontrarse en un espacio de intercambio de impresiones.

El objetivo principal de dicha actividad es el de facilitar el diálogo respetuoso originado por la lectura individual y colectiva de un libro concreto. Se pretende así fomentar el interés por la lectura como vehículo de disfrute, placer y enriquecimiento personal, al mismo tiempo se convierte en elemento motivador.

En cuanto a organización, se realiza la lectura individual en casa, extrayendo ideas, pensamientos e impresiones que luego se compartirán en el encuentro de manera dialógica. Cada mujer trae sus aportaciones, que enriquecen a las demás y que se ven enriquecidas por las de todas. En este taller el diálogo surge tras la lectura de obras contemporáneas como *El Camino de Delibes*, libros que provee la Biblioteca Municipal Juan Sánchez Caballero.

Como complemento, si la obra se ha prestado a ser representada en el cine, se aprovecha para ver la película una vez finalizada la lectura del libro completo, con el fin de notar las diferencias entre lo que se ha leído y lo que se representa, realizando también un cine fórum sobre el filme en cuestión.

### EL IMPACTO

En este espacio se valora primordialmente la aportación personal de cada participante, considerando que la opinión de cada una es válida y comprendida por el resto.

## 8 COMUNIDADES DE APRENDIZAJE ESCUELA

Para las asistentes supone una experiencia de motivación, ya que este encuentro es el lugar y el momento apropiado para compartir sentimientos, inquietudes y preocupaciones en un grupo de iguales, donde poder expresarse y aprender a escuchar a otras personas. Porque el grupo toma cohesión y se afianza al fusionar experiencias. Tal es el grado de compenetración que esta actividad ha servido como trampolín para realizar otras de carácter cultural en la localidad, como han sido el recital poético anual, que organiza la Biblioteca Municipal, y las tertulias literarias que se celebran periódicamente. También realizan algunas actividades grupales de carácter más lúdico, sin perder el sentido formativo: visitas a museos, exposiciones históricas, etc.

Según informan ellas, el hecho de que sus propios hijos e hijas las vean leer en casa invita a tomarle gusto a la lectura por placer, y no solo como una obligación impuesta.

Otro beneficio que este tipo de lectura ha aportado es el representado por una mujer de edad de 70 años, analfabeta, que ha aprendido a leer sola. ¡Y asistiendo a este grupo es una de las que más disfruta con la lectura!

Así, este taller se ha convertido en un valor añadido a las actividades del centro, que abre sus puertas a la comunidad. Asimismo, es una plataforma de formación integral de la persona, valorando el pensamiento,



validando las opiniones de las otras personas, abriendo los cauces de comunicación y participación, y haciendo de la lectura un elemento de placer y aglutinador de sentimientos compartidos.

Aportamos como ejemplo de impacto, lo que una participante, Rosa Romero Rosado, ha escrito:

*He aprendido a ver los libros de otra manera. Escuchar el punto de vista que cada una de mis compañeras saca del libro que estamos leyendo lo enriquece, me ha hecho ver cosas que a mí se me escapaban y descubrir que leer en grupo te ayuda a desgranar y absorber el libro. Al compartir la lectura, hemos ido haciendo una piña, una amistad que espero que perdure para la eternidad.*

### EL FUTURO

Después de participar en los talleres, estas mujeres se han sentido capaces de intervenir en las aulas, leyendo con los alumnos y alumnas del centro. Si la actividad se desarrolla con normalidad, a lo largo del curso se implementará y extenderá a otros grupos de ciclos inferiores, ya que actualmente se desarrolla en el tercer ciclo.

La aportación desinteresada de voluntarios y voluntarias que ven en la educación un potencial de formación integral, hace que actividades como esta sean apreciadas por los centros como enriquecedoras, socializadoras y potenciadoras de la lectura.

 Wolters Kluwer | Educación  
España

**ESCUELA** Director: Pedro Badía. Redactor Jefe: Pablo Gutiérrez del Álamo. Redacción: Mari Carmen Romero y María Piedrabuena. C/ Orense, 16 - 28020 Madrid • Teléfono: 91 418 62 96 • Fax: 91 556 68 82 • escuela@wke.es • www.periodicoescuela.com  
Jefe de Publicidad: Paloma Artero. Tel. 91 418 62 95. publicidad@wkeduccion.es

Suscripciones y Atención al Cliente: C/ Collado Mediano, 9 - 28230 Las Rozas (Madrid) • Teléfono: 902 250 500 • Fax: 902 250 502  
clientes@wkeduccion.es • www.wkeduccion.es

Edita: WOLTERS KLUWER ESPAÑA, S.A. www.wke.es. Consejero Delegado: Salvador Fernández. Director General: Eduardo García. Directora de Publicaciones: Carmen Navarro. Director Comercial y Marketing: Antonio Úbeda. Depósito Legal: M-40443-2011. ISSN: 1888-2781.

Maquetación: María Piedrabuena

Coordinación: CREA-UB

Elabora:

**ESCUELA**

