

COMUNIDADES DE APRENDIZAJE ESCUELA

N.º 5 • FEBRERO 2013 • 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**

APRENDIZAJE INSTRUMENTAL ACCESIBLE PARA TODOS Y TODAS



DRA. TATIANA ÍÑIGUEZ / *Profesora de Sociología en la Escuela de Turismo Universitaria de Zaragoza. Universidad de Zaragoza*

En los últimos años, más de un centenar de escuelas han apostado por transformarse en comunidades de aprendizaje, escuelas que presentan características muy diversas y que se ubican en contextos muy diferentes. Independientemente de su heterogeneidad, estos centros educativos situados tanto en contextos con altos niveles socioeducativos como en los barrios más desfavorecidos, están siguiendo los principios del aprendizaje dialógico y están apostando por un aprendizaje instrumental de máximos para todos y todas. El aprendizaje instrumental se basa en la adquisición de los instrumentos y herra-

mientas esenciales que serán la base para acceder al resto de conocimientos y lograr una formación de calidad. Son, en definitiva, las competencias básicas que todo el alumnado debe obtener en su período de escolarización para llegar a adquirir el resto de aprendizajes como, por ejemplo, la lectura, el lenguaje matemático, o las Tecnologías de la Información y la Comunicación. El aprendizaje instrumental es uno de los principios fundamentales del aprendizaje dialógico, concepción comunicativa del aprendizaje que se centra en las interacciones y fundamentación teórica de las actuaciones educativas de éxito que se desarrollan en las comunidades de aprendizaje. El aprendizaje instrumental y su adquisición, especialmente durante la Educación Primaria, tiene un papel determinante en el éxito o



2 COMUNIDADES DE APRENDIZAJE ESCUELA

fracaso escolar, provocando la exclusión de aquellos niños y niñas que no logran acceder a los conocimientos mínimos. Esta exclusión, denominada “adaptación”, a la que a menudo se condena a los alumnos y alumnas que tienen dificultades de acceso a estos conocimientos, se basa en reducir las expectativas de desarrollo y aprendizaje para este estudiantado, proponiéndoles materias más elementales o lúdicas, supuestamente más apropiadas para su nivel como, por ejemplo, jardinería, marquetaría, baile, etc. (Aubert, et. al., 2008). Así, en lugar de favorecer el acceso al aprendizaje instrumental (currículo de la competencia) se les condena al llamado “currículo de la felicidad” (Elboj et. al., 2002: 109), proveyendo a este alumnado de una formación que les niega la adquisición de capacidades instrumentales o que les deja en un segundo plano. Teóricos como Ausubel (1989) han apoyado esta idea excluyente, al considerar que el tener expectativas más altas respecto al aprendizaje de estos niños y niñas solo es una pérdida de tiempo, ya que esto lleva a una enseñanza de máximos que según el autor hace que estos estudiantes terminen siendo graduados “funcionalmente ignorantes” (Ausubel, et. al. 1989: 400).

Sin embargo, las comunidades de aprendizaje, que han desechado la adaptación en pro de la transformación de los aprendizajes de todos los niños y las niñas, están demostrando día a día que las actuaciones educativas de éxito mejoran el aprendizaje instrumental del alumnado, tanto del que se encuentra en contextos favorecidos como en contextos desfavorecidos, y que no existe vinculación alguna entre el nivel socioeconómico o entorno cultural y motivación o inteligencia, idea que ya anunciaban científicos y científicas sociales como Cole y Scribner (1977), Chomsky (1977) o Luria (1987).

LA IMPORTANCIA DE LAS ALTAS EXPECTATIVAS EN EL APRENDIZAJE INSTRUMENTAL

Partimos de la idea de que todos los niños y las niñas tienen las mismas capacidades para adquirir estos conocimientos instrumentales y de que el clima de aprendizaje es clave para favorecer el desarrollo. En este sentido, como hemos indicado, las altas expectativas que el

profesorado, los familiares y los miembros de la comunidad pongan en los niños y niñas y en su proceso de aprendizaje juegan un papel fundamental.

Mead (1973) y Habermas (1987), dentro de las premisas del interaccionismo simbólico, defienden el origen eminentemente social del ser humano, el cual va configurando su rol cultural y su comportamiento en función de las interacciones que mantiene con el resto de personas con las que cohabita. En el contexto de la escuela, la niña o el niño van conformando su autoconcepto académico a través de lo que percibe de sus interacciones con el profesorado, sus familiares y otros miembros de la comunidad. Por ejemplo, el hecho de que las personas del entorno del alumnado coordinen sus esfuerzos y le transmitan que puede aprender Lengua, Matemáticas, Inglés o Informática al mismo nivel que los demás mejora su autoconcepto. De esta forma, el autoconcepto que se crean los alumnos y alumnas se basa en altas expectativas, lo que se traducirá en un mayor interés por lo que aprenden y en un aumento de su confianza, evitando el fracaso escolar y favoreciendo la superación de la desigualdad educativa que provoca la adaptación. Es lo que autoras como Aubert, et. al. (2008: 114) han denominado “confianza interactiva”. Para conseguir esta educación de calidad para todos y todas, en las comunidades de aprendizaje se presta atención al proceso de aprendizaje, pero no se obvia la importancia de lograr resultados excelentes a través del esfuerzo, en contraposición a otras pedagogías (Racionero, et. al., 2012).

TRANSFORMACIÓN. LOS APRENDIZAJES PARA ROMPER EL CÍRCULO DE EXCLUSIÓN

Todos los niños y niñas sienten una curiosidad intrínseca por las cosas y un interés por aprender (Freire, 1997). Sin embargo, si en sus interacciones en el contexto académico y familiar se rebajan las expectativas y se les da como única opción un currículo adaptado a lo que se considera que son sus necesidades, obviando los contenidos instrumentales, se les está excluyendo de una formación de calidad, colocándole en una posición de desigualdad de oportunidades académicas y laborales respecto al resto de sus

compañeros y compañeras. En contraposición a ello, el objetivo de la educación debe ser precisamente transformar el contexto de exclusión (Vygotsky, 1979; Freire, 1997) abogando por la igualdad de oportunidades para todos los niños y todas las niñas.

En el aprendizaje dialógico todos los esfuerzos de las personas que participan en él van en pro de lograr los más altos estándares de calidad en la educación del alumnado, una educación basada tanto en la solidaridad entre sus miembros como en la adquisición de estas competencias instrumentales, que son precisamente las que permitirán al alumnado evitar el riesgo de exclusión.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aubert, A., Flecha, A., García, C., Flecha, R., Racionero, S. (2008). *Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información*. Barcelona: Hipatia Press.
- Ausubel, D., Novak, J. Hanesian, H. (1989). *Psicología educativa: un punto de vista cognitivo*. México: Trillas.
- Chomsky, N. (1977). *Essays on Form and Interpretation*. New York: North-Holland.
- Cole, M., Scribner, S. (1977). *Cultura y pensamiento. Relación de los procesos cognoscitivos con la cultura*. Limusa: México.
- Elboj, C., Puigdelvívol, I., Soler, M., Valls, R. (2002). *Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación*. Barcelona: Graó.
- Freire, P. (1997). *A la sombra de este árbol*. Barcelona: El Roure.
- Habermas, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa, vols. I y II. Racionalidad de la acción y racionalización social*. Madrid: Taurus.
- Luria, A. R. (1987). *Desarrollo histórico de los procesos cognitivos*. Madrid: Akal.
- Mead, H. (1973). *Espíritu, persona y sociedad*. Barcelona: Paidós.
- Racionero, S., Ortega, S., García, R., Flecha, R. (2012). *Aprendiendo contigo*. Barcelona: Hipatia Press.
- Rada, M. (2007). ‘La transformación de un centro educativo’. *ESCUELA*, 3, 752 (876), 32. Disponible en: http://www.comunidadesdeaprendizaje.net/pdf/mat-reportaje_paz.pdf.
- Vygotsky, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.

TERTULIAS DIALÓGICAS: APRENDIZAJE INSTRUMENTAL EN EL IES MUNGIA

ANTÓN GONZÁLEZ MADARIAGA / *Profesor de Lengua Castellana IES Mungia BHL.*

En el libro *Compartiendo palabras* (1997) Ramón Flecha señala a propósito de los aprendizajes instrumentales: “La cuestión está en respetar y animar todas las dimensiones del aprendizaje superando sus dos colonizaciones: la tecnocrática, que elimina los aspectos comunicativos, y la populista, que prescinde de los aspectos instrumentales”. Todos los alumnos y alumnas tienen, como comprobaremos, una actitud indagadora en contextos donde se dialoga y, con esas expectativas, es fácil desarrollar aprendizajes instrumentales específicos para cada lectura.

En nuestras tertulias dialógicas desarrollamos aprendizajes instrumentales para alcanzar una comprensión escrita y oral óptima. Siguiendo el método de la tertulia, en la lectura individual y en la selección de párrafos del texto se persigue que el alumno o alumna aprenda a entresacar el tema del párrafo explicitándolo en una palabra, que determine cuál es la idea principal y la sintetice en una oración, que reconozca la intención que hay en el discurso leído.

Después de este primer paso planifica, con estrategias que trabajamos en las diferentes asignaturas, su exposición. Escoge las palabras adecuadas para comunicar su reflexión (tesis), determina cuáles son los argumentos que va a utilizar (de experiencia personal, de conocimiento general, de autoridad, de datos que conocemos, de analogías, de causa-efecto...). Se pretende que de las intervenciones vayan desapareciendo expresiones como “a mi gusto”, “me parece que...” o “se me ocurre que...”, por otras más objetivas. Asimismo, tanto el libro como los diálogos en el aula sirven para descubrir el mundo de las falacias en los discursos. Las falacias *ad báculo*, falacia *ad misericordiam*, falacia falsa causa-efecto, falacia *ad hominem*... A veces, durante las primeras sesiones, este proceso se hace por escrito para ir racionalizando y asimilando los discursos.



Para concluir, en la tertulia se verbaliza, entonces se trabaja la competencia oral desde sus aspectos extralingüísticos como el tono, las expresiones gestuales, los movimientos, el ritmo; y las lingüísticas como las definiciones, reformulaciones para aclarar conceptos, los marcadores textuales, los recursos retóricos para enfatizar, atenuar las ideas. Las interacciones con que se construye la tertulia nos llevan también a aprender las estrategias de la cortesía en la conversación, los principios de cooperación comunicativa, las claves de modalización textual. Hay otros que acordamos también: búsqueda y selección de información, uso de las fuentes, los recursos retóricos y su importancia estética y persuasiva, la voz y el punto de vista y los registros. Además, utilizamos diversas herramientas TIC: Glogster, Google Drive, Googlesites, Audacity, Calaméo.

Cuando leemos Chaucer y sus *Cuentos de Canterbury*, el alumnado queda deslumbrado porque los cuentos distan bastante, en la mayoría de los casos, de lo que recuerdan sobre la Edad Media. Les llama la atención, por ejemplo, el lenguaje desenfadado y las ideas de la viuda de Barth que defiende la condición de mujer independiente y reniega de mujeres como la sumisa Griselda. La mayoría del alumnado oye, por primera vez, que los matrimonios eran concertados y que lo han sido hasta hace poco. Una

de las alumnas incluso explica que eso es habitual en su país hoy en día. Decidimos averiguar en qué sitios, a qué edades, de cuánta gente hablamos. Los voluntarios y voluntarias exponen sus averiguaciones en la siguiente tertulia a través de páginas de Internet. Con Chaucer nos acercamos a Bocaccio, Don Juan Manuel, y a *Las mil y una noches*. *Canterbury* nos lleva a mirar los mapas de las peregrinaciones de la Edad Media que creaban caminos para la cultura y la economía, para el tráfico de reliquias de santos y santas. Los temas que se irán repitiendo en *Lazarillo* durante ese mismo curso, o en *Cándido* de Voltaire en 4º. Aparecen cuentos alegóricos como el de Cantacaro, aprendemos a no leer literalmente los personajes y sus acciones (el gallo, las gallinas, el zorro) y reinterpretemos el cuento. Hablamos de Esopo y las *Fábulas*.

Con *La Celestina* las tertulias rezuman reflexiones sobre el *loco amor*, *el amor ciego*. Los enamorados nos permiten rastrear otras parejas clásicas de enamorados que van desde Paris y Helena, Píramo y Tisbe, Tristán e Isolda a Romeo y Julieta. Las interacciones van cobrando mucha pasión ¿existe el amor a primera vista? ¿qué es el amor cortés? y ¿el platónico? y ¿el romántico? La mayoría argumenta basándose en su experiencia y en lo que ha visto en las películas. Cuando leemos Werther en 4º conocemos de prime-

4 COMUNIDADES DE APRENDIZAJE ESCUELA

ra mano la novela de amor romántica por excelencia. Después se analiza el habla de los personajes y se aprecian distintos registros según la clase social; por un lado el registro culto de los ricos y, por otro, el coloquial de los sirvientes. Aprendemos los recursos de cada registro: los refranes, disfemismos, eufemismos, metáforas, hipérbolos, antítesis. A veces, representamos algún acto teniendo en cuenta las acotaciones. Hablamos, cómo no, de la iglesia, la brujería, la prostitución y comprobamos que hay temas universales que siguen muy presentes hoy.

Con el Lazarillo terminamos los clásicos de 3º. Se dialoga sobre la educación. Con incredulidad alguien pregunta ¿es posible abandonar así a un hijo? Alguien ha visto un programa sobre niños y niñas que viven en las calles de Río de Janeiro. Averiguamos en qué lugares, qué índices de pobreza tienen, qué tasas de mortandad, de analfabetismo. Comprobamos que el país hegemónico del XVI estaba lleno de pobres, que algunas personas como la madre de Lázaro y él mismo deciden “arrimarse a los buenos”. Y se repiten recuerdos de clérigos, de sirvientes, de amor interesado, de reliquias falsas, de la justicia y sus métodos.

En 4º *Tío Goriot* enfrenta la asignatura de Historia con las historias del París al que se asoma Zola. ¿Dónde está el ideal ilus-

trado? ¿Siguen mandando los aristócratas? ¿Qué ha sido de la revolución francesa? ¿Existen los esclavos? ¿Hasta cuándo? La crisis nos hace ver otras cosas que no vimos en otros años; resulta que Goriot se hizo rico con prácticas especulativas durante la revolución francesa. Esa palabra “especulación” lleva a interesarse por la economía. Comenzamos a estudiar las nuevas formas de especulación, las preferentes, las hipotecas, los desahucios, el subsidio de desempleo. Luego aparece de nuevo la educación como tema. Goriot, según los alumnos y las alumnas, es un “calzonazos” porque se deja “chulear” por sus hijas, a ellos y ellas no les gusta ese tipo de progenitores tan blando. ¿Y qué decir de Rastignac y de su afán por medrar, empobreciendo a su familia mientras se da la gran vida? A estas alturas conocemos lo que son personajes planos, redondos, narradores omniscientes y el grado de omnisciencia, los rasgos caracterizadores de los personajes, que Balzac no solo contaba historias sino que defendía unas ideas, que esas ideas se habían conformado con otras de filósofos, literatos, que su libro contenía muchas voces.

Tras *Tío Goriot* leíamos *Carta al padre* de Kafka. Es un libro duro, áspero, pero que el alumnado suele aceptar como reto. Muchos alumnos y alumnas se identifican

con las experiencias de Kafka porque saben lo que es ser encerrado en el balcón o ser sacado a la escalera. La violencia como forma de educación, la influencia de la educación y la familia se convierten en el centro de las reflexiones, analizamos la realidad de las familias y los nuevos modelos de convivencia entre las personas... En fin, podríamos seguir con Werther de Goethe, Cándido de Voltaire.

A modo de conclusión contaré lo que sucedió el martes 7 de enero cuando leíamos una adaptación de la *Odisea* en euskera –nuestro proyecto de tertulias es compartido por la profesora de euskera y el profesor de castellano y la *Odisea* es una de las pocas obras clásicas a las que teníamos acceso en ese idioma– dentro de la antología literaria de los clásicos griegos que hemos preparado para este trimestre con una selección de lecturas de Safo, Alceo, Kavafis, Elytis... Homero, Esquilo, Sófocles, Eurípides, Aristófanes. Los alumnos y alumnas dijeron “queremos leer la *Odisea* entera ¿podemos?”. El alumnado tiene grandes expectativas si nosotros y nosotras las tenemos para ellos y ellas.

REFERENCIAS

» Flecha, R. (1997). *Compartiendo palabras*. Barcelona: Paidós (p. 81)

INTELIGENCIA INSTRUMENTAL VISTO Y COMPROBADO

TERESA VÁZQUEZ CALA / *coordinadora del proyecto Cda*. PABLO CIDONCHA GALÁN, / *director del Colegio Paideuterion*. JESÚS AVILÉS REGODÓN / *investigador titular CSIC*.

Hace unos días recibimos una visita de una profesora de Educación Especial que acababa de terminar un máster en Madrid y le habían hablado de nuestro centro.

Quería saber qué nos hacía diferentes. El primer día se presentó en una clase tradicional para que los chicos y chicas de 1º de ESO le explicaran qué es un grupo interactivo (GI):

“Son grupos en los que nos ayudamos para aprender todos y todas todo

el temario”, “vienen personas, como tú, y nos ayudan a explicarnos unos a los otros”, “pero no explican, eso lo hace la profesora”, “te invitamos el próximo día”. “Yo, cuando explico, aprendo mucho más. Y también otros niños de la clase que parece que no saben y, sin embargo, en GI ayudan a otros que parecían saber más”.

Los niños y niñas estaban nerviosos, no porque hubiera alguien ajeno a la clase (están habituados a ello) sino porque quedaba poco tiempo para explicar el tema que debíamos terminar. Cuando desde la misma clase docente se habla de la desmotivación del alumnado, resulta curioso, cuando menos, ver a estos niños y niñas tan preocupados por no perder el tiempo.

Esos mismos estudiantes querían comenzar antes de Navidad la tertulia literaria dialógica de un clásico, porque los y las de Infantil ya están leyendo clásicos con el alumnado de 4º de ESO, y a ellos y ellas no les va a dar tiempo de leer tantos clásicos antes de irse del colegio.

Los niños y las niñas de 3º de Infantil están inquietos porque hoy vienen sus padrinos de lectura (chicos y chicas de 4º de ESO), vienen a leer con ellos y ellas, y a jugar para aprender con las letras. El alumnado de Infantil está preocupado por aumentar su aprendizaje instrumental aunque no hablarían con estos términos. El alumnado de 4º de ESO es consciente de que si los de Infantil leen *Platero y yo*

con 5 años, cuando lleguen a su nivel van a estar mucho mejor formados. Sus compañeros y compañeras de 1ª de Primaria han explicado a los de ESO cómo aprendemos con los padrinos y con los voluntarios y las voluntarias de GI. Ellos y ellas cuando hablan de estas prácticas educativas saben muy bien que sirven para aprender “mucho más” y “durante más tiempo”.

Volviendo a la chica del máster, se acercó a una tertulia pedagógica dialógica. Nos reunimos cada 15 días desde hace tres cursos. En este participamos 16 personas, docentes de todos los niveles educativos, algunas madres e, incluso, una abuela.

“Yo hacía 11 años que no leía, y ahora he empezado a lo grande: leo pedagogía”.

“Esto es de una riqueza impresionante, no aprendemos de expertos, aprendemos juntos”. “Estos libros nunca los hubiera leído sola”. “Ahora reconozco a los pedagogos y sociólogos cuando hablan de ellos”. “Se aprende en un clima relajado y me ayuda en mi práctica diaria”.

Algunas de las madres y la abuela participante en la tertulia pedagógica han descubierto que existen tertulias literarias con familias y alumnado, y piden información. Ellas mismas informan a otros y otras familiares con problemas que pueden asistir a los cafés dialógicos de los jueves y proponer soluciones. Incluso, puede ser que algunas pasen a formar parte de comisiones mixtas de aprendizaje.

La comisión de multilingüismo se celebra los lunes en el recreo. En ella participan Susana y Johari y 24 niños y niñas. Hoy nos visita una profesora de Árabe del Instituto de Lenguas Modernas que se sorprende de que tantos niños quieran “perder” su recreo para seguir aprendiendo. Los niños y niñas se ríen cuando les cuenta que para ella hubiese sido un castigo. Son chicos y chicas de Primaria y de 4º de ESO que se divierten aprendiendo juntos:

“Hemos recibido visitas de Corea, Japón, Francia, Alemania; hemos aprendido lenguaje de signos y ahora van a venir una madre y una abuela rusas”. “Eso que dices es como el chino, yo aprendo chino por las tardes.” “Es que aquí aprendemos de forma divertida”.

Hace unos días unos compañeros de otros centros vinieron como observadores a una tertulia literaria en horario lectivo. Estos alumnos y alumnas les explicaban cómo durante el curso anterior adquirieron mucho vocabulario y aprendieron a expresarse mejor.

“Hay veces que no entiendes un libro, pero cuando lo lees con tus compañeros lo entiendes mucho mejor”. “Aprendemos mucho porque podemos buscar en Internet, conforme vamos leyendo, datos sobre el tiempo y el autor...”.

“Nadie te deja en ridículo, si alguien no sabe algo nos ayudamos unos a otros y al final aprendes”.

Cuantos más recursos humanos existan en el aula, menos alumnado tendremos que sacar para terminar excluyendo.

Existe un convencimiento generalizado de que el avance hacia la igualdad educativa y social requiere aprendizajes instrumentales.

A través de la fase de consolidación del proyecto de comunidades de aprendizaje en nuestro centro (2005-2012) hemos comprobado cómo, a medida que aumentan las interacciones, va alcanzándose un mayor aprendizaje instrumental. Nuestra preocupación por buscar las evidencias nos ha llevado a ir evaluando e, incluso, investigando nuestro propio proceso de transformación. Desde la observación participante, entrevistas en profundidad a miembros de la comunidad educativa, grupos de discusión e, incluso, utilizan-

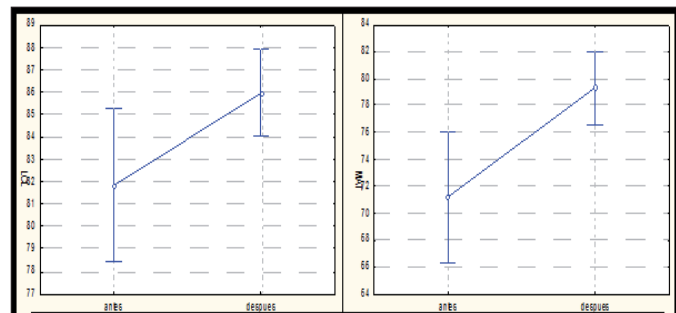


Fig.1 Aumento del% de aprobados en len. y mat. Utilizando 3 cursos antes y 8 después de CdA.

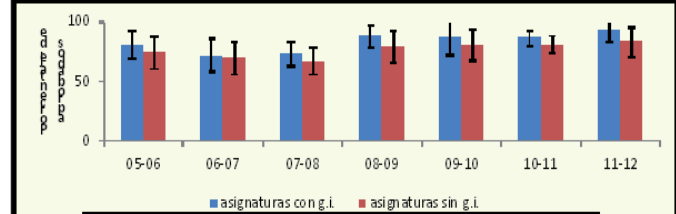


Fig.2 Diferencias de resultados entre asignaturas con y sin grupos interactivos

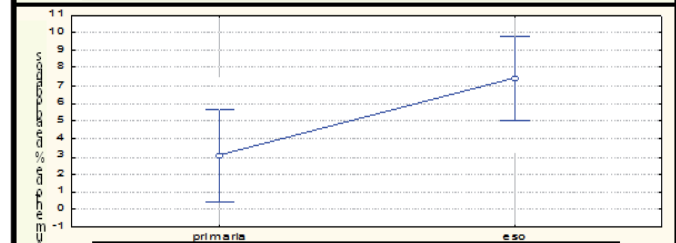


Fig.3 Aumento de% de aprobados en asignaturas con g.i. en distintas etapas.

do técnicas cuantitativas y análisis de datos en las que han colaborado profesionales ajenos al centro. Para medir resultados en cuanto a la dimensión instrumental del aprendizaje aún no disponemos de evaluaciones de diagnóstico externas. Hasta que podamos disponer de esta evaluación objetiva, hemos optado por realizar una evaluación interna utilizando como variable indicadora del aumento de aprendizaje el número de aprobados en las asignaturas instrumentales en tres análisis que se describen a continuación (Fig. 1, 2 y 3), dando en los tres casos resultados significativos.

El primer análisis que se ha realizado es la comparación del número de aprobados en las asignaturas de Matemáticas y Lengua antes y después del inicio del proyecto de transformación (2005-2006). El resultado muestra que existe un aumento significativo entre el número de aprobados después de que se inicien los grupos interactivos en el centro (Fig. 1). La conclusión es evidente. Los beneficios de un proyecto basado en las prácticas educativas de éxito significó un aumento del 4% en Lengua y del 8% en Matemáticas. Resultado significativo sabiendo que de partida ya se contaba con un número elevado de aprobados. Otro resultado esperado, una vez puestos en marcha las comunidades de aprendizaje (CdA), es la diferencia de resultados entre asignaturas en las que se realizan GI (como son las Matemáticas y la Lengua) y en las que no (como el Inglés). La puesta en marcha o no de los grupos interactivos en las diversas asignaturas depende de la disponibilidad de voluntarios y voluntarias, y en la elección de cada docente. En la Fig. 2 se expresan los resultados observando que durante todos los años se obtiene un mayor porcentaje de aprobados. Se demuestra así que las asignaturas donde entran más recursos en el aula han una mejora

del éxito educativo. Comprobada ya la mejora de resultados dentro de las CdA, realizamos otro análisis muy interesante que refutaba la idea inicial de que el proyecto funciona mejor en Primaria. Comparamos la diferencia del aumento de aprobados (en asignaturas donde se realizan GI), entre etapas educativas. El resultado obtenido en nuestro centro demuestra que las prác-

ticas educativas dialógicas ofrecen mejores resultados en ESO que en Primaria. En la Fig. 3 se muestra que se aumentó un 3% de aprobados en Primaria, mientras que en ESO se superó el 7%.

Es justo decir también que no todos nuestros y nuestras docentes participan en las prácticas educativas de éxito, sin querer reflexionar en un cambio de estra-

tegia, pero es una evidencia que cada vez tenemos a más familiares, más profesores y profesoras, alumnos y alumnas que están formándose, y de manera conjunta aumentan su inteligencia instrumental. Estamos convencidos de que la mejora en los resultados del aprendizaje es la gran herramienta que nos permitirá la transformación personal y social.

GRUPOS INTERACTIVOS SOBRE MATEMÁTICAS EN INFANTIL

MARTA ZURIMENDI ABRALDES / CEP Deusto LHI, Bilbao, Bizkaia.

Comenzamos la andadura en comunidades de aprendizaje hace tres años. Desde el comienzo tuvimos claro que teníamos que mejorar nuestros resultados académicos y nos pusimos en marcha en un plan de mejora asumido por todos y todas. Planificamos diferentes intervenciones, teniendo en cuenta a toda la comunidad educativa y a diferentes ámbitos de actuación. Entre ellas, decidimos impulsar el área de matemáticas. Aquel año iniciamos los grupos interactivos en casi todas las aulas del centro y, hoy en día, es una práctica habitual en Educación Infantil, desde los 4 años hasta 6º de Primaria. En nuestro centro, los grupos interactivos se realizan en una sesión semanal con la valiosa colaboración del voluntariado, constituido actualmente por unas 20 personas.

Los grupos interactivos son una forma de organizar el aula en la que el alumnado es organizado en pequeños grupos heterogéneos (en cuanto a género, nivel de competencias, cultura, edad...). Se realizan actividades durante unos 20 minutos con ayuda de una persona adulta voluntaria que se encarga de potenciar las interacciones entre los miembros del grupo, su participación y ayuda mutua. Estos subgrupos rotan al cabo de ese tiempo, asegurándonos que realizan las actividades previamente diseñadas por el profesorado. Así, a través de ese diálogo y de la tarea prevista, aumenta y se potencia el aprendizaje en un clima de trabajo de respeto, participación y agradable convivencia.

Todos los lunes por la tarde llegan al aula de 5 años Nerea y María, voluntarias de la universidad próxima a nuestra escuela, con la que, a través de la coordinación con una profesora, colaboran numerosas voluntarias. Ambas son recibidas con entusiasmo y abrazos. Los niños y niñas saben que hoy toca grupos interactivos y, mientras se acomodan en el corro, les explico brevemente las actividades que realizarán y cómo llevarlas a cabo. Nos sentamos las tres en el corro, nos damos la bienvenida y recordamos que tenemos que ayudarnos unos a otros para aprender más y mejor. Nos situamos en los espacios del aula ya decididos. En nuestro caso, los nombres de los miembros de cada subgrupo están escritos en diferentes carteles que les acompañan en la rotación, ya que son distintas a las agrupaciones que habitualmente utilizamos en el trabajo en *txokos* o rincones para así favorecer nuevas interacciones. Cada grupo se dirige a su espacio y ¡comienza la acción!

¿QUÉ TIPO DE ACTIVIDADES REALIZAMOS EN LOS GRUPOS INTERACTIVOS?

El trabajo de las matemáticas evidentemente no se reduce a los lunes por la tarde, sino que también tiene otros espacios y tiempos, pero en los grupos interactivos añadimos el elemento dinamizador de una persona adulta en cada subgrupo que promueve las interacciones, asegura la participación, y vela por las normas del diálogo y la convivencia.

Las actividades que realizamos en los grupos interactivos están pensadas en relación a la numeración, a las magnitudes y medidas, a la lógica y, por último, a ac-

tividades espaciales, de manera que cada subgrupo trabaja en una de ellas. En su diseño tenemos que tener en cuenta la heterogeneidad del alumnado (necesidades educativas especiales, diferentes culturas...) adecuadas a un breve tiempo (20 minutos), para que se desarrollen diferentes estrategias de aprendizaje y competencias básicas programando actividades de distintos estilos (nivel de dificultad, más o menos manipulativas, más o menos academicistas). Sobre todo, aprovechamos materiales que habitualmente hay en la escuela, pero con otras pautas de trabajo, y en el marco de la programación o del proyecto que estemos realizando, sin olvidarnos de la utilización de las nuevas tecnologías en cualquiera de estos campos.

Para trabajar la numeración en los grupos interactivos hemos utilizado dados, combinando con otras características (formas, colores); con ruletas, con sumas y restas de diferentes estilos. Hemos jugado con las cartas "a la carta más alta", a los "seises", las hemos ordenado y desordenado; hemos organizado una bolera en el pasillo donde cada bolo vale un punto y que hay que sumar para conocer al ganador; hemos jugado a la oca y al parchís y otros juegos similares; hemos organizado una tienda en toda regla con productos, precios, euros de plástico, caja registradora, balanza... Para el campo de la lógica, las actividades con tablas de doble entrada nos han sido muy útiles. También las secuencias temporales ordenadas de forma colectiva, los lotos de palabras con imágenes o los juegos cooperativos. Además, realizamos diferentes seriaciones con piezas de construcciones,

con pinchos o con botones, y después dibujamos su secuencia en el papel para adivinar, entre todos, los criterios que se esconden. A través de estas actividades como, por ejemplo, el espacio de construcción, hemos observado el progreso y la evolución en la mayor complejidad de las producciones de los niños y niñas. En definitiva alternamos distintas tareas que incluyen: analizar, completar, relacionar, clasificar, utilizar gráficos, etc.

Las actividades que realizamos en los grupos interactivos fluyen en un óptimo e intenso ambiente de trabajo y participación. Al acabar la sesión, recogemos entre alumnado, profesorado y voluntarias, y volvemos al corro. Allí evaluamos nuestro trabajo: ¿Qué es lo que más nos ha gustado?, ¿lo hemos pasado bien?, ¿qué hemos aprendido?, ¿hay algo nuevo que haya salido hoy? En un diálogo distendido terminamos y despedimos a las voluntarias hasta el lunes siguiente, agradeciéndoles haber participado con nosotros y nosotras. Mientras los niños y niñas se preparan para volver a casa, Nerea, María y yo comentamos la sesión, las nuevas estrategias de resolución que han aparecido, los avances observados y los posibles cambios. Al final del trimestre, evaluamos más detalladamente los resultados, recogiendo sus representaciones gráficas, las fotos tomadas y comprobamos su



favorable evolución. De esta manera, a través de los grupos interactivos, vamos avanzando poco a poco en el aprendizaje de las matemáticas, enfrentándonos a retos cognitivos que nos hagan pensar,

dialogar, intercambiar, aceptar opiniones y disfrutar interactuando entre compañeros y compañeras, desarrollando las competencias básicas y aprendiendo juntos.

GRUPOS INTERACTIVOS EN MATEMÁTICAS

LOLA RUBIO / profesora y jefa del dpto. de Matemáticas. PEDRO PABLO CASTRO / profesor de Matemáticas. ALFREDO MÁRQUEZ / Director y profesor de Lengua.

Nuestro centro es un pequeño Instituto de Enseñanza Secundaria Obligatoria (IESO). Está a caballo entre la zona centro de la ciudad (Linares) y algunos barrios obreros (que sufren un fuerte azote del paro); por tanto, social, cultural y económicamente heterogéneo: una suerte.

El consejo escolar del IES Santa Engracia decidió el 8 de mayo de 2012

iniciar su proceso de transformación en comunidad de aprendizaje. Unos días antes, exactamente el 24 de abril, lo había acordado por mayoría el claustro del profesorado. Si hacemos un viaje hacia atrás en el tiempo, a finales de marzo el claustro participó en el curso de sensibilización, en el que pudimos disfrutar del primer ejemplo de participación de las familias, antiguo alumnado, amigas y amigos, etc.; es decir, del voluntariado. Ellas y ellos, atendiendo las aulas con las tareas que previamente había confeccionado el profesorado, nos permitieron disfrutar de un curso de alta calidad, en el que entra-

mos en profundidad en el conocimiento del cimiento filosófico-pedagógico del proyecto, en las características de las comunidades de aprendizaje, en las actuaciones de éxito y en el conocimiento de experiencias concretas. Planteamos dudas sobre ellas, entablamos diálogos intensos con las y los ponentes, pero quedaba la prueba de fuego: la realidad de las aulas.

Nuestra experiencia, por consiguiente, es breve, somos neófitos, y solo hemos dado un primer paso del proceso de transformación: los grupos interactivos (GI). Y a ello nos hemos dedicado en primer lugar, puesto que la motivación

8 COMUNIDADES DE APRENDIZAJE ESCUELA

principal que animaba a la mayoría del profesorado de nuestro claustro (además de mejorar la convivencia) era mejorar el rendimiento del alumnado que no se correspondía ni con nuestra dedicación ni con sus capacidades. Aplicados a la tarea, hemos puesto en funcionamiento GI en las áreas de Lengua, Matemáticas, Inglés, Música, Francés y Ciencias Sociales. Hasta la fecha no hemos tenido problemas para contar con voluntariado suficiente (nuestra impagable administrativa Ana es muy eficaz). Al contrario, quienes están participando nos insisten en que contemos con ellos y ellas de nuevo. Ya de por sí la experiencia con las voluntarias y los voluntarios está siendo altamente gratificante y muy valiosa.

GRUPOS INTERACTIVOS EN EL ÁREA DE MATEMÁTICAS

Uno de los miembros del departamento de Matemáticas tenía cierto conocimiento, aunque experiencia escasa, en aprendizaje cooperativo y en trabajo con grupos heterogéneos, pero los grupos cooperativos no funcionan igual que los grupos interactivos.

En lo que coincidimos era en nuestros miedos iniciales. El primero en torno a la eficacia de este modelo de organización

del aula. Y el segundo tenía que ver con la tipología de las actividades en el área de Matemáticas para los GI. La jornada que al inicio del presente curso organizó el CEP de Linares, la consulta que hicimos al amigo José Luis, director del IES Gregorio Salvador de Cúllar, y los ánimos de otros compañeros y compañeras del centro nos convencieron de que merecía la pena la experiencia y que los miedos se disiparían con la práctica.

Si anteriormente el alumnado no estaba centrado en su tarea, en las sesiones con GI los chicos y chicas hablaban solo de las actividades que tenían entre manos; incluso pensamos que lo hacen menos de lo necesario para la dificultad de las tareas. Será este un asunto que trataremos con el voluntariado que nos ayuda para que multipliquen las situaciones de aprendizaje dialógico. Al hilo de esto hemos detectado la importancia de llevar a cabo un *feedback*, aunque sea breve, tras cada sesión de GI con los voluntarios y voluntarias. Ellos y ellas nos ayudan a introducir mejoras en el formato de las actividades), a conocer en profundidad el trabajo individual y grupal del alumnado, a mejorar la propia composición de los grupos, etc. Son importantes y se sienten importantes si los oímos con atención.

Respecto al tipo de actividades propuestas, sinceramente son del mismo porte que las que realizamos a lo largo de cada tema. Hay una salvedad interesante: al marcarles un tiempo para la realización de cada batería de actividades, han de trabajar con “algo más de prisa, sin pausa”.

La experiencia en 2º de ESO, en el aspecto cuantitativo, ha dado buenos resultados (quizá porque el grupo es el más experimentado en los GI). Lo que ha quedado ya patente es que, con la organización del aula en grupos interactivos, el trabajo del alumnado aumenta de forma nítida, resultado que compañeros y compañeras de las demás áreas también han confirmado.

En consecuencia, nuestro reto para este trimestre es la extensión de la experiencia al resto de los cursos (sobre todo 3º y 4º). ¡Porque el camino ya lo conocemos! Contamos, seguro, con la ayuda de las compañeras y los compañeros del claustro y, por supuesto, con la del “voluntarioso voluntariado” para que todos y todas, alumnado, profesorado y voluntariado, nos sintamos cómodos y veamos cada día más la mejora efectiva de los resultados. Este es nuestro próximo empeño.



ESCUELA Directora: Carmen Navarro. 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@wkeducacion.es

Maquetación: María Piedrabuena

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

Edita: WOLTERS KLUWER ESPAÑA, S.A. www.wke.es. Consejero Delegado: Salvador Fernández. Director General: Vicente Sánchez.
Directora de Publicaciones: Carmen Navarro. Depósito Legal: M-40443-2011. ISSN: 1888-2781.

Coordinación: CREA-UB

Elabora:

ESCUELA

