

revista riojana de  
ciencias sociales  
y humanidades

# BERCEO



165

*ier*

Instituto de Estudios Riojanos

BERCEO. REVISTA RIOJANA DE CIENCIAS  
SOCIALES Y HUMANIDADES.  
Nº 165, 2º Sem., 2013, Logroño (España).  
P. 1-229, ISSN: 0210-8550

**DIRECTORA:**

M<sup>a</sup> Ángeles Díez Coronado (Universidad de La Rioja)

**CONSEJO DE REDACCIÓN:**

Jean François Botrel (Université de Rennes 2)

Jorge Fernández López (Universidad de La Rioja)

Ignacio Gil-Díez Usandizaga (Universidad de La Rioja)

Aurora Martínez Ezquerro (Universidad de La Rioja)

Ricardo Mora de Frutos (Instituto de Estudios Riojanos)

Enrique Ramalle Gómara (Universidad Nacional de Educación a Distancia)

Rebeca Viguera Ruiz (Universidad de La Rioja)

**CONSEJO CIENTÍFICO:**

Don Paul Abbott (Universidad de California, EE.UU.)

Tomás Albaladejo Mayordomo (Universidad Autónoma de Madrid)

Sergio Andrés Cabello (Universidad de La Rioja)

Julio Aróstegui Sánchez (Universidad Complutense de Madrid)

Begoña Arrúe Ugarte (Universidad de La Rioja)

Eugenio F. Biagini (Universidad de Cambridge, Reino Unido)

Francisco Javier Blasco Pascual (Universidad de Valladolid)

José Antonio Caballero López (Universidad de La Rioja)

José Luis Calvo Palacios (Universidad de Zaragoza)

Juan Carrasco (Universidad Pública de Navarra)

Juan José Carreras (Universidad de Zaragoza)

José Miguel Delgado Idarreta (Universidad de La Rioja)

Jean-Michel Desvois (Universidad de Burdeos, Francia)

Rafael Domingo Oslé (Universidad de Navarra)

Pilar Duarte Garasa (Consejería de Educación, Cultura y Deporte)

Juan Francisco Esteban Lorente (Universidad de Zaragoza)

José Ignacio García Armendáriz (Universidad de Barcelona)

Claudio García Turza (Universidad de La Rioja)

Francisco Javier García Turza (Universidad de La Rioja)

Fernando Gómez Bezares (Universidad de Deusto)

Fernando González Ollé (Universidad de Navarra)

Ignacio Granado Hijelmo (Consejo Consultivo de La Rioja)

Isabel Verónica Jara Hinojosa (Universidad de Chile)

M<sup>a</sup> Jesús Lacarra Ducau (Universidad de Zaragoza)

M<sup>a</sup> Ángeles Libano Zumalacárregui (Universidad Pública del País Vasco)

Carmen López Sáenz (Universidad Nacional de Educación a Distancia. Madrid)

Miguel Ángel Marín López (Universidad de La Rioja)

Manuel Martín Bueno (Universidad de Zaragoza)

Ángel Martín Duque (Universidad de Navarra)

José Gabriel Moya Valgañón (Instituto de Estudios Riojanos)

Miguel Ángel Muro Munilla (Universidad de La Rioja)

M<sup>a</sup> Isabel Murillo García-Atance (Archivo Municipal de Logroño)

José Luis Ollero Vallés (Instituto de Estudios Riojanos)

Mónica Orduña Prada (Instituto de Estudios Riojanos)

Germán Orón Moratal (Universidad Jaume I de Castellón)

Miguel Panadero Moya (Universidad de Castilla-La Mancha)

José Paulino Ayuso (Universidad Complutense de Madrid)

Carlos Pérez Arrondo (Universidad de Zaragoza)

José Luis Pérez Pastor (Instituto de Estudios Riojanos)

Micaela Pérez Sáenz (Archivo Histórico Provincial de La Rioja)

Antonio Prieto (Universidad Complutense de Madrid)

Luis Ribot García (Universidad Nacional de Educación a Distancia)

Emilio del Río Sanz (Universidad de La Rioja)

Jesús Rubio (Universidad de Zaragoza)

Santiago U. Sánchez Jiménez (Universidad Autónoma de Madrid)

José Miguel Santacreu (Universidad de Alicante)

Soledad Silva y Verástegui (Universidad del País Vasco)

José Ángel Túa Blesa Lalinde (Universidad de Zaragoza)

Isabel Uría Maqua (Universidad de Oviedo)

José Francisco Val Álvaro (Universidad de Zaragoza)

**DIRECCIÓN Y ADMINISTRACIÓN:**

Instituto de Estudios Riojanos

C/ Portales, 2

26071 Logroño

Tel.: 941 291 187 · Fax: 941 291 910

E-mail: [publicaciones.ier@larioja.org](mailto:publicaciones.ier@larioja.org)

Web: [www.larioja.org/ier](http://www.larioja.org/ier)

Suscripción anual España (2 números): 15 €

Suscripción anual extranjero (2 números): 20 €

Número suelto: 9 €

INSTITUTO DE ESTUDIOS RIOJANOS

# BERCEO

---

REVISTA RIOJANA DE CIENCIAS  
SOCIALES Y HUMANIDADES

**Núm. 165**

LA EDUCACIÓN EN LA RIOJA

Coordinadores

María Ángeles Valdemoros San Emeterio  
Enrique Ramalle Gómara



Gobierno de La Rioja  
Instituto de Estudios Riojanos  
LOGROÑO  
2013

**La educación en La Rioja**/ coordinado por: María Ángeles Valdemoros San Emeterio y Enrique Ramalle Gómara. – Logroño : Instituto de Estudios Riojanos, 2013.-229 p.: il. ; 24 cm

Número monográfico de: *Berceo* : revista riojana de ciencias sociales y humanidades, ISSN 0210-8550. -- N. 165 (2º sem. 2013)

1. Educación – La Rioja. I. Valdemoros San Emeterio, María Ángeles. II. Ramalle Gómara, Enrique. III. Instituto de Estudios Riojanos  
373.5(460.21)º

La revista *Berceo*, editada por el Instituto de Estudios Riojanos, publica estudios científicos de las Áreas de Ciencias Sociales, Filología, Historia y Patrimonio Regional con el objetivo de aportar conocimiento relevante para la investigación y el desarrollo cultural de La Rioja. Estos trabajos van dirigidos a la comunidad científica, así como a otras personas interesadas en estas materias, de los ámbitos regional, nacional e internacional.

*Berceo* se encuentra en las siguientes bases de datos bibliográficas, directorios y repositorios: APH (L'Année Philologique); CARDHUS PLUS (Sistema de clasificación de revistas científicas de los ámbitos de las Ciencias Sociales y Humanidades); DIALNET (Portal de difusión de la producción científica hispana); ERIH (European Science Foundation History); ISOC (Ciencias Sociales y Humanidades, CSIC); LATINDEX (Sistema regional de información en línea para revistas científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal); MIAR (Matriu d'informació per a l'avaluació de revistes); MLA (Modern Language Association database); PIO (Periodical Index Online); REGESTA IMPERII (Base de datos internacional del ámbito de la historia); ULRICH'S (International periodical directory).

Reservados todos los derechos. Ni la totalidad ni parte de esta publicación pueden reproducirse, registrarse o transmitirse por un sistema de recuperación de información, en ninguna forma ni por medio, sea electrónico, mecánico, fotoquímico, magnético o electroóptico, por fotocopia, grabación o cualquier otro, sin permiso previo por escrito de los titulares del copyright.

© Copyright 2013  
Instituto de Estudios Riojanos  
C/ Portales, 2. 26001-Logroño  
[www.larioja.org/ier](http://www.larioja.org/ier)

© Imagen de cubierta: *Paseo de El Espolón, c. 1930* (Fondo fotográfico del Instituto de Estudios Riojanos)

Diseño de cubierta e interior: ICE Comunicación  
Imprime: Gráficas Isasa, S. L. - Arnedo (La Rioja)

ISSN 0210-8550

Depósito Legal LO-4-1958

Impreso en España - Printed in Spain

# ÍNDICE

## **M<sup>a</sup> ÁNGELES VALDEMOROS SAN EMETERIO**

### **ENRIQUE RAMALLE GÓMARA**

Presentación

7-12

---

## **GUILLERMO SORIANO SANCHA**

Una guía para el estudio con veinte siglos de antigüedad: planteamientos de Quintiliano sobre el estudio útiles para la educación actual

*A study methodology with twenty centuries of history: Quintilian's reflections on useful study techniques for contemporary education*

13-25

---

## **INMACULADA CERRILLO RUBIO**

La arquitectura escolar en La Rioja en el siglo XIX: del academicismo al historicismo

*The school architecture in La Rioja in the 19th century: from academicism to historicism*

27-62

---

## **ABILIO JORGE TORRES**

La educación en el debate laico clerical de la prensa riojana, 1869-1939

*Education clerical lay in the discussion of the press riojana, from 1869 to 1939*

63-95

---

## **CARLOS GIL ANDRÉS**

Un noble afán. El magisterio republicano de José M<sup>a</sup> Pérez Brun, maestro de Herramélluri

*A noble endeavour. José M<sup>a</sup> Pérez Brun, schoolteacher in Herramélluri*

97-124

---

## **MIGUEL ZAPATER CORNEJO**

La educación profesional en La Rioja: origen y situación actual

*Technical education in La Rioja: origin and current status*

125-149

---

## **IGNACIO GIL-DÍEZ USANDIZAGA**

La educación patrimonial en La Rioja

*The Heritage Education in La Rioja*

151-162

---

**M<sup>a</sup> ÁNGELES GOICOECHEA GAONA**

**IRATXE SUBERVIOLA OVEJAS**

La lengua castellana, una vía de integración de mujeres extranjeras en la sociedad de acogida

*The spanish language, a way of integrating foreign women in the host society* 163-183

---

**LARA LÓPEZ HERNÁEZ**

**ANTONIA RAMÍREZ GARCÍA**

El acoso escolar en La Rioja. Necesidad de formación para reducir su incidencia

*Bullyng in La Rioja. Need of formation to reduce his incidence* 185-204

---

**EDURNE CHOCARRO DE LUIS**

**CARMEN DE LEMUS VARELA**

Impresiones sobre la evidencia de una práctica inclusiva mediante grupos interactivos

*Impressions about groups interactive: a succesful inclusive performance* 205-222

---

## IMPRESIONES SOBRE LA EVIDENCIA DE UNA PRÁCTICA INCLUSIVA MEDIANTE GRUPOS INTERACTIVOS

**EDURNE CHOCARRO DE LUIS\***  
**CARMEN DE LEMUS VARELA\*\***

### RESUMEN

En las siguientes páginas se describe el proceso de transformación del Colegio de Educación Infantil y Primaria (CEIP) *Caballero de la Rosa* hacia una comunidad de aprendizaje, como modelo de escuela inclusiva. Se presentarán las acciones llevadas a cabo en las primeras fases de este proyecto y, en concreto, en los grupos interactivos, una estrategia metodológica que aúna el aprendizaje colaborativo e igualitario, y ambos potencian un aprendizaje entre todo el alumnado<sup>1</sup>, al margen de sus características personales.

Ante este hecho, se organiza un *focus group* con profesores, alumnos y padres del colegio, quienes se reunieron con objeto de dilucidar las ventajas y las dificultades, entre otras cuestiones, de esta estrategia de enseñanza.

Los resultados muestran que los grupos interactivos animan la participación de todos los alumnos y aceleran su aprendizaje, así como que esta experiencia puede servir de ejemplo a otros centros educativos, ya que este es pionero en La Rioja.

Palabras clave: comunidades de aprendizaje, grupos interactivos, prácticas de éxito.

*The article analyses the process of turning into a Learning Community, as a model of inclusive school, in the Caballero de la Rosa. These pages present the evolution of this transformation but focused on the interactive group, educational performance that promotes the learning for whole pupils. We organize a focus group with parents, teachers and students from the school to know their impressions about it.*

*The results show that interactive groups reinforce the participation and learning among student. This experience is a successful educative performance for other schools because it is pioneer in La Rioja.*

---

\* Departamento de Educación de la Universidad de la Rioja.

\*\* Departamento de Agricultura de la Universidad de La Rioja.

1. Se utilizará el genérico en masculino para agilizar la lectura del texto.

*Key word: Learning community, groups interactive, successful performance.*

## 1. INTRODUCCIÓN

En las siguientes páginas se describe la experiencia educativa desarrollada en el CEIP Caballero de La Rosa de Logroño, convertido en una comunidad de aprendizaje en marzo de 2012, alcanzando así un modelo de escuela inclusiva (Ainscow<sup>2</sup>, 2008; Arnáiz<sup>3</sup>, 2003; Echeita<sup>4</sup>, 2007 y 2008). El colegio ha estado sumido en un proceso de transformación, secuenciado y articulado por su equipo directivo desde el curso 2012/2013, en favor de una escuela que propicie el éxito de todos sus alumnos y garante de la riqueza que despierta la diversidad de su alumnado. El trabajo en equipo y la buena disposición de todos sus agentes educativos han sido la llave para dar cabida a nuevas formas de enseñar más participativas basadas en la interacción y en el diálogo. Los grupos interactivos son una de estas fórmulas didácticas que han logrado cautivar la atención del profesorado. En este trabajo se describirán brevemente las fases sucedidas para lograr convertirse en una comunidad de aprendizaje, así como se presentarán las impresiones de padres, profesores y alumnos sobre las primeras sesiones de grupos interactivos en la etapa de Primaria, aunque también se están efectuando en la de Infantil.

No obstante, es obligado presentar el centro educativo, así como los motivos que impulsaron el cambio organizativo y didáctico.

El CEIP Caballero de la Rosa deriva de la fusión en 1990 del colegio que ya existía en su ubicación actual y el Colegio Público de Prácticas, denominado Escuelas Anejas, situado en el edificio Vives de la Universidad de La Rioja (anteriormente Escuela Universitaria de Magisterio). Dada su cercanía al campus de la Universidad y su tradición de Colegio de Prácticas, sigue manteniendo una estrecha relación con el profesorado que imparte docencia en los actuales Grados de Magisterio (Infantil y Primaria) y colaborando en trabajos de innovación educativa.

Las antiguas Anejas, existentes desde 1960, fueron trasladándose progresivamente, a partir del curso 1990-1991, y durante siete años, al nuevo emplazamiento, y las plantillas de los dos Colegios quedaron fusionadas. El edificio del CEIP Caballero de la Rosa está enclavado en el barrio de San José Obrero, zona nordeste de Logroño, pero muy cercano a las viviendas edificadas en los antiguos huertos de Madre de Dios y rodeado por amplias zonas verdes con instalaciones deportivas.

---

2. AINSCOW, M., *Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Madrid: Narcea, 2008.

3. ARNÁIZ, P., *Educación inclusiva: una escuela para todos*. Ediciones Aljibe, 2003.

4. ECHEITA, G., *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Madrid: Narcea, 2007.

ECHEITA, G., *Inclusión y exclusión educativa. "Voz y quebranto"*. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 2008, 6(2), p. 9-18.



A partir de los años 60 se produce en este barrio un incremento de la población, debido fundamentalmente al éxodo rural y a la llegada de muchas personas procedentes de los pueblos de La Rioja. En las últimas décadas, sin embargo, se agudiza la llegada de personas procedentes de otros países, especialmente de Pakistán, a la zona. Las nuevas edificaciones y la presión demográfica de la inmigración generan una situación social de convivencia intercultural. Logroño recibe un porcentaje importante de población inmigrante y, por tanto, los centros educativos acogen estudiantes de cultura y procedencia diversa. Los interculturalidad del alumnado es un reto para el profesorado.

A continuación se presenta una tabla especificando la procedencia por nacionalidad de los 122 alumnos extranjeros que acuden al Colegio Caballero de la Rosa, siendo en total 260 niños escolarizados.

PAÍS	Nº	%	PAÍS	Nº	%	PAÍS	Nº	%	PAÍS	Nº	%
Marruecos	22	8,4	Colombia	2	0,7	Pakistán	47	14,2	Rumania	22	8,4
Costa de Marfil	7	2,6	Ecuador	2	0,7	China	1	0,3	Rusia	1	0,3
Guinea Ecuat.	2	0,7	Brasil	1	0,3				Finlandia	1	0,3
Argelia	4	1,5	Bolivia	2	0,7						
Guinea	1	0,3									
R.Dominicana	1	0,3									
Camerún	2	0,7									
Nigeria	3	1,1									
AFRICA	42	16,1	América	7	2,6	ASIA	48	18,4	EUROPA	24	9,2

De los anteriores datos se colige que el alumnado de otras culturas (extranjeros más minorías étnicas) asciende a un 53,8%. Esta heterogeneidad animó al equipo directivo del centro a informarse y familiarizarse con el concepto de comunidad de aprendizaje.

## 2. LA ESCUELA COMO COMUNIDAD DE APRENDIZAJE:

### 2.1. Concepto de comunidad de aprendizaje

En el centro se han llevado a cabo diferentes proyectos con objeto de resaltar los beneficios de la diversidad de su alumnado considerándola una fuente de riqueza. No obstante, el equipo directivo dio un paso más y, con afán de superar las desigualdades y no constituirse como un centro educativo de exclusión social, decidió sensibilizarse con el movimiento de escuelas como comunidades de aprendizaje. Se tratará, por tanto, de explicar su puesta en marcha, así como las experiencias acaecidas en los grupos interactivos, pues han demostrado ser un punto de intercambio y de inclusión.

Una comunidad de aprendizaje es “un proceso de transformación social y cultural de un centro educativo y de su entorno para conseguir una sociedad de la información para todas las personas, basada en el aprendizaje dialógico mediante una educación participativa de la comunidad, que se

concentra en todos sus espacios, incluida el aula” (Elbog, Puigdemívol, Soler y Valls<sup>5</sup>, 2005, p. 74). Las comunidades de aprendizaje toman como referente dos experiencias previas con demostrada solidez en su puesta en práctica: por un lado, “las escuelas aceleradas”, cuyo promotor es Henry Levin, profesor de la Universidad de Standford y, por otro, las escuelas denominadas “éxito para todos” que también nacieron en EEUU de la mano de Robert Slavin, profesor de la Universidad de John Hopkins. El emblema de ambas es la supresión de las desigualdades y el diseño de entornos educativos que impulsen las mismas oportunidades de aprendizaje para todos. Estas son también las dos premisas de las comunidades de aprendizaje (Racionero y Serradell<sup>6</sup>, 2005).

Como se indica en la definición, el aprendizaje dialógico se sustenta en el diálogo igualitario. Su intención es que “a través de un diálogo dirigido a alcanzar acuerdos en torno a ámbitos de la realidad, vivencia o sentimiento, las personas resuelven situaciones problemáticas y aprenden profundamente porque alcanzan una comprensión más completa del mundo” (Aubert, Flecha, García, Flecha y Racionero<sup>7</sup>, 2008, p.24).

Ramón Flecha<sup>8</sup> (1997) fue uno de los pioneros en su difusión y su equipo de trabajo lo ha extendido. Se enumeran sus principales referentes teóricos: Vygotsky<sup>9</sup> (1979) y su concepto de la interacción; la influencia de la sociedad en la formación del individuo expuesta por Mead<sup>10</sup> (1973); la importancia de la interacción y la cultura en los procesos educativos evidenciada por Bruner<sup>11</sup> (1988), Rogoff<sup>12</sup>(1993) o Wells<sup>13</sup> (2001); la teoría de la acción dialógica de Freire<sup>14</sup> (1970, 1993); o la “Teoría de la Acción Comunicativa” de Habermas<sup>15</sup> (1987), entre otros autores. Únicamente se enuncian, pues nuestra pretensión es describir el proceso de transformación hacia una

5. ELBOJ, C., PUIGDELLÍVOL, J., SOLER, M Y VALLS., R., *Comunidades de aprendizaje*. Barcelona: Graó, 2005.

6. RACIONERO, S. Y SERRADELL, O., Antecedentes de las Comunidades de Aprendizaje. *Educar*. 2005, 35, p. 29-39. Consultado el 8 de Enero de 2013, en <http://ddd.uab.cat/pub/educar/0211819Xn35p29.pdf>

7. AUBERT, A., FLECHA, A., GARCÍA, C., FLECHA, R. Y RACIONERO, S., *Aprendizaje dialógico en la Sociedad de la Información*. Barcelona: Hipatia, 2008.

8. FLECHA, R., *Compartiendo palabras*. Barcelona: Paidós, 1997.

9. VYGOTSKY, L. S., *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica, 1979.

10. MEAD, G. H., *Espíritu, persona y sociedad: desde el punto de vista del conductismo social*. Barcelona: Paidós, 1973.

11. BRUNER, J.S., *Desarrollo cognitivo y educación*. Madrid: Morata, 1988.

12. ROGOFF, B., *Aprendices de pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Barcelona: Paidós, 1993.

13. WELLS, G., *Indagación dialógica*. Barcelona: Paidós, 2001.

14. FREIRE, P., *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI, 1970. FREIRE, P., *Pedagogía de la esperanza*. Madrid: Siglo XXI, 1993.

15. HABERMAS, J., *Teoría de la acción comunicativa*. Vol. I: Racionalidad de la acción y racionalización social. Vol. II: Crítica de la razón funcionalista. Madrid: Taurus, 1987.

comunidad de aprendizaje para que sirva de modelo a futuras iniciativas, lejos de disertar sobre su fundamentación teórica.

En España son ya 110 los Colegios que se han sumado a esta iniciativa, concentrándose sobre todo en Cataluña y País Vasco. En la siguiente página Web se presenta el listado de estos centros, así como recursos para ampliar información sobre este modelo educativo. <http://www.comunidadesdeaprendizaje.net/>

## **2.2. Proceso de transformación hacia comunidades de aprendizaje**

En este punto se describen las fases que han de seguirse en el caso de que un centro educativo decida iniciarse en este proceso de transformación (Elbog, Puigdemívol, Soler y Valls<sup>16</sup>, 2005; Flecha, Paidós y Puigdemívol<sup>17</sup>, 2003), aunque estas fases pueden adecuarse a las demandas del contexto.

### **2.2.1. Sensibilización**

Esta primera fase adquiere un carácter formativo con objeto de acercar los principios y las premisas de las Comunidades de Aprendizaje. El CEIP Caballero de La Rosa reconoció la relevancia de asentar bien sus bases entre el claustro y, en consecuencia, empenó sus esfuerzos en brindarles una sólida capacitación. Por ello, apostó por una formación en el tiempo durante casi todo el curso 2011/2012, lejos de sesiones intensivas de formación durante 15 días organizadas en otras experiencias semejantes (Cifuentes y Fernández<sup>18</sup>, 2010; Iturbe<sup>19</sup>, 2012). De este modo, el profesorado asistió a conferencias o talleres impartidos por expertos, programados casi semanalmente (entre los expertos estuvieron Ramón Flecha, Miguel Loza, Xabier Iturbe o Jaussi). Algunas de estas charlas estaban abiertas a la comunidad, y otras se dirigían exclusivamente al claustro del centro. Cabe resaltar que las sesiones presenciales de expertos han sido una de las claves del éxito.

### **2.2.2. Toma de decisión**

Tras la fase inicial de sensibilización, la comunidad educativa (padres y profesorado) decide si quiere o no dar el paso de conformarse en comunidad de aprendizaje. El CEIP Caballero de la Rosa llevó a cabo la votación en el mes de marzo de 2012 obteniendo el 90 % de los votos necesarios para iniciar el proceso.

---

16. ELBOJ, C., PUIGDELLÍVOL, J., SOLER, M Y VALLS., R., *Comunidades de aprendizaje*. Barcelona: Graó, 2005.

17. FLECHA, R., PAIDÓS, M. Y PUIGDELLÍVOL, J., *Comunidades de aprendizaje: transformar la organización escolar al servicio de la comunidad. Organización y gestión educativa*, 2003 (5), p. 4-8.

18. CIFUENTES, A. Y FERNÁNDEZ, M., Proceso de transformación de un centro educativo en comunidad de aprendizaje: el Colegio Apóstol San Pablo de Burgos. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 2010, 67 (24,1), p. 57-73.

19. ITURBE, X., La escuela inclusiva tiene nombre propio: comunidades de aprendizaje. Una experiencia de más de 10 años en el CEIP de Lekeitio. *Tendencias pedagógicas*. 2012, 19, p. 44-66.

### **2.2.3. Fase de sueño**

Los padres, el alumnado, el profesorado, el personal de limpieza, etc. fueron animados a plasmar su sueño para el colegio en un pos-it. Así, los pasillos del colegio están adornados con cartulinas que recogen los sueños de los distintos colectivos de la comunidad escolar. Resulta curioso leer sus ideales de escuela y sugerencias, pues denotan el afán por convertirse en una verdadera comunidad de aprendizaje. Pueden consultarse en su página web: <http://www.caballerodelarosa.com/>. Se citan aquí algunos de ellos, que fueron expresados por el alumnado: *hacer más festivos en el centro, música en el patio, que todos seamos amigos, que todos cumplan sus sueños y lleguen muy lejos, libros nuevos*, etc.

### **2.2.4. Selección de prioridades**

Hechos explícitos los sueños, el siguiente paso es seleccionar aquellos prioritarios para la mejora y el buen funcionamiento del centro.

Durante la elaboración de este artículo, inicio del curso 2012-2013, el colegio se encuentra poniendo en marcha las comisiones para trabajar en las prioridades destacadas. Estas comisiones establecerán un plan de mejora para cada una de ellas, que será llevado a evaluación una vez puesto en marcha. Se han establecido cinco: comisión gestora, comisión convivencial, comisión de medio ambiente, comisión lectora y comisión de actividades del centro.

## **2.3. Prácticas de éxito**

Las comunidades de aprendizaje se materializan en unas prácticas avaladas por la comunidad científica internacional, basadas en los principios del aprendizaje dialógico (Aubert, et al<sup>20</sup>, 2008), que garantizan el aprendizaje de todos los alumnos y así lo recoge la publicación de un proyecto de investigación bajo el título “Actuaciones de éxito en las escuelas europeas”, subvencionado por el Ministerio de Educación y Cultura<sup>21</sup>. Estas prácticas son: los grupos interactivos, las tertulias dialógicas y las bibliotecas autorizadas que, sucintamente, explicamos a continuación.

Tertulias dialógicas: seleccionado un libro o parte del mismo se establece fecha y hora para comentar lo leído. Cada persona debe llevar algún párrafo subrayado o señalado porque le ha gustado, le ha llamado la atención, etc.

Bibliotecas tutorizadas: las bibliotecas del centro, además de ser un lugar para la reserva de libros y la promoción de la lectura, se convierten en un lugar para el refuerzo académico de aquellos alumnos que sufren un

---

20. AUBERT, A., FLECHA, A., GARCÍA, C., FLECHA, R. Y RACIONERO, S., *Aprendizaje dialógico en la Sociedad de la Información*. Barcelona: Hipatia, 2008.

21. MINISTERIO DE EDUCACIÓN. *Actuaciones de éxito en las escuelas europeas*. Madrid: Estudios Create, 2011.

retraso. Se amplía su horario para así poder dar margen de tiempo a estos alumnos.

Grupos interactivos: la clase se divide en grupos de cuatro o cinco alumnos heterogéneos en capacidades, intereses y sexo. Lo más determinante para la configuración de los grupos es respetar su heterogeneidad. Así pues, está prohibido dividir a los niños por capacidad, debiéndose potenciar la diversidad de la misma fomentando el intercambio y el diálogo entre ellos.

Su principal distintivo es que a cada grupo le acompaña un adulto que voluntariamente asiste al aula en la hora concertada. Su responsabilidad es dinamizar el grupo, no dar clase. Basándose en el poder de las interacciones, su cometido es asegurarse de que todos participan en la elaboración de la tarea conjuntamente. Cada grupo, por tanto, realiza una actividad en un tiempo determinado. Pasado este intervalo, los alumnos rotan al siguiente grupo para realizar otra tarea. Los voluntarios se mantienen en el grupo dispensando las actividades a los alumnos. No es necesario que dominen el tema, el profesor se encargará de resolver dudas si fuera necesario.

El CEIP Caballero de La Rosa realizó una experiencia piloto durante los meses de mayo y junio del curso 2011/2012. Como tal, fue una primera toma de contacto en la que tanto los padres del centro y los agentes socio-culturales del entorno, como los alumnos y los profesores universitarios se acercaron al centro para ejercer el papel de voluntario. Cabe resaltar que muchos de estos voluntarios son estudiantes del Grado en Educación Infantil y Primaria de la Universidad de La Rioja.

La tarea de coordinación de horarios resultó ardua, pero la experiencia se desarrolló con éxito. Tanto fue así que en el curso 2012/2013 han trabajado todos los niveles de la etapa de educación infantil y primaria, al menos una hora a la semana, en las áreas de lenguaje y matemáticas. Ello ha supuesto que 101 personas accedan para ejercer de voluntarios. Los pasillos del edificio se han convertido en un trasiego de adultos interesados en colaborar en esta dinámica y el centro ha logrado una mayor participación de la familia en la vida escolar.

### **3. DISEÑO METODOLÓGICO**

#### **3.1. Objetivos**

La puesta en marcha de los grupos interactivos ha supuesto un ajuste en los horarios y los modos de trabajo del profesorado, lo que constituye como objetivos del estudio:

1. Recabar las impresiones de profesores, alumnos y padres sobre esta experiencia piloto con grupos interactivos.
2. Analizar la repercusión de los grupos interactivos en el clima de clase y en el rendimiento de los alumnos.
3. Plantear las ventajas y reticencias de trabajar en grupos interactivos desde la opinión de padres, profesores y alumnos.

4. Reflexionar sobre esta experiencia para así proponer pautas de mejora.

### 3.2. Instrumento de recogida de información

De acuerdo a estos objetivos, se consideró oportuno utilizar la técnica del *focus group*, o grupo de discusión, para adquirir la información pertinente. Esta técnica se define “como una conversación cuidadosamente planeada, diseñada para obtener información de un área definida de interés, en un ambiente permisivo, no directivo. Se lleva a cabo con aproximadamente siete a diez personas, guiadas por un moderador experto. La discusión es relajada, confortable y a menudo satisfactoria para los participantes que exponen sus ideas y comentarios en común. Los miembros del grupo se influyen mutuamente, puesto que responden a las ideas y comentarios que surgen en la discusión” (Krueger<sup>22</sup>, 1991, p. 24).

Como la propia cita invita a pensar, el grupo de discusión es un instrumento de recogida de información, que procede de las interacciones dialógicas mantenidas por una serie de personas, citadas en un encuentro, que comparten una problemática o situación objeto de estudio. Por tanto, y dada la fuente de información, esta investigación es de naturaleza cualitativa. Cabe destacar que el *focus group* es la técnica más utilizada en estudios de dicha naturaleza pero, además, las siguientes razones impulsaron su uso: recoger las apreciaciones de los principales agentes implicados en esta experiencia educativa particular, conocer entonces el estado de la cuestión y proponer pautas de mejora.

Se advierte, asimismo, sobre las limitaciones del estudio. Esto es, se convocó en una ocasión a la muestra siendo solo uno el grupo de discusión realizado. Por tanto, la muestra es reducida y, en consecuencia, no pueden generalizarse los resultados. Sin embargo, el propósito de estudio es hacerse eco de las impresiones iniciales y evidenciar los avances o las necesidades manifiestas en sus primeros pasos como comunidad de aprendizaje.

También resultó determinante para el estudio acotar las cuestiones de la investigación, eje vertebrador de la discusión. Se cuidó la elaboración del guión de preguntas con objeto de adecuarse correctamente a los objetivos de estudio. En este sentido, Krueger y Casey<sup>23</sup> (1988) proponen que las cuestiones deberán de atenderse a una serie de premisas para favorecer el diálogo y garantizar la validez del estudio. Estas premisas son:

- Inicialmente, las cuestiones deberán ser accesibles y poco comprometidas para concitar el diálogo.
- Las cuestiones deberán tener un hilo conductor formando una secuencia en torno a un tema.

---

22. KRUEGER, R.A., *Focus group: a practical guide for applied research*. Beverly Hills: California Sage, 1991

23. KRUEGER, R.A. Y CASEY, M.A., *Focus Groups. A practical guide for applied research*. Sage Publications: Thousand Oaks, California, 2000.

- Esta secuenciación se orientará de lo general a lo específico.
- Se programará adecuadamente el tiempo estimado para cada pregunta.

De acuerdo a estas premisas, se deduce que la naturaleza de las preguntas es distinta en base al momento de su planteamiento en el desarrollo de la discusión.

Al inicio, las preguntas serán cuestiones que sirvan para romper el hielo y animar la conversación, seguidamente se lanzará alguna cuestión introductoria sobre el tema que permita encuadrarlo y sucederán otras más concisas con objeto de orientarlo hacia las preguntas clave del estudio.

Finalmente, se cerrará la discusión con una pregunta a modo de conclusión final o valoración global de los temas tratados.

Teniendo en cuenta estas indicaciones, las preguntas semiestructuradas planteadas en nuestro encuentro son las expuestas en la siguiente tabla. Se trata de un protocolo de actuación con preguntas específicas y concretas del tema objeto de estudio.

Abrir el diálogo	Presentación: se expresará el nombre, el rol en los grupos interactivos (profesor, alumno o padre voluntario) y la clase de pertenencia durante la experiencia piloto.
Introductoria	¿Por qué participáis en grupos interactivos?
Transición	¿Cuál es vuestra opinión sobre los grupos interactivos?
Cuestiones claves	¿Creéis que mejora el rendimiento de los alumnos? ¿Tenéis alguna aportación sobre la organización de los grupos? ¿Qué pensáis sobre la figura del voluntario en el aula? ¿Qué ventajas y desventajas consideráis que habéis encontrado?
Valoración final o conclusión	¿Qué cambiaríais de los grupos interactivos?

El guión no está encorsetado y es una muleta para cerciorarse de que todos los temas son abordados, pero cabe la posibilidad de introducir otras cuestiones aclaratorias o sugerentes. Esto es, el moderador incorporó preguntas para aclarar dudas o reconducir la discusión. En relación a éste, mencionar que fue una de las autoras del estudio familiarizada con la dinámica del centro y el movimiento de las escuelas como comunidades de aprendizaje. Se encargó de lanzar las preguntas, dirigir la interacción de todos sus miembros y, sobre todo, encauzar el desarrollo del diálogo abierto tras las cuestiones planteadas.

### 3.3. La muestra

De acuerdo a la literatura, una horquilla entre cinco y diez participantes es la óptima para el buen funcionamiento de un grupo de discusión. No obstante, esta ratio puede ampliarse si el tema u objetivo de estudio lo merece, pero siempre evitando grupos numerosos porque, tales casos, propi-

cion la creación de subgrupos durante el desarrollo del mismo que pueden abrir conversaciones paralelas y ajenas entre sí. Así también, el moderador orquestará mejor cuanto más reducidos sean los grupos.

En base a esta proposición, nuestro grupo de discusión se compuso de dos profesores, tres voluntarios (un padre y dos personas del barrio) y cuatro alumnos de sexto de primaria. Todos ellos fueron elegidos por el equipo directivo del centro, pues les constaba su implicación, dedicación y afán por poner en marcha el proyecto.

Se decidió que los alumnos fuesen los que cursaban sexto de primaria porque, por edad, son más maduros, y capaces de participar en este tipo de encuentros. El profesor tutor de sexto de primaria seleccionó a sus alumnos más destacados avalando una rica participación.

En este tipo de investigación, la configuración de la muestra debe respetar las siguientes premisas (Suárez<sup>24</sup>, 2005, p. 27):

1. *homogeneidad*, que implica ciertas características comunes de los miembros del grupo con respecto a los objetivos de estudio y,
2. *heterogeneidad* para provocar una discusión animada y que fluyan distintas percepciones.

Este estudio contempla ambos aspectos porque todos los miembros han participado anteriormente en grupos interactivos y constataron su interés por transformar la escuela hacia prácticas inclusivas. Al mismo tiempo, son parte de los tres principales agentes educativos (familia, alumnos y profesores) y, por consiguiente, sus opiniones proceden de lentes distintas.

Por otra parte, sería idóneo realizar más grupos de discusión con otros profesores del centro con objeto de obtener información complementaria y/o corroborar la aquí planteada, pero los recursos disponibles y el tiempo limitan las posibilidades de estudio.

Aunque no existen argumentos, es aconsejable que los participantes no tengan mucha relación entre sí sorteando conversaciones paralelas ajenas al tema de estudio en el momento del encuentro. Sin embargo, en este caso, todos ellos se conocen personalmente pues están inmersos en el proceso de transformación del colegio y el centro es pequeño. Este condicionamiento insta a situaciones de trabajo en colaboración conjunta y cercana. No obstante, y contrariamente, lo consideramos una ventaja pues ello aviva la conversación ya que tienen confianza y pueden debatir abiertamente las cuestiones planteadas durante la discusión. En este sentido, Nelson y Frontczak<sup>25</sup> (1988, p. 46) estudiaron la influencia de las relaciones de amistad en los grupos de discusión y concluyeron que “los grupos de discusión pueden

---

24. SUÁREZ, M., *El grupo de discusión. Una herramienta para la investigación cualitativa*. Alertes educación, 2005.

25. NELSON, J.E. Y FRONTZAK, N.T., How acquaintanceship can influence focus group results. *Journal of Advertising*. 1998, 17 (1), p. 41-48.



estar compuestos por amigos, parejas, extraños con relativo escaso impacto sobre la cantidad y la calidad de las ideas emitidas en los grupos”.

Una vez supuesta la muestra de estudio por las autoras, el siguiente paso fue lograr la confirmación de su aceptación. El equipo directivo se ocupó de ello solicitando su participación, explicando el motivo de la misma y prometiendo un informe sobre los resultados obtenidos.

De acuerdo con la literatura, también es preferible que el moderador de la discusión no comparta mucha información previamente a su desarrollo y evite excesivo contacto para no contaminar los resultados. Por ello, el moderador concertó la reunión con el director del centro, pero fue éste quien se ocupó de explicarles el trabajo, animarles a participar y aclarar las posibles dudas surgidas antes de su elaboración.

### 3.4. Análisis de contenido

Una vez transcrito el diálogo del *focus group* se analizó utilizando la técnica de análisis de contenido que Berelson<sup>26</sup> (1952, p.52) define como “una técnica de investigación para la descripción objetiva, sistemática y cuantitativa del contenido manifiesto de las comunicaciones que tiene como objetivo interpretarlas”.

Los dos procesos más importantes son la codificación y la categorización:

- La codificación corresponde a una transformación efectuada según reglas precisas de los datos de texto (Bardin<sup>27</sup>, 1986, p.78). Estas reglas son la unidad de registro (el contenido enunciado) y la enumeración de esos datos (la manera de registrar o contar lo enunciado).
- En cuanto a la categorización (análisis categorial) es útil para desgranar el texto aunque no es de obligado cumplimiento. Se refiere a clasificar las unidades de registro y, por tanto, los procesos de categorización y codificación pueden solaparse. Estas categorías se establecen tras una lectura general del texto que permite estructurar los temas tratados en subtemas o categorías. No obstante, las preguntas planteadas ya perfilaron los temas de estas categorías:
- Valoraciones de los grupos interactivos (pregunta 3): rendimiento de los alumnos (pregunta 4)
- Estructura (pregunta 5)
- Figura del voluntario (pregunta 6)
- Ventajas y desventajas (pregunta 7)

---

26. BERELSON, B., “Content analysis” en *Handbook of Social Psychology*, London: Addison Wesley, 1952, pp. 488-522.

27. BARDIN, L., *Análisis de contenido*. Akal Universitaria: Madrid, 1986.

Tras el análisis de contenido, se identificaron subcategorías para cada una de las categorías previamente establecidas. A continuación, se procede a describirlas ilustrándolas con las frases de los participantes para justificarlas.

#### 4. RESULTADOS

##### 4.1. Repercusiones de trabajar en grupos interactivos

Dos fueron las repercusiones mencionadas, divertimento y rendimiento, siendo las subcategorías a analizar. Como se ha explicado, los alumnos rotan de un grupo a otro donde les espera una actividad distinta y ello, en primer lugar, les resulta atractivo y motivador y, en segundo lugar, invita a mantener la atención durante el proceso, les mantiene activos. Por otro lado, el propio ritmo de trabajo y la presencia de más adultos en el aula revierten en una aceleración del aprendizaje.

Estas ideas fueron destacadas por los dos principales participantes de esta estrategia metodológica, profesor y alumno, como nos indican las dos siguientes aportaciones de uno y otro, indicadas por orden:

*“Aquí se unen dos elementos que son interesantísimos, uno el divertimento que ellos nos dicen, es más divertido. Eso es fundamental, porque si algo es más divertido estás más motivado y lo haces con más ganas. Eso en primer lugar, y lo segundo es el elemento de rendimiento, que nos dice que se ha rendido por encima de lo que podría haber sido una clase colectiva. Y claro, eso es importante, porque justamente es una de las estrategias que se llama de aceleración del aprendizaje.”*

*“Pues que al trabajar así no nos aburrimos porque a veces en clase hay tareas que son un poco aburridas y aquí nos divertimos y nos lo pasamos mucho mejor.”*

En relación al rendimiento, ante la pregunta dirigida a los alumnos ¿os da la impresión de que con esta fórmula aprendéis menos? Los cuatro respondieron *“nunca”*. Su tono y caras al afirmarlo asentaron gestualmente su respuesta unánime. No obstante, nos gustaría destacar un matiz. Se les preguntó si el aprendizaje es más lento al trabajar de modo colaborativo con otros compañeros. Entonces, los alumnos cambiaron su expresión y confirmaron que:

*“Claro, al hacerlo en grupo se tarda un poco más porque entre que nos pasamos las hojas, tenemos que cambiarnos los lápices, pasamos los bolis, tardamos un poco más”*

*“Hay gente que es muy lenta”*

*“Eso”* (asentó a la respuesta anterior de su compañero)

*“Y que a veces se le despista y que se la pasamos y no se entera”*

Dadas sus apreciaciones, se les consultó si ello les molesta o, por el contrario, les resulta atrayente porque induce a aprender de los otros. La pregunta se lanzó exponiéndonos a todo tipo de respuestas pero ellos,

nuevamente, nos confirmaron su aprobación ante esta fórmula de trabajo ya que confirman aprender de sus compañeros. Es más, son conscientes de que la riqueza de la diversidad de sus compañeros es el motivo de la fórmula de esta dinámica metodológica, como así lo manifestaron en sus intervenciones:

*“Creo que disfrutamos porque lo que se aprende no solo hay que dejarlo para sí mismo, hay que compartirlo con los demás”*

*“Eso es” (afirmó otro)*

*“He aprendido muchísimo de los demás”*

*“A veces hay algo que bueno, te lo sabes pero ya hace mucho que no lo has utilizado y ya, de repente, un compañero te lo pregunta, pues tú se lo vas explicando y mientras te vas acordando tú”*

La profesora tutora de aula asume una gran responsabilidad en este sentido. Es indispensable creer y transmitir la voluntad de colaborar con los otros en el proceso de aprendizaje. Si el docente consigue transmitir bien la intención, los alumnos lo captan y estrechan lazos de ayuda. En el desarrollo de la discusión, también afloró la necesidad a entrenarnos a colaborar con el resto de los profesores en grupo. Por ello, y de nuevo, la actitud de la profesora es relevante para impulsarlo y hacerlo sentir así a los alumnos.

#### **4.2. Estructura de los grupos interactivos**

En su análisis se detectaron las siguientes tres subcategorías: funcionamiento, organización y material de trabajo. Varias fueron las ideas expresadas al respecto.

En relación a la primera, funcionamiento, constataron que su puesta marcha demanda de un tiempo de rodaje. Esto es, los alumnos requieren unos minutos para centrarse en su trabajo, les despista el hecho de que sus pupitres estén dispuestos de modo distinto, y necesitan conocer su grupo inicial donde comenzarán a rotar a otros además de aceptar que están en un escenario de aprendizaje además de exclusivamente lúdico. Por ello, en una sesión de grupos interactivos, los minutos iniciales operan como calentamiento y entrenamiento en el rodaje para, transcurridos estos minutos, emprender un trabajo activo y participativo en los sucesivos grupos.

*“Luego también, es verdad que se nota mucho del primer grupo al segundo o tercero, porque vienen como más entrenados”*

*“Pero yo creo que en todas las clases”*

*“Sí, sí el calentamiento, lo dicen todas las clases”, “Pero además es acumulativo no solo en el día sino entre días porque yo también he notado lo que has dicho tú hoy”*

Al respecto, una de las alumnas mencionó, y sus compañeros asintieron, que *“A mí me parece que al principio estamos un poco más nerviosos pero luego nos vamos soltando más y en último grupo estamos como muchísimo más trabajadores.”*

En cuanto a la segunda subcategoría, organización de los grupos, la teoría dicta que deben ser heterogéneos en cuanto a capacidad, cultura, sexo, etc. La profesora debe reparar en crear grupos diversos. De modo casual, nuestro grupo de discusión se realizó tras finalizar la clase de grupos interactivos en quinto de primaria, cuya profesora corroboró esta idea de modo espontáneo. Estaba emocionada tras el buen funcionamiento de su clase, ya que había modificado los miembros de los grupos pues en las sesiones iniciales no había respetado correctamente su heterogeneidad (agrupando a los alumnos por afinidad) y esta fue su intervención:

*“La distribución que he hecho ha sido aquellos alumnos o alumnas, o sea, en cada grupo había algún niño o niña de estos punteros, ¿no?, y después había un niño o niña de estos particularmente singulares. Después he roto, bueno, relaciones endogámicas que hay de siempre, ¿no?, que si los de origen pakistani siempre con los de origen pakistani o los que han estado siempre en compensatoria siempre quieren estar con los de compensatoria, eso lo he roto. Y bueno... Hoy he salido flotando, sí, sí, sí”*

Un padre voluntario apoyó su entusiasmo con la siguiente frase: *“indudablemente hoy ha sido un éxito”*.

Padres, profesores y alumnos, estaban entusiasmados con los logros de esa clase. Es un ejemplo particular pero evidencia que la esencia radica en dividir a los alumnos de acuerdo a su heterogeneidad, obviando distribuciones clásicas más homogéneas. Ello nos plantea la eficacia de actuales medidas de atención a la diversidad segregadoras.

Esto es, si los grupos se conforman de acuerdo a su diversidad, sus miembros tienen la oportunidad de aprender a respetar ritmos de aprendizaje, de aclarar dudas aprendiendo así de sus propias explicaciones, compartir experiencias, conocerse más, etc. Una persona adquiere el máximo resultado de aprendizaje cuando enseña o explica a otros un contenido.

La tercera subcategoría es el material necesario para el buen funcionamiento de los grupos. Al respecto, los profesores manifestaron que es preferible que los grupos dispongan solo de una hoja de ejercicios o ficha en vez de que cada miembro utilice la suya propia. Tras la experiencia piloto realizada se apreció que los alumnos no cooperan si disponen de su propia ficha pues la realizan a título personal.

Así también se valoró preferible contar con un solo lápiz por grupo pues, si los alumnos rotan con sus estuches, focalizan la atención en no olvidarlo e incluso les sirve para atrincherarse y llevar a cabo el ejercicio sin contar con los otros.

*“En la reunión de comunidades nos decían que es muy normal y que les ha pasado en muchas clases que al principio los niños incluso utilizan los estuches para hacer como una especie de barrera. Y entonces hacen como un atrincheramiento porque igual*

*tenía cada uno su bojita, ¿no? Y claro, entonces claro, se convertía eso en una especie de estar en grupo pero no trabajar en grupo”*

### 4.3. Figura del voluntario

El hecho de que cada grupo esté acompañado de una persona adulta voluntaria agiliza el número de interacciones entre los alumnos, no da opción a la distracción y permite atender a sus necesidades pues la ratio es menor.

*“Es que en diez minutos que estás tú ahí, que estás con cinco niños siempre distintos, si observas un poco se producen unas interacciones que es muy difícil que se produzcan de otra manera, primero por el número reducido y en seguida ves qué puede haber: pues un niño que a lo mejor es un poco más tímido, u otro que sea más capaz de dirigir la tarea, pero solo con que digas dos o tres cosas sin intervenir demasiado, en seguida ellos tienden a estructurarse de manera democrática, opinando todos, a pesar de que haya uno que pueda llevar la voz y el otro más retraído, pero este, el retraído, se suelta un poco más, y el otro como que se retiene más y lo ves que se produce en diez minutos. Entonces dices, bueno, pues esto es muy interesante”*

Los alumnos son la principal voz a considerar en relación al papel del voluntario en los grupos interactivos, pues ellos experimentan sus ventajas o inconvenientes. En este caso, repitieron una misma apreciación: aprender de distintos modelos de trabajo es enriquecedor para su formación. Esto es, valoran la oportunidad que les brinda el trabajar con distintas personas en una misma situación de aprendizaje. Esta apreciación es un claro exponente del valor de la heterogeneidad antes mencionado, ya que cada uno aporta un distinto modo de pensar, trabajar, interactuar, organizarse y afrontar la tarea de aprender. Así ellos nos dicen

*“Algunos son más serios”*

*“Un poco más divertidos”*

*“Algunos ayudan más que otros”*

*“Yo creo que es mejor ir cambiando de moderador porque, no sé, así vas conociendo a más personas que es mejor y vas trabajando con diferentes personas que a mí me parece muy bien”*

En definitiva, además de acelerar el aprendizaje, los alumnos valoran la posibilidad de trabajar con distintos adultos que les transmiten valores, pautas y experiencias ricas para su formación personal. No obstante, estas respuestas también nos sugieren una apreciación de cara a mejorar dicha dinámica. El equipo directivo deberá realizar alguna valoración o seguimiento para asegurarse del buen funcionamiento de su colectivo de voluntarios. Además de cerciorarse que todos han captado la esencia de esta dinámica de trabajo y su implicación con el centro.

Otro aspecto a destacar en relación a los voluntarios es el hecho novedoso que surgió tras la experiencia piloto. El equipo directivo consideró la posibilidad de introducir un voluntario extra más en la clase, de este modo podría suplir alguna ausencia motivada por un imprevisto o apoyar el trabajo de los grupos pues, como se ha explicado, aceleran la participación de los componentes y es una fórmula perfecta para atender la diversidad en el aula y, especialmente, los casos de alumnos con necesidades educativas especiales. La ratio de voluntario-alumnos permite atender las dificultades de aprendizaje con mayor disposición. Si, además, contamos con otro refuerzo, puede decirse que estos alumnos disponen de una atención personalizada, aspecto subrayable, cuando en las aulas hay un alto porcentaje de alumnos que padecen una falta de dominio del español. Este refuerzo adicional suple la carencia estimulando la adquisición del lenguaje dado el mayor número de interacciones con el niño. Es un ejemplo más de los beneficios del aprendizaje dialógico, marco teórico de esta metodología.

*“Lo que yo he observado entre los alumnos de mi clase pues a ver, hay unas cuantas individualidades, algunos niños, algunas niñas que desde el punto vista formal pues están clasificados ahí que si alumnos con necesidades educativas especiales, que si compensatorias que si no sé qué. Entonces, estos niños que yo los, y todos los observamos de distinta manera como más detenida. Con este modo de trabajo, es fantástico hasta el profesor de prácticas me viene y dice te has fijado en la fulanita? Es que está sobrada, está sobrada. Otro que se distrae muchísimo, pues vamos así trabaja bien.”*

*“Además, dicho sea de paso, yo nunca he acabado el temario tan pronto. El circuito acelera el currículo”*

#### **4.4. En cuanto a beneficios o aspectos a mejorar de las comunidades de aprendizaje**

En general, todos valoran positivamente esta estrategia de aprendizaje considerándola un ejemplo de buenas prácticas inclusivas en el aula. Solo mencionaron algún aspecto a mejorar dado que todavía es su primer año en este modelo de escuela como la disponibilidad de voluntarios y el horario de los grupos. Pero sopesaron los beneficios y, como muestra y colofón, se expone la siguiente aportación:

*“A mí me pareció interesante por dos motivos, primero por la permeabilidad que tiene el centro con el entorno. Que como becarios puedan entrar en el centro, eso me aparece una cosa enriquecedora, porque al final todos vivimos en comunidad y que el centro no se quede solo cerrado a los alumnos y maestros. Y, en segundo lugar, porque la manera de organizarse la tarea permite a todos los niños expresarse y relacionarse unos con otros, ¿no?, para que las clases no sean tan dirigidas y puedan expresar de manera más creativa o más como les sale a ellos. Y me parece interesante ser el moderador de esa conducta”*

## 5. CONCLUSIONES

El Colegio Caballero de la Rosa apostó por un modelo de educación inclusiva denominado Comunidad de Aprendizaje. La realidad de su alumnado animó al cambio y constató la necesidad de nuevos estilos de enseñanza y dinámicas de trabajo participativas que acelerasen el aprendizaje.

Dos son las evidencias prácticas propias de una comunidad de aprendizaje, los grupos interactivos y las tertulias dialógicas. En este trabajo se ha analizado la primera, dada su repercusión en la organización y dinámica del centro que ha supuesto abrazar la colaboración de todos sus agentes implicados.

La colaboración de voluntarios para el desarrollo de los grupos interactivos es clave. En este sentido el colegio ha organizado a más de 70 personas que han entrado a las aulas para trabajar con los alumnos como voluntarios. Este hecho rompe con la dinámica del centro y sus pasillos se convierten en un trasiego de padres y alumnos universitarios que ejercen su rol de mediador en la dinámica de grupos interactivos.

Es tal su repercusión que se considera oportuno conocer las impresiones de profesores, alumnos y padres al respecto y, por ello, SE realiza un *focus group* para recabar así sus opiniones y valoraciones. Tras presentar los resultados, algunas de las conclusiones reseñables ponen de manifiesto que su garantía de éxito se asienta en la heterogeneidad de los grupos, esto es, que los alumnos estén reorganizados por capacidad e intereses y puedan aprender entre sí.

Los grupos interactivos atestiguan una enseñanza más personalizada, pues un adulto trabaja con cinco o seis alumnos y ello permite atender a sus demandas y necesidades. Por otra parte, y en relación, propicia lograr una escuela más inclusiva ya que el voluntario testimonia una participación de todos los participantes en el proceso de aprendizaje evitando la aparición de situaciones de exclusión. De este modo, los chavales toman parte en la ejecución de una misma actividad responsabilizándose de su resultado y se potencia el aprendizaje cooperativo desarrollando la competencia social y ciudadana obligatoria en la educación obligatoria.

Los alumnos, como ha quedado manifiesto, agradecen dinámicas de trabajo activas dinamizadas por adultos que motivan y agilizan el aprendizaje. Ellos y las familias tienen voz en las decisiones del centro y, por ende, se facilita que la escuela sea de todos. La familia no colabora solo en la organización sino en la propia dinámica interna del centro. Este modelo, la escuela como comunidad de aprendizaje, ha propiciado la interacción de padres y madres de otra nacionalidad que carecen de un dominio del castellano pero que, al ampliarse las opciones de participación, pueden colaborar de modos muy diversos. Además, la celebración de tertulias dialógicas anima a que padres, hijos y profesores tengan temas en común para comentar y despachar más allá de las aulas.

El Caballero de la Rosa está dando sus primeros pasos hacia un modelo de escuela inclusiva. Todos, alumnado, profesores y voluntarios, requieren de un tiempo de entrenamiento para consensuar pautas y asentar hábitos. El afianzamiento de estrategias de trabajo en grupo es clave para el buen funcionamiento de la dinámica.

No obstante, el equipo y el claustro de profesores son los pilares del proyecto y poseen la llave de su éxito. Es decir, las comunidades de aprendizaje se apoyan en profesores comprometidos con su profesión docente y que confían en las posibilidades de sus alumnos. Trasladan su confianza a los alumnos pero también a los padres que colaboran en las actividades del centro. Al inicio, debido a la falta de experiencia, comparten sus dudas referentes al diseño del material, a las fichas, a los criterios para reagrupar a los alumnos en grupos heterogéneos, etc.

A modo de conclusión, se proponen unas pautas de mejora: el equipo directivo debe reparar en que sus voluntarios conozcan las bases teóricas y comprendan su rol de facilitador del diálogo y del aprendizaje en los grupos. En ocasiones, algunos pueden llegar a ser más directivos o excederse en su permisividad.

Este artículo es de interés para la comunidad educativa riojana pues describe una experiencia de éxito inclusiva donde padres y profesores trabajan en aras de una enseñanza que garantice la igualdad de oportunidades de todos sus alumnos y acelera su aprendizaje. La experiencia puede servir de ejemplo a otros centros educativos, ya que el CEIP Caballero de la Rosa es pionero en La Rioja. Además, las pautas de mejora presentadas facilitarán la puesta en marcha de la dinámica.





# BERCEO 165



Gobierno de La Rioja  
[www.larioja.org](http://www.larioja.org)

**ier**  
**Instituto  
de Estudios  
Riojanos**