

FORMACIÓN EN COMUNIDADES DE APRENDIZAJE DEL PROFESORADO EN CASTILLA-LA MANCHA

Julio César de Cisneros de Britto
Natalia Simón Medina
Universidad de Castilla-La Mancha

Resumen

Las Comunidades de Aprendizaje (CdA) se entienden como el proyecto común de toda la Comunidad Educativa para transformar el centro y su entorno en un lugar donde el proceso de enseñanza/aprendizaje no recaiga solo en manos del profesorado, sino que, a través de la participación de las familias, las asociaciones, el vecindario y, en general, de toda la sociedad se realice un esfuerzo común para convertir las dificultades en posibilidades. La Sub-red universitaria de Comunidades de Aprendizaje de Castilla-La Mancha (SUCA-CLM) trabaja en consonancia con la Consejería de Educación, Cultura y Deportes, de la Junta de Comunidades de Castilla-La Mancha con el propósito de mejorar la enseñanza de las escuelas, reducir el fracaso escolar y promover una educación de calidad para todo el alumnado, apoyando así un modelo de educación intercultural e inclusiva. El éxito de la educación está relacionado con la inclusión social y con el acceso a todos los ámbitos sociales y los recursos, además de permitir la contribución de un mayor número de personas al desarrollo de una economía del conocimiento competitiva y dinámica, y una mayor cohesión social (Grañeras, Díaz-Caneja, & Gil, 2011). Para ello, uno de los aspectos que se torna imprescindible en la transformación de los centros en CdA es, tal y como se establece en el procedimiento de los centros como comunidad de aprendizaje en Castilla-La Mancha (DOCM Núm. 168, 2016), la formación específica para la Comunidad educativa. Y, para determinar la calidad del proceso formativo es necesario evaluar dicha formación. En este sentido, se ha realizado un análisis pre y post de la formación específica sobre CdA y actuaciones educativas de éxito dirigido al profesorado de dos centros educativos de la provincia de Toledo ubicados en las localidades de Los Navalmorales y Alcaudete de la Jara. Los resultados obtenidos de los cuestionarios realizados a los profesores participantes reflejan el interés mostrado

por formarse en CdA, ya que muestran desconocer tanto el proceso de transformación como su repercusión en su día a día como maestros. Se plantea la necesidad de reforzar la cultura de medición para asegurar la calidad y el resultado práctico de las acciones formativas y poder constatar, además, el aprendizaje de los conocimientos y habilidades desarrollados en las acciones formativas correspondientes.

Palabras clave: Formación, comunidades de aprendizaje, profesorado, educación inclusiva, desigualdad educativa.

1. El inicio de las Comunidades de Aprendizaje

Desde la Unión Europea se viene alentando a investigadores de los Estados miembros, para que exploren y contribuyan a revertir los efectos de la marginación y la exclusión, especialmente los que se producen por la inadecuación de las políticas públicas o las prácticas educativas, entendiendo el éxito educativo en términos de descenso de las tasas de abandono escolar, finalización de la educación secundaria no obligatoria y la participación posterior en la educación superior. En ese entorno surge el proyecto INCLUD-ED, liderado por el Grupo de Investigación (CREA) y cuyo objetivo trata de analizar las estrategias educativas que faciliten la cohesión social, con la finalidad de aportar las claves y las vías de acción para cambiar la política social y educativa, identificando las estrategias que a su vez utilizarán las personas encargadas del diseño de dichas políticas, las personas a cargo de la gestión educativa, el profesorado, el alumnado y las familias. Las conclusiones del proyecto fueron presentadas en Bruselas, ante el Parlamento Europeo el 6 de diciembre de 2011. (Rodríguez de Guzmán, 2012).

Las CdA son la cristalización de la propuesta educativa derivada de dicho proyecto y ha supuesto la transformación, organizativa y formativa, de los centros ordinarios que han demandado dicho cambio en su modo de funcionamiento. Dichos cambios han venido precedidos de cambios legislativos en los ámbitos administrativos y territoriales de las Comunidades Autónomas con competencias en educación.

Ello ha supuesto que los centros que justifiquen la necesidad y la disposición a dicha transformación, han de dar una serie de pasos que, en el caso de Castilla La Mancha, se encuentran recogidos en la Resolución (2016/9087) del 17/8/2016, al amparo de la Ley de Educación 7/2010 del 20 de julio (DOCM, 168, 2016), el Decreto 66/2013, de 3 de septiembre, por el que se regula la atención especializada y la orientación educativa y profesional del alumnado en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha (DOCM, 173, 2013), y el Decreto 3/2008, de 8 de enero, de la

Convivencia Escolar en Castilla-La Mancha (DOCM, 9, 2008), que recoge los compromisos con los centros docentes para la puesta en marcha de proyectos propios de carácter integral que incluyan, entre sus actuaciones, la mejora de la convivencia.

1.2. La formación inicial como primer paso a la transformación y su evaluación como elemento revelador de la calidad de un proceso formativo

Por todo ello, uno de los aspectos que se torna imprescindible en la transformación de los centros en CdA es la formación específica para la Comunidad educativa. En la Resolución (2016/9087), se establece en el apartado 3 “Compromiso por parte de los centros”, letra c “Formación específica para la Comunidad educativa”. Dicha formación se canaliza a través de la Unidad Administrativa del Centro de Formación de Profesores de la Comunidad Autónoma, mediante el apoyo técnico que ofrece el grupo de investigadores conformado como Subred Universitaria de Comunidad de Aprendizaje (SUCA), que se organizan a través de sus desplazamientos a los centros, que la Consejería de Educación encomiende, y con los recursos materiales generados por dichas investigaciones, propias o existentes anteriormente de la matriz investigadora (CREA)

Ello supone, por tanto, que se realiza una función docente cuya eficacia influirá en la transformación de los centros educativos y en la asistencia a dichos centros en el proceso de transformación, aportando experiencias susceptibles de ser analizadas e investigadas.

Con objeto de que las futuras investigaciones derivadas del estudio de los procesos de transformación en CdA de los centros ordinarios en Castilla-La Mancha se lleven a cabo con rigor investigador, se debe contemplar, entre otros, un requisito fundamental. Se trata de que la variable “Formación previa del profesorado” deba poder ser controlada, de tal modo, que se pueda conocer los aspectos más relevantes en la transformación de las actitudes y las aptitudes desarrolladas mediante ese proceso de formación.

Dicho proceso evaluador de los objetivos formativos tiene como función garantizar la fiabilidad del procedimiento formativo. Adecuación de los temas, recursos humanos y materiales, así como la validez de los procedimientos didácticos y evaluativos con los que dichos contenidos y recursos han procurado el aprendizaje y la formación impartida.

No es, por tanto, una finalidad evaluativa simplemente, sino una fase necesaria en la monitorización de la política pública iniciada, de acuerdo con criterios científicos.

Conocer la calidad de cualquier proceso formativo se convierte en un reto tanto para la persona que coordina dicha formación como para el profesorado que lo imparte y el alumnado que lo recibe. La evaluación puede ser definida como “la valoración cuidadosa y sistemática de sus características y de su funcionamiento, con la finalidad de determinar la calidad del mismo para tomar decisiones sobre posibles soluciones o cambios válidos para llegar a ellas” (Celorrio, 1993). Si consideramos tal y como apunta Cristina Mayor (1996) que el planteamiento evaluativo dependerá linealmente del propósito u objetivo de tal proceso, es necesario considerar que la evaluación se utiliza, también, para rendir cuentas, en la medida que podría determinar el valor de un programa educativo (Guba & Lincoln, 1981) y para ayudar en las tomas de decisiones, como a su continuación (Worthen & Sanders, 1987).

A su vez, es necesario considerar una premisa y es que aún hoy carecemos de tradición evaluativa. No existe en nuestro país una tradición asentada de evaluación de las actividades educativas en general y de formación del profesorado en particular. En segundo lugar, la evaluación es un concepto que genera reservas, desconfianza o escepticismo (Villar & Marcelo, 1992, pág. 419).

Desde el amplio espectro de los modelos de evaluación experimental, es de destacar el que se lleva a cabo en el plano de la conducta. Este tipo de evaluación conductual parte de la relación entre el estímulo y la respuesta. La *situación de estímulo (SE)* está integrada por distintos elementos determinados por la tarea demandada al sujeto, como: a) las condiciones peculiares del espacio físico en el que será realizada la tarea y la distribución geográfica de objetos y/o personas localizadas en dicho espacio; b) el tipo, cantidad, distribución y ubicación de estímulos a los que es expuesto el sujeto como parte de la tarea y, c) la presencia o ausencia de estímulos informativos acerca de la situación (p.e. instrucciones). Al contemplar la *respuesta (R)* se consideran elementos tales como: a) el criterio de ajuste especificado para la situación, b) la acción principal demandada para cumplir con el criterio de la tarea, c) las maniobras o actividades requeridas para realizar dicha acción, d) acciones adicionales optativas y e) estado emocional del sujeto al enfrentar la contingencia. También se consideran los elementos del contexto, como a) su presencia, b) la frecuencia con la que se presentan y c) la modalidad en la que acontecen. (Ortiz, González, & Rosas, 2008).

En el campo pedagógico no parece percibirse, pese a ser objeto de su área de investigación, “tanto en la práctica educativa como en la literatura psicopedagógica, que los profesionales de la educación carecen tanto del hábito como de la formación suficiente para afrontar con mínimos criterios de rigurosidad la evaluación de su propia actividad profesional. Y cuando se lleva a cabo la evaluación de un programa

educativo, ésta se reduce, en el mejor de los casos, a comprobar su validez social (grado de aprobación y de satisfacción que produce en los implicados)". (Pérez-González, 2008).

Desde la perspectiva de la validez del potencial de aprendizaje se puede contemplar el procedimiento planteado por Vygotski para evaluar la "Zona de Desarrollo Próximo". Se trataría de incluir un período de entrenamiento en la situación de evaluación, mediante un modelo de test-entrenamiento-test o administrarse ítem a ítem, para responder a los errores del sujeto en cada ítem. La ventaja de este tipo de test, denominados dinámicos es que incorpora el aprendizaje implícito al explícito y esa sería la diferencia que se aprecia en las puntuaciones pre y post. (Calero García, 2004).

El proceso de aprendizaje contempla aspectos como los factores vinculados a la excelencia educativa en la sociedad de la información, la lectura dialógica, el multiculturalismo en la educación, la formación de familiares, los grupos interactivos, el voluntariado, la dimensión de género, etc. Posteriormente, cuando los centros educativos han decidido iniciar el proceso de transformación en comunidad de aprendizaje, desde la universidad se ha asesorado el proceso a diferentes niveles.

Quizás, en esta fase de la investigación, no estamos en condiciones de definir un modelo estándar para la formación sistemática en CdA, pero si probar algunos modelos que, adaptándolos a las peculiaridades formativas, permitan estudiar eficientemente el papel del formador en el éxito de las CdA.

2. Delimitación de objetivos

2.1. Objetivo general

Evaluar el proceso formativo desarrollado sobre Comunidades de Aprendizaje en Castilla-La Mancha.

2.2. Objetivos específicos

- Conocer qué se espera de la transformación en CdA y los miedos existentes en relación con la transformación del centro en CdA.
- Obtener información sobre los conocimientos que tiene el profesorado sobre las CdA y las acciones educativas de éxito.
- Conocer qué esperan de la acción formativa en CdA. Motivos de participación, metas y objetivos.
- Conocer la satisfacción de los participantes con la acción formativa recibida.
- Analizar si la opinión que se tenía antes de recibir la acción formativa se ha modificado una vez que ésta se ha recibido.

3. Diseño de la investigación

3.1. Población y muestra de análisis

Han participado dos centros educativos, uno en proceso de transformación, y otro con intención de transformarse en un futuro inmediato, ambos se encuentran ubicados en la comarca de La Jara de la provincia de Toledo, en concreto, en las localidades de Los Navalmorales y Alcaudete de la Jara.

Alcaudete de la Jara cuenta con un total de 1.748 habitantes, según su Padrón Municipal de 2017 (Instituto de Estadística de Castilla-La Mancha, 2018), entre ellos, sólo el 40,1% es población de origen, nacida en el mismo municipio, el 30,1% ha nacido en otro municipio de la provincia, el 21,9% en otra Comunidad Autónoma distinta a Castilla-La Mancha y, 6,9% ha nacido en el extranjero. La población de 16 o más años en viviendas familiares en Los Navalmorales es analfabeta en un 8,7% y el 31,6% no tiene estudios. En cuanto a la relación con la actividad, el 37,1% se encuentra ocupado, el 25,3% se dedica a tareas del hogar, el 25,6% es pensionista, el 5,0% está estudiando y, el 5,7% está en paro. Entre las 59 empresas registradas en la Tesorería General de la Seguridad Social, el 47,5% de las empresas de la localidad se dedica al sector servicios y el 39,0% a la agricultura.

En su caso, Los Navalmorales cuenta con una población de 2.617 habitantes, según el Padrón Municipal de Habitantes a 1 de enero de 2017 (Instituto de Estadística de Castilla-La Mancha (1), 2018), entre ellos, sólo el 44,0% es población de origen, nacida en el mismo municipio, el 29,1% ha nacido en otro municipio de la provincia, el 11,1% en otra Comunidad Autónoma distinta a Castilla-La Mancha y, 15,0% en el extranjero. La población de 16 o más años en viviendas familiares en Los Navalmorales es analfabeta en un 7,7% y el porcentaje que no tiene estudios asciende al 41,0%. En cuanto a la relación con la actividad, tan solo el 36,3% se encuentra ocupado, el 25,7% se dedica a tareas del hogar, el 25,4% es pensionista, el 7,6% es estudiante y, el 4,5% está en situación de paro. Entre las 121 empresas registradas en la Tesorería General de la Seguridad Social, el 44,6% de las empresas de la localidad se dedica al sector servicios y el 38,8% a la agricultura.

En cuanto a la muestra objeto de estudio, si bien la acción formativa la ha recibido un total de 27 participantes, la muestra se reduce a 17 participantes, profesores de los dos centros que han recibido la formación y que han respondido tanto el cuestionario PRE como el POST.

3.2. Metodología

Se ha utilizado una metodología cuantitativa a través de cuestionario como herramienta de recogida de datos. Se trata de dos cuestionarios diseñados con el fin de recoger información en dos momentos, antes de comenzar la acción formativa y al finalizar la misma. Para analizar los datos se ha realizado un análisis pre y post de la formación específica sobre CdA y actuaciones educativas de éxito dirigido al profesorado de los dos centros educativos de la provincia de Toledo que han participado.

El cuestionario PRE y el POST comparten una serie de preguntas, en concreto, un apartado de preguntas relacionadas con los datos de identificación de los participantes (sexo, edad, y años de experiencia profesional) y un segundo bloque de preguntas relacionadas con: las metas y objetivos del curso, información recibida relacionada con la formación a recibir, y la importancia de los componentes de aprendizaje de la formación.

El cuestionario PRE tiene a su vez tres preguntas que no contempla el cuestionario POST como son, los motivos por los que realiza la acción formativa, la definición de una serie de conceptos básicos relacionados con las CdA, y una valoración de esos conceptos en tanto la utilidad que creen tienen para su trabajo como profesores.

El cuestionario POST, además de las cuestiones consideradas en el cuestionario PRE, tal y como se ha apuntado anteriormente, incluye otras variables que tratan de medir la valoración que tienen en relación con los ponentes, los contenidos del curso, el ambiente que se ha vivido a lo largo del curso, los materiales recibidos, y sobre otras cuestiones formales del desarrollo de la formación recibida.

A su vez se ha pasado a los participantes un cuestionario con preguntas abiertas que trata de recoger información relacionada con los aspectos positivos y negativos que consideran el centro tiene tanto del entorno interno como externo del centro y las esperanzas y los miedos que tienen en cuanto al futuro como CdA.

Se ha realizado un análisis cuantitativo descriptivo a través de análisis de frecuencias y un análisis inferencial a través de la prueba *t* de Student para muestras relacionadas, con el objetivo de conocer si hay diferencias en las medias obtenidas de determinadas variables, antes y después de recibir la acción formativa. Considerando que sí habrá diferencias estadísticamente significativas cuando la *p*-valor sea inferior a 0,05.

4. Análisis e interpretación de resultados

4.1. Características de los centros educativos según el profesorado

En la acción formativa ha participado un total de 27 profesores y profesoras, pero los resultados que se muestran en este apartado hacen referencia a la totalidad del profesorado de los dos centros participantes que han realizado los dos cuestionarios, el PRE y el POST, es decir, el análisis solamente se refiere a 17 profesores, 12 profesores del Centro 1 (C1) y 5 del Centro 2 (C2).

El 88,2% del profesorado participante son mujeres, y el 11,8% restante, hombres. La media de edad de dicho profesorado es de 44 años, siendo el intervalo de edad de todos ellos entre 30 y 60 años.

En cuanto a experiencia profesional se refiere, el 52,9% tiene más de 15 años de experiencia profesional, el 29,4% entre 9 y 15 años, el 11,8% entre 4 y 8 años y el 5,9% tienen hasta tres años de experiencia profesional.

Se ha preguntado a los profesores participantes en los grupos de trabajo cuáles eran los elementos positivos y negativos que su centro tenía en cuanto a su entorno interno y externo y, las esperanzas y los miedos que tenían cuando se planteaban la transformación del centro en CdA.

En cuanto al entorno externo del centro educativo en el que trabajan, el profesorado del C1 considera, como elementos positivos, las instalaciones públicas de la localidad y de las que pueden hacer uso, el entorno natural del que pueden aprovecharse para preparar actividades escolares y de aprendizaje, y la agricultura e industria que hay en la zona y que permite que haya empleo. Como elementos negativos del entorno externo consideran la limitación cultural y el analfabetismo, la segregación cultural de las familias que allí habitan y, la contaminación existente por las industrias.

En relación con el entorno interno, son aspectos positivos del propio centro, el compañerismo que existe entre el profesorado, los recursos materiales, informáticos y la conexión Wifi que tienen, la colaboración permanente de algunas familias, y las prácticas inclusivas que ya se están llevando a cabo. Como aspectos negativos, destacan la inexistente cooperación de algunas familias, la falta de respeto del alumnado, entre sus propios compañeros y con el profesorado, y la falta de recursos humanos.

Finalmente, entre los miedos y esperanzas en la transformación a CdA consideran como miedos, la posible negatividad de las familias respecto al cambio, el no saber gestionar en temas burocráticos la transformación, los recursos con los que deben contar, y que se produzca un desencanto entre el profesorado. Por el contrario, esperan que la transformación en CdA les ayude a mejorar la convivencia, mejorar el rendimiento académico, aumentar la motivación del alumnado y la implicación de las familias.

En el caso del profesorado del C2, la involucración activa del Ayuntamiento de su localidad, la cercanía a Talavera de la Reina y las posibles actividades que se pueden llevar a cabo en el entorno son aspectos que consideran positivos en cuanto al entorno externo del centro en el que trabajan. Como elementos negativos del entorno externo consideran el bajo nivel socioeducativo y la desestructuración de las familias que allí viven, la poca oferta sociocultural y la mala combinación del transporte público.

En relación con el propio centro, consideran el buen clima que mantiene el claustro, la disposición que las familias tienen para colaborar con el centro, y la ratio alumno-profesor, como aspectos positivos. Y, en cuanto a aspectos negativos, reconocen los escasos y/o inexistentes recursos materiales, la falta de recursos humanos, y la inestabilidad del profesorado.

Por último, entre los miedos y esperanzas en la transformación a CdA consideran como miedos, el no saber materializar el proyecto, el posible rechazo por parte de familiares y alumnado, y la no participación de voluntariado. Esperan, por el contrario, que la transformación en CdA les permita mejorar los resultados académicos del alumnado y la convivencia y, posibilitar la continuidad del profesorado comprometido.

4.2. Análisis de frecuencias. Descripción de las valoraciones pretest y postest

Motivos por los que han participado

Entre los motivos que han llevado al profesorado a participar en esta acción formativa sobre CdA y acciones educativas de éxito destaca el adquirir nuevas habilidades (70,6%) y nuevas actitudes (64,7%).

En general, no han participado para refrescar o mejorar sus conocimientos (82,4%), ni por propio interés personal (64,7%).

Qué son las Comunidades de Aprendizaje

Se ha solicitado, en el pretest, al profesorado participante que definiera con sus propias palabras qué entendía por Comunidad de Aprendizaje. Las respuestas, que han sido muy variopintas, se pueden agrupar según dos categorías, definiciones que relacionan la CdA con un tipo determinado de aprendizaje en el que todos los miembros implicados en la comunidad aprenden juntos, o con un método de enseñanza-aprendizaje en el que se implica la comunidad educativa.

Según lo que el profesorado entiende que son las CdA, consideran que éstas para su trabajo son imprescindibles en un 47,1% y en un 41,2% consideran que sí les

sirve para su trabajo, pero no son imprescindibles. Sorprende el 11,8% de profesores que considera que para su trabajo las CdA es indiferente.

En el postest se les preguntó si una vez recibida la acción formativa consideraban dominaban (*poco; suficiente; bastante; o mucho*) los contenidos del curso (*Introducción a las CdA. Principios Dialógicos; Tertulias Dialógicas; Comisiones Mixtas; Participación; Grupos Interactivos; y Bibliotecas Dialógicas*).

En mayor porcentaje los participantes consideran que dominan suficiente todos los contenidos recibidos, si bien destaca el contenido sobre comisiones mixtas, en el que el 64,7% de los participantes dice dominar suficiente, y el 41,2% que considera domina bastante el contenido sobre la introducción a las CdA y los principios dialógicos.

Satisfacción con la acción formativa recibida

Una vez finalizada la acción formativa se ha preguntado al profesorado participante si se había tenido **en cuenta su opinión para modificar determinados aspectos relacionados con el curso**. Cabe destacar que se trata de una acción formativa que permite cierta flexibilidad a la hora de impartirla ya que, aunque hay un método de trabajo se puede fácilmente ajustar a las necesidades y demandas del profesorado.

El profesorado considera que se ha tenido mucho en cuenta su opinión durante el curso para modificar *las metas del curso* (93,3%); *el contenido del curso* (66,7%); *los métodos de trabajo* (66,7%); *los momentos de evaluación* (60,0%); *el calendario* (73,3%).

En cuanto a los **ponentes** que han impartido la acción formativa, el profesorado participante considera que los ponentes demuestran muy alta (70,6%) y alta (26,4%) *capacidad expositiva*; muy alta (52,9%) y alta (47,1%) *claridad en las instrucciones para realizar las tareas*; muy alta (64,7%) y alta (29,4%) *capacidad de motivación*; Muy alto y alto *dominio de una variedad de métodos didácticos* en el mismo porcentaje (47,1%); *Dominio muy alto* (52,9%) y *alto* (47,1%) *del contenido en términos generales de todos los temas tratados*; *capacidad alta* (52,9%) y *muy alta* (47,1%) *para propiciar la reflexión*; *facilidad muy alta* (76,5%) y *alta* (23,5%) *para mantener relaciones interpersonales*; *capacidad muy alta* (64,7%) y *alta* (35,3%) *para fomentar el trabajo en grupo*; y finalmente, *alta* (58,8%) y *muy alta* (41,2%) *capacidad para mediar*.

En el caso de la **valoración de la calidad de los contenidos** de la acción formativa, el profesorado participante ha considerado *alta* (58,8%) y *muy alta* (41,2%) *la claridad de los contenidos*; *alta* (64,7%), *media* (23,5%) y *muy alta* (11,8%) *la*

posibilidad de aplicar prácticamente los contenidos recibidos; alta (70,6%), media (17,6%) y muy alta (11,8%) la concreción de los contenidos; y alta (47,1%), muy alta (29,4%) y media (23,5%) la estructuración de los contenidos.

Otro de los aspectos que han sido evaluados una vez finalizada la acción formativa es el **ambiente que se ha vivido a lo largo del curso**. El 64,7% considera que *los participantes se han implicado con interés en el curso*; el 17,6% que *los participantes sabían en todo momento lo que se esperaba de ellos*; el 82,4% que *los participantes han podido intervenir cuando lo han deseado*; el 88,2% considera que *se ha dado un ambiente de cooperación en las actividades en grupo*; el 5,9% ha percibido que *las actividades del curso eran productivas*; el 78,6% que *las tensiones y conflictos en las sesiones se han resuelto favorablemente*; el 41,2% que *se han llevado a cabo actividades nuevas e innovadoras*; y el 47,1% que *los niveles de asistencia al curso se han mantenido equilibrados a lo largo del mismo*.

Los **materiales y recursos que han recibido** los participantes durante el curso y **otras cuestiones más formales del desarrollo del curso** han sido los últimos apartados considerados en el posttest.

En cuanto a los materiales recibidos, el 41,2% considera que son *relevantes respecto a los contenidos del curso*; el 41,2% que presentan *claridad conceptual y facilidad de comprensión*; el 12,5% que son materiales con muy alto *grado de aplicabilidad práctica*; el 40,0% considera fácil la *elaboración de los materiales* que ellos mismos han tenido que elaborar.

Finalmente, todo el profesorado que ha participado de los dos centros en los que se ha impartido la acción formativa sobre CdA considera que los *requisitos exigidos para ser admitido en el curso* son adecuados, al igual que son adecuadas las *condiciones del lugar donde se ha desarrollado*, el *número de participantes* del curso, las *condiciones para facilitar la asistencia* al curso y la *temporalización* del curso. Tan sólo en el caso de la *duración* del curso algunos alumnos han considerado que no era adecuada, ya que les ha parecido que la acción formativa debía haber durado más horas.

4.3. Análisis inferencial. Prueba t de Student

Sobre las metas y objetivos

Se ha pedido al profesorado participante que evalúe, en una escala de cinco puntos (*muy alta; alta; media; baja; muy baja*) la acción formativa (antes y después de recibirla) según una serie de metas y objetivos que dicha formación puede tener para ellos, en concreto se ha considerado, la *relevancia para su trabajo como profesor/a; el*

realismo y practicidad; la *claridad y estructuración de los objetivos*; y el *grado de publicidad y clarificación de las metas y objetivos*.

Solamente existen diferencias estadísticamente significativas en cuanto a *realismo y practicidad*, la puntuación es más alta en el pretest ($M=4,058$ $p<0,05$) por lo que los participantes han percibido que el curso iba a tener más realismo y practicidad de lo que luego ha resultado.

En el resto de metas y objetivos considerados no se han encontrado diferencias significativas entre las medias del pretest y del posttest si bien, en cuanto a *relevancia para su trabajo* la media obtenida en el pretest ha sido ligeramente superior al posttest ($M_{pre}=4,470 > M_{post}=4,352$) y en cuanto a *claridad y estructuración de los objetivos* ($M_{pre}=4,062 > M_{post}=4,187$) y *grado de publicidad y clarificación de las metas y objetivos* ($M_{pre}=3,750 > M_{post}=4,000$), las medias obtenidas en ambos casos ha sido superior en el posttest.

Sobre la información recibida

Otro de los aspectos por los que los participantes han sido preguntados es por el tipo de información que han recibido en relación con el curso. En una escala de cuatro puntos (*abundante; suficiente; insuficiente; nula*) el profesorado debía señalar qué tipo de formación de entre las que se le presentaba habían recibido y en qué medida la habían recibido. La información recibida contemplaba el *calendario*, las *metas del curso*, los *contenidos del curso*, y los *métodos de trabajo del curso*.

Sí existen diferencias estadísticamente significativas entre el pretest y el posttest de la variable información recibida en dos de los cuatro aspectos considerados, en concreto, en los *contenidos del curso* y en los *métodos de trabajo del curso*, siendo en ambos casos superior las medias obtenidas en el posttest, ($M=3,588$ $p<0,05$) y ($M=3,294$ $p<0,05$) respectivamente. Pudiéndose concluir que, el profesorado ha pasado de considerar que tanto los contenidos del curso como sus métodos de trabajo eran insuficientes a considerar que sí son suficientes.

En los otros dos aspectos considerados, calendario y metas del curso, no se han encontrado diferencias significativas entre las medias del pretest y del posttest aunque en ambos la media ha sido superior en el posttest, ($M_{pre}=2,823 < M_{post}=3,176$) en el caso de la información del calendario y ($M_{pre}=3,117 < M_{post}=3,294$) en el caso de la información sobre las metas del curso.

Sobre la metodología del curso

Finalmente se ha presentado al profesorado una relación de posibles componentes de un curso de formación para que pudieran valorar, en una escala de cinco puntos (*muy alta; alta; media; baja; muy baja*), la importancia que para ellos tenían cada uno de dichos componentes. Se han considerado los siguientes

componentes, *presentación de teorías y conceptos*; *demostración de la teoría o destreza* (en vivo, video, audio, por escrito); la *práctica y retroinformación* (en vivo, video, audio, por escrito); los *trabajos para realizar fuera del curso*; la *presentación de materiales de aprendizaje*; y la *reflexión sobre la propia práctica*.

Se han encontrado diferencias estadísticamente significativas entre las valoraciones medias del pretest y del postest de todos los componentes considerados excepto en el primero de ellos, relacionado con la *presentación de teorías y conceptos* ($M_{pre}=4,176 > M_{post}=4,000$).

En la tabla 1 se observa las medias obtenidas en el pretest y en el postest para cada componente y su significación.

Tabla 1.- Importancia de la metodología de la acción formativa

Componentes	Media		p-valor
	Pretest	Postest	
Demostración de la teoría o destreza	4,647	4,235	0,049
Práctica y retroinformación	4,647	4,000	0,007
Trabajos para realizar fuera del curso	4,000	3,352	0,023
Presentación de materiales de aprendizaje	4,588	3,588	0,000
Reflexión sobre la propia práctica	4,529	3,941	0,004

Fuente: Elaboración propia

Pudiéndose concluir que, el profesorado ha valorado como más importantes los posibles componentes de un curso de formación antes de recibir la acción formativa concediéndoles menor importancia una vez que la han recibido.

5. Conclusiones

Los resultados obtenidos de los cuestionarios realizados a los profesores participantes reflejan el interés mostrado por formarse en CdA, ya que muestran desconocer tanto el proceso de transformación como su repercusión en su día a día como maestros. Se plantea la necesidad de reforzar la cultura de medición para asegurar la calidad y el resultado práctico de las acciones formativas y poder constatar, además, el aprendizaje de los conocimientos y habilidades desarrollados en las acciones formativas correspondientes.

En cuanto a las características socio profesionales, el profesorado objeto se caracteriza por disponer de un perfil de género predominante femenino y una experiencia profesional entre 9 y 15 años o más.

La percepción del entorno social externo e interno al centro escolar se caracteriza por una débil relación de colaboración con las familias, en un marco social caracterizado por una elevada dificultad en el plano de la comunicación y la motivación por la cultura y, a su vez, el deterioro de la convivencia.

En cuanto a la transformación del centro escolar en CdA, la atención del profesorado se concentra en aspectos eminentemente prácticos y vinculados con la tarea docente y la estabilidad profesional.

Las expectativas de formación son altas en lo referente a la adquisición de habilidades y nuevas actitudes, especialmente en el potencial del aprendizaje de las CdA para la interacción con todos los agentes sociales que colaboran en la transformación. Detectándose una disposición proclive a la participación igualitaria del profesorado en formación. Sin embargo, no se puede afirmar que el profesorado identifique las CdA como un modelo imprescindible para su labor.

La formación recibida ha obtenido como resultado una buena percepción de los contenidos teóricos y una buena satisfacción con los ponentes. Sin embargo, y pese al correcto ambiente en el proceso de impartición de la docencia, el profesorado detecta un exceso de formación teórica en detrimento de las habilidades prácticas esperadas, así como una duración insuficiente para asentar o perfeccionar el aprendizaje realizado.

Se detecta la necesidad de mejora de los tiempos de impartición del curso, una modificación significativa de la metodología en el sentido de una mayor practicidad, por tanto, mejoras organizativas y metodológicas. Así mismo, se puede concluir que el profesorado de los centros es consciente de las ventajas de las CdA en el plano de la convivencia y el aprendizaje, si bien reconoce que dichos objetivos solo se pueden llevar a cabo con la colaboración de la comunidad, siendo ese aspecto central el que más incertidumbre ha generado.

Dado que el curso de formación se plantea inicialmente como una formación teórica, se requiere una revisión y mejora de la organización temática y de los recursos didácticos empleados, de cara a fortalecer al profesorado en la motivación y liderazgo colectivo del proceso de transformación de los centros.

6. Bibliografía

CALERO GARCÍA, M. (2004). Validez de la evaluación del potencial de aprendizaje. *Psicothema*, 16 (2), 217-221.

CELORRIO, R. (1993). Propuesta de un modelo de evaluación de centros y programas. *Revista de Ciencias de Educación*(153), 121-133.

DOCM, 168. (29 de Agosto de 2016). *Resolución de 17/08/2016, por la que se convoca para el curso 2016/2017 el procedimiento para el reconocimiento de los centros como comunidad de aprendizaje en Castilla-La Mancha, 18972-18976.*

Id., 173. (6 de septiembre de 2013). *Decreto 66/2013, de 03/09/2013, por el que se regula la atención especializada y la orientación educativa y profesional del alumnado en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha, 24535-24554.*

Id., 9. (11 de enero de 2008). *Decreto 3/2008, de 08/01/2008, de la Convivencia Escolar en Castilla-La Mancha, 621-630.*

EUROPEA, C. (2000). *Informe Europeo sobre la Calidad de la Educación en las Escuelas. Informe basado en la labor del comité de trabajo sobre indicadores de calidad. Dieciséis indicadores de calidad.* Dirección General de Educación y Cultura. Recuperado el 25 de octubre de 2018, de <http://ec.europa.eu/education/policies/educ/indic/rapinen.pdf>

GUBA, E., & LINCOLN, Y. (1981). *Effective evaluation.* San Francisco: Jossey-Bass.

INSTITUTO DE ESTADÍSTICA DE CASTILLA-LA MANCHA (1). (24 de Octubre de 2018). *Instituto de Estadística de Castilla-La Mancha.* Obtenido de http://www.ies.jccm.es/fileadmin/user_upload/fichas_municipales/2018/45112.pdf

Id. (24 de Octubre de 2018). *Instituto de Estadística de Castilla-La Mancha.* Obtenido de http://www.ies.jccm.es/fileadmin/user_upload/fichas_municipales/2018/45006.pdf

MAYOR, C. (1996). La evaluación de un programa de formación para profesores principiantes universitarios. (S. d. Complutense, Ed.) *Revista Complutense de Educación, 171-200.*

ORTÍZ, G., González, A., & Rosas, M. (2008). Una taxonomía para el análisis de descripciones pre y post contacto con arreglos contingenciales. *Acta Colombiana de Psicología, 11((1)), 45-53.*

PÉREZ-GONZÁLEZ, J. (2008). Propuesta para la evaluación de programas de educación socioemocional. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa n°15, 6(2), 523-546.*

RODRÍGUEZ DE GUZMÁN, J. (2012). Comunidades de Aprendizaje y Formación del Profesorado. *Tendencia Pedagógica, 19, 67-86.*

VILLAR, L., & MARCELO, C. (1992). Evaluación de planes de formación para el cambio. En J. Escudero, & J. López, *Los desafíos de las reformas escolares: Cambio educativo y formación para el cambio.* Sevilla: Arquetipo ediciones.

WORTHEN, B., & SANDERS, J. (1987). *Educational Evaluation: Alternative approaches and practical Guidelines.* New York: Longman.