

Hachetetepé. Revista científica de

educación y comunicación

ISSN: 2172-7910

revista.http@uca.es

Universidad de Cádiz

España

Gómez Gerdel, María de los Ángeles; Heredia Soto, Fabiola; Platero Rodríguez, Ángela  
HACIA LA BÚSQUEDA DEL “NIRVANA ” EDUCATIVO: UNA EXPERIENCIA PILOTO EN  
COMUNIDAD ES DE APRENDIZAJE EN EL CPR “SAN HILARIO DE POITIERS”DE  
MÁLAGA.

Hachetetepé. Revista científica de educación y comunicación, núm. 16, mayo, 2018, pp.  
61-72

Universidad de Cádiz

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=683772564015>

- ▶ Cómo citar el artículo
- ▶ Número completo
- ▶ Más información del artículo
- ▶ Página de la revista en redalyc.org



## **HACIA LA BÚSQUEDA DEL “NIRVANA” EDUCATIVO: UNA EXPERIENCIA PILOTO EN COMUNIDADES DE APRENDIZAJE EN EL CPR “SAN HILARIO DE POITIERS” DE MÁLAGA.**

**Towards the search for educational “Nirvana”: a pilot experience in learning communities at the CPR “San Hilario de Poitiers” in Malaga.**

**María de los Ángeles Gómez Gerdel**

**E.mail: Gerdel@uma.es**

**Fabiola Heredia Soto**

**E.mail: Fabi\_baena@yahoo.es**

**Ángela Platero Rodríguez**

**E.mail:**

**Platero23@hotmail.com**

**Colegio Rural de la comarca de la Axarquía. Málaga  
(España)**

### **Resumen:**

La educación pública como derecho, tiene relativamente poco tiempo establecido en nuestra sociedad en relación con los cambios que se han podido evidenciar en otros ámbitos. Así mismo, se ha podido constatar que, en la actualidad se están planteando cambios en el proceso educativo y, gran parte del profesorado se plantea nuevas formas de enseñar como consecuencia de los cambios continuos y vertiginosos a los que se tendrán que enfrentar los/as niños/as y jóvenes al llegar a la edad adulta. Las comunidades de aprendizaje se configuran como un proyecto que lleva a cabo actuaciones de éxito que se han investigado en los últimos años a través del proyecto INCLUDED – proyecto integrado con la finalidad de disminuir las desigualdades sociales y favorecer la inclusión educativa. La experiencia piloto que se aborda en este artículo, fue llevada a cabo en un colegio rural de la comarca de la Axarquía perteneciente a la provincia de Málaga. A partir de esta experiencia, se pretende que el próximo año escolar, nuestro centro se convierta en comunidades de aprendizaje.

Palabras claves: educación, innovación, comunidades de aprendizaje, inclusión, experiencia piloto y buenas prácticas educativas

### Abstract:

Public education as a right, has relatively little time established in our society in relation to the changes that it have been evident in other areas. Likewise, it has been possible to confirm that, nowadays, changes are being proposed in the educational process and, a large part of the teaching staff considers new ways of teaching as a consequence of the continuous and dizzying changes that the children and young people will have to face when they reach adulthood. The learning communities are configured as a project that carries out successful actions that have been investigated in recent years through the INCLUDED project - an integrated project with the aim of reducing social inequalities and favoring educational inclusion. The pilot experience addressed in this article was carried out in a rural school in the region of Axarquía belonging to the province of Malaga. From this experience, our aim is that this school, next year, become a “learning community”.

Key words: Education, innovation, learning community, inclusive education, pilot programme, effective educational practices

Recibido: 18/02/2018 Revisado: 22/02/2018 Aceptado: 18/03/2018 Publicado: 01/05/2018



### **Evolución de la mirada educativa hacia la infancia: un breve acercamiento a la historia de la educación rural**

En la filosofía hindú y en el budismo, el “Nirvana” es un estado de liberación, de concienciación y de conocimiento absoluto. Para llegar a él, entre otras cosas, es necesario alcanzar un entendimiento correcto, un pensamiento correcto, un esfuerzo correcto y una atención correcta. Pero, ¿cómo puede conseguir llegar a ese estado el profesorado si cuando hablamos de educación estamos hablando de sociedades, de creencias, de cultura y, sobre todo, de políticas educativas? No se puede concebir la educación al margen de estos aspectos porque las leyes, la estructura y los procesos educativos siempre han estado indisolublemente ligado a lo que se dictamina en los ámbitos ideológicos más cercanos a la macropolítica que a la cotidaneidad real de las políticas administrativas locales y que, incluso, a las expectativas y a los problemas del profesorado y de la sociedad en general. Para algunos esto es un despropósito y, para otros, puede resultar lo más lógico e insalvable.

No es nuestra intención en estas páginas, extendernos sobre este interesante debate y sobre cómo se podría cambiar esta implacable lógica. Simplemente, nos vamos a centrar en algunas reflexiones sobre la evolución de los factores ideológicos en la concepción de la educación en ámbitos rurales y en mostrar cómo ha sido nuestro intento de acercarnos a un estado modesto de “Nirvana” educativo en un contexto rural.

Durante siglos, la educación estaba al servicio de unos pocos, porque no era un derecho universal, era más bien un derecho reservado para “las élites” y para aquellas personas que quizás sin pertenecer a una

familia adinerada, tenían habilidades particulares en alguna área del conocimiento muy destacadas y que lograban posicionarse producto de sus esfuerzos y por ser una “eminencia” (siempre que los problemas familiares no evitaran que pudiera estudiar). De esta manera, había que tener dinero o ser un genio para poder gozar del privilegio de la educación y ni que decir tiene, que el hecho de ser mujer hacía que el acceso a la educación fuese todavía más enrevesado y con más trabas.

Esta forma de concebir la educación era mucho más injusta en aquellos poblados aislados, en las pedanías y en los pueblos de montaña, ya que, además, se consideraba de escasa importancia el hecho de estudiar existiendo problemas tan acuciantes como la propia subsistencia conseguida con un duro y exhausto trabajo en el campo o en la ganadería que requería el esfuerzo de toda la familia, incluidos los niños y las niñas. No podemos olvidar que durante muchos años la educación era un privilegio estamental, es decir, se educaba principalmente a la nobleza en sus mansiones, el clero en escuelas monacales y el resto de la sociedad básicamente trabajaba en jornadas agotadoras, especialmente en los pueblos.

Los primeros maestros y maestras que fueron llegando a las zonas rurales se encontraron con cierta incomprendión, con muy pocos recursos y con muy poca remuneración. Así mismo, existían pocas escuelas públicas que a su vez eran supervisadas y controladas por los ayuntamientos que tenían un papel exiguo y lleno de limitaciones teniendo en cuenta que el poder recaía sobre la iglesia y sobre las clases más favorecidas que se aseguraban que sus privilegios se mantuviesen llegando a condicionar y a cuestionar la proliferación de dichas escuelas.

A finales del siglo XVIII y principios del siglo XIX conocido fundamentalmente por el papel de la ilustración, movimiento intelectual y social europeo que acentúa el predominio de la razón humana y la creencia en el progreso humano, comienza a creerse que la educación debe llegar a las clases populares para mejorarla. Durante esta época, la revolución francesa tuvo un valor trascendental ya que rompió radicalmente el orden feudal establecido durante siglos.

En España, la ley Moyano de 1857 tuvo un aporte importante en la educación rural. No hay que olvidar que Claudio Moyano, el ministro de Fomento del gobierno moderado que la impulsó, se basó, casi en su totalidad, en el proyecto del anterior ministro de Fomento Manuel Alonso Martínez que la elaboró durante su etapa en el bienio progresista. En lo relativo a las escuelas rurales, el político y escritor Gaspar Melchor de Jovellanos preparó un plan de fomento de la enseñanza primaria en las zonas rurales. Es así como, durante este momento histórico tan convulso por tantos cambios, surge la educación pública. Como señaló hace años Jorge Gantiva Silva (1989: 1); “el siglo de la Revolución Francesa y de la ilustración bien puede ser considerado el siglo de las escuelas y de la pedagogía”.

Al final de este siglo, si bien la aparición de la Ley Moyano se convirtió en el referente educativo de esta época, las escuelas provistas para este momento histórico seguían sin existir, gran porcentaje de la población infantil seguía sin escolarizarse y por tanto, el analfabetismo seguía teniendo unas proporciones muy elevadas. Moreno Burriel (1998: 12), entre otros, nos habla de una tasa del 63,7% en términos absolutos.

Con la llegada del siglo XX se acentúa la idea de que la educación es el mejor medio para lograr el progreso

de un país por lo que, se hicieron una serie de modificaciones en la legislación educativa: la laicización de la educación, el control del estado sobre todo el sistema educativo y la obligatoriedad y gratuitad de la enseñanza primaria.

Es así como, las escuelas rurales, durante este período, cobran una mayor importancia en relación al pasado. Sin embargo, todo estos avances se vieron brutalmente interrumpidos por el estallido de la Guerra Civil española y por la larga y oscura postguerra donde se llevaron a cabo “depuraciones” de maestros y maestras al considerarlos como enemigos que podían promulgar ideas contrarias al régimen dictatorial que se había instaurado. Toda esta desolación y esta marcha atrás en los derechos humanos, trajo un retroceso considerable en la educación al transgredir la libertad de pensamiento de maestros/as y por tanto, del alumnado coaccionado por un sistema de imposición que tenía más similitudes con la educación de siglos anteriores que con el siglo XX al imponerse lo que se llamó el “nacionalcatolicismo” en la educación que pasó de nuevo a estar en manos de la iglesia o de partidos como la Falange surgidos de la ideología fascista que había ganado la guerra.

Tras la vuelta de la democracia se retoma el derecho de la educación, y vuelve la libertad de enseñanza y de cátedra. Sin embargo, ese tímido retorno inicial a dejar de ser una anomalía histórica en Europa, a la racionalidad y al progreso educativo no llegó de la misma manera a las escuelas rurales. Incluso se cerraron numerosas escuelas pequeñas -ya que se buscaba la concentración de las mismas en centros comarcales- y se llegó a una situación, derivada de esas políticas educativas, que promovió el desarraigo cultural (Corchón, 2000). Tenemos que esperar diez años después



de la llegada de la democracia para que se promulgara el real decreto 2731/1986 que tuvo numerosos aspectos positivos para las escuelas ubicadas en espacios rurales, como evitar el desarraigo del alumnado proporcionándole una educación dentro de su medio, superar el aislamiento de los docentes y dar respuestas a las demandas socioculturales del lugar.

A partir de ese momento evolucionaron y se estabilizaron las escuelas rurales. No obstante, y aunque se solucionaron los problemas relacionados con el acceso a la educación obligatoria, han ido surgiendo otras dificultades. Por ejemplo, con la LOMCE (2013) uno de los problemas que más está afectando a la escuela rural, es la supresión de unidades por razones económicas y la (endémica) escasa dotación de recursos. Pero otro problema menos conocido lo constituye el “vagabundeo” profesional de los maestros y maestras; el personal docente destinado a los colegios rurales tiene un carácter demasiado itinerante que a veces los convierte en los personajes de esos circos ambulantes de algunas novelas de García Márquez que aparecen por los pueblos súbitamente y cuando empiezan a echar raíces y a vincularse con la gente del pueblo reciben la orden de trasladarse a otro pueblo o a la ciudad dejando sus proyectos a medias y sintiendo una gran tristeza y una enorme frustración profesional que, muchas veces, es recíproca por parte de los vulnerables colectivos “abandonados”.

En los tiempos que corren y tras unos cambios en la economía española, vivimos en tiempos cargados de incertidumbre, en una modernidad que transita de lo sólido y estable a lo líquido y voluble como afirmaba el ilustre filósofo polaco recientemente desaparecido Zygmunt Bauman (2007).

En ese sentido, el futuro de la educación se divisa con

cambios continuos, pero confiemos en que las conquistas sociales históricas no desaparezcan y que la educación pública no se convierta en un hecho utópico y aislado y que siga impregnando a la infancia de ese espíritu libre surgido de la revolución francesa y de tantos pedagogos-as y maestros-as que difundieron la idea de la *Liberté, Égalité y Fraternité* muchas veces a costa de sus vidas.

**Creatividad, inclusión, proyectos educativos y comunidades de aprendizaje; el “Nirvana” educativo se puede alcanzar.**

Una vez instaurada la educación como deber y derecho de cada ciudadano sumado a todos los cambios vertiginosos de los últimos años, estamos inmersos en el debate de lo que es y debería de ser la educación porque, pese a todos esos cambios políticos sociales y económicos que hemos visto anteriormente y que han afectado a la educación, la forma en cómo se enseña, se accede al conocimiento y se pretende desarrollar la inteligencia ha sido muy difícil modificarla y, en líneas generales, se ha mantenido inerte en el tiempo. Hay que tener en cuenta que la educación no solo a nivel de leyes educativas sino también en lo relativo a su metodología no debería de anclarse al pasado sino que tendría que evolucionar conforme avanzan las sociedades para que su ofrecimiento sea paralelo a las expectativas y necesidades de los/as niños y niñas, jóvenes y adultos. Ese pensamiento pedagógico innovador ha hecho que, de unos años para esta parte, estén surgiendo grandes inquietudes hacia el cambio educativo y que, se replantee, desde la forma en cómo se enseñan en los grados de maestro post-plan Bologna hasta la manera de enseñar en nuestras escuelas.

En esa línea de ideas, el neuropsicólogo José Ramón Gamo (2018) apunta a que “tenemos que hacer un cambio de cultura de lo que hacemos en las aulas [...]. En el siglo XXI los chavales no pueden seguir aprendiendo por asignaturas. Tienen que aprender haciendo”.

Uno de los males que se le achaca a la educación, es la pérdida de creatividad que empiezan a tener los/as niños/as. En una entrevista realizada al experto en innovación educativa Richard Gerver, en referencia a los nuevos retos de la educación del siglo XXI asegura que:

«Se nace siendo creativo, es parte de nuestra inteligencia natural y es lo que diferencia a los seres humanos de las demás especies. El 80% de los aprendizajes se producen antes de los cinco años, después de esta edad a los niños se les empieza a dirigir ordenándoles qué deben hacer, cómo hacerlo y en qué plazos. Esto termina por obstruir las vías de creatividad que estos jóvenes poseen» (Gerver, 2013: 1)

Estas reflexiones argumentadas del autor resultan francamente preocupantes, sin embargo, creemos que no está lejos de lo que hemos podido observar en nuestras aulas y, en nosotros/as mismos/as. Por eso creemos firmemente en una educación con libertad y límites, amor y respeto como planteaba la pedagoga alemana Rebeca Wild (2009); creemos que ésa son las demandas que los/as niños/as necesitan de nosotros/as.

Es estimulante y aún necesaria esa búsqueda incansable del “elemento”, metáfora que utiliza Ken Robinson (2009) para referirse a la creatividad y a todo aquello que nos apasiona, que nos motiva, que funciona como ese motor de arranque que nos genera bienestar y que nos ayuda a sobrellevar los avatares de la vida y que, en muchas ocasiones, se ve mermado por las incongruencias del sistema educativo, por no centrar-

se en lo que realmente nos potencia la inteligencia, la identidad, el pensamiento crítico, creativo y divergente, así como por muchas cosas más que son las que, realmente nos prepara para la vida y nos ayuda a realizar elecciones importantes, toma de decisiones acertadas y en la resolución de problemas, algo fundamental para hacernos cargo de nosotros/as mismos/as. Todo ello, conlleva grandes cambios y a una salida ineludible de la zona de confort. En palabras de Humberto Eco (2012) “la posibilidad de innovar siempre está ahí si uno está dispuesto a reflexionar a soltar las certidumbres de donde está parado y a preguntarse si quiere estar donde está”.

Es en ese contexto de pensamiento pedagógico crítico como, han surgido diferentes proyectos educativos para el fomento de la inclusión, de la convivencia, de la creatividad y de un aprendizaje significativo. Por mencionar algunos; el aprendizaje basado en proyectos, en problemas, el trabajo por ambientes de aprendizaje, la gamificación en el aula, el aprendizaje cooperativo, el flipped clasrrom , la educación emocional etc.

Queremos hacer una especial mención al proyecto INCLUD-ED centrado en el análisis de las estrategias educativas que contribuyen a superar las desigualdades y que fomentan la cohesión social, y las estrategias educativas que generan exclusión social, centrándose especialmente en los grupos vulnerables y marginalizados. A partir de esto, surge el proyecto de las comunidades de aprendizaje, dirigido a centros de educación primaria y secundaria. Su objetivo, es el cambio educativo, específicamente en la práctica educativa para promover la inclusión y que, ningún niño/a sufra de etiquetas y marginaciones debido a su clase social, etnia, estatus económico, etc.

Dentro de las comunidades de aprendizaje, se llevan a



cabo actuaciones educativas de éxito es decir, aquellas que, han sido documentadas y que se han comprobado sus beneficios a través de investigaciones científicas en relación con el desempeño académico y la mejora de la convivencia y las actitudes solidarias en todas las escuelas que han sido observadas.

**Continuando con la utopía educativa; ¿Cómo ha sido nuestra experiencia piloto dentro de la fase de sensibilización en una comunidad de aprendizaje?.**

Después de todo lo anteriormente expuesto de forma teórica y de unas expectativas profesionales basadas en la creencia de que el cambio educativo es posible, nuestra intención es promover nuestro rol de modestas investigadoras en las aulas llevando a cabo los principios de la investigación acción cuyas pautas nos dejaron tan magníficamente expuestas por algunos autores -como Kurt Lewis, John Dewey, Jhon Elliot y Lawrence Stenhouse, entre otros- hemos querido materializar para este curso escolar 2018-2019 una experiencia piloto con dos actuaciones educativas de “éxito”. Por un lado, los grupos interactivos en un aula mixta de niños/as de 3, 4 y 5 años y, por el otro, las tertulias literarias dialógicas con el primer ciclo de primaria que también se encuentran en un aula mixta (primero y segundo juntos) en el centro en el que trabajamos en un C.P.R ubicado en la comarca de la Axarquía en la provincia de Málaga.

Antes de plantearnos realizar una experiencia piloto en nuestro centro educativo, utilizamos una serie de técnicas e instrumentos de recolección de la información que nos permitiera iniciar el proceso de investigación-acción e identificar los retos a los cuales nos

íbamos a enfrentar este nuevo curso escolar y cómo podríamos ofrecerle a nuestros niños y niñas un ambiente rico de experiencias nuevas, que favoreciera la motivación, la emoción y que, a su vez, propiciara una experiencia de aprendizaje positiva e innovadora que permitiera comprender la realidad de nuestras aulas, la esencia de la misma, cómo se vive, se respira y se ríe y se llora en este colegio.

Por ello, nos hemos decantado por un diseño de investigación cualitativa (Glaser y Strauss 1967, Goetz y Lecompte 1988, Denzin y Lincoln 2012), puesto que, es la manera de investigar que nos ha parecido más apropiado elegir en relación con las finalidades que nos hemos propuesto en esta investigación inicial. No obstante, reconocemos que hay múltiples maneras de conocer, de aproximarse a la realidad, de mirar y de interpretar. A este respecto, sería oportuno retomar a Denzin y Lincoln (2012: 14) cuando nos dicen que:

«El momento actual puede caracterizarse entonces, como de descubrimientos y redescubrimientos, y en el se discuten nuevas formas de mirar, de interpretar, de argumentar, de escribir, reconociendo que ningún método puede captar todas las sutiles variaciones de la experiencia humana»

De este modo, realizamos un grupo de discusión a principios de curso con todo el claustro de maestros/ as ya que, a partir de este curso la clase de infantil por primera vez iba a ser mixta con lo cual, iban a unirse los niños/as de 3, 4 y 5 años juntos y requería de una planificación conjunta. A partir del debate creado se decidió realizar una experiencia que hemos llamado piloto, tanto en infantil como en el primer ciclo de primaria llevando a cabo actuaciones de éxito como lo son, los grupos interactivos y las tertulias literarias dialógicas tomando en cuenta que, contábamos

con un requisito fundamental en las comunidades de aprendizaje, que es la heterogeneidad en pro de disminuir las desigualdades. De hecho, en sí mismo creemos que cada aula es heterogénea partiendo del principio de que cada persona es única e irrepetible y, si a eso le agregamos, la diferencia de edades que se encuentra presente en ambos grupos, la diversidad estaba asegurada para un aprendizaje cooperativo mediante la interacción social permitiendo a los/as niños/as interiorizar las estructuras de pensamiento a partir del aprendizaje con su grupo de pares y apropiándose de ellas. (Vygotsky, 2012). A este respecto, también podríamos traer a colación al ilustre escritor alemán Hermann Hesse que en su libro Demian, cuando ya nos va atrapando y cautivando en las primeras páginas de su obra, comenta de forma especialmente lúcida que:

«si no fuéramos algo más que seres únicos sería fácil hacernos desaparecer del mundo con una bala de fusil, y entonces no tendría sentido contar historias. Pero cada hombre no es solamente él; también es el punto único y especial, en todo caso importante y curioso, donde una vez y nunca más, se cruzan los fenómenos del mundo de una manera singular» (2010: 12)

Es importante señalar, que para llevar a cabo las actividades, se utilizó la observación participante de forma natural para acceder a esa “ventana” de acercamiento a una realidad que, nos habla de un mundo de significados que hay que comprender. Así mismo, cabe resaltar, que la observación participante es un proceso metodológico por excelencia que posibilita el adentramiento en la realidad de estudio. Según Flick (2007: 149): “es una destreza de la vida cotidiana que se sistematiza metodológicamente y aplica en la investigación cualitativa. Se integran no sólo las percepciones visuales, sino también las basadas en la audición, el tacto y el olfato”.

### **Los grupos interactivos: Una práctica para la inclusión del alumnado de diferentes niveles en infantil y alumnado con diversidad funcional**

El objetivo de este tipo de actividad es la inclusión del alumnado de 3, 4 y 5 años y alumnado con algún tipo de diversidad funcional ya que, nuestra aula de infantil es mixta formada por un total de 11 alumnos y además hay dos alumnos más con N.E.E. y con esto, tratamos de dar respuesta al alumnado diverso como bien destaca Molina Roldán (2007). Esto surge de la necesidad de que todo el alumnado de una comunidad pueda ser educado conjuntamente y tenga igual sentimiento de pertenencia al grupo, entendiendo esta diversidad como una riqueza y no como un obstáculo. La educación inclusiva se relaciona también con un aprendizaje satisfactorio.

Los grupos interactivos, se realizan a través del trabajo con agrupaciones heterogéneas de alumnado con la ayuda de una persona adulta voluntaria . De esta manera, los grupos interactivos facilitan, por un lado, la aceptación e inclusión socioeducativa de todos y todas como miembro del grupo en equidad con los demás Flecha García y Puivert Mallart (2002); por otro lado, al abrir la escuela a la comunidad e incrementar los recursos del aula potencian el aprendizaje a través de la interacción, la ayuda y la puesta en común de estrategias entre los diferentes miembros del grupo.

Antes de comenzar a desarrollar las actividades que hemos realizado con el alumnado me gustaría señalar que los grupos interactivos son de una gran importancia para la inclusión del tipo de alumnado que tenemos en nuestra clase puesto que, hace posible el trabajo con la diversidad de alumnado sin modificar su funcionamiento, aportando beneficios a estos niños y niñas como extensión de los beneficios que aportan



al alumnado en general. Además, da mayor oportunidad para conocer al alumnado y una buena relación entre ellos/as, la participación e inclusión que además son elementos que desde los grupos interactivos contribuyen a la participación e inclusión socioeducativa de este alumnado.

Dicho esto, pasamos a desarrollar las actividades llevadas a cabo en nuestra clase que está relacionada con el área del currículo de infantil (2008) a saber que es, conocimiento del entorno que tiene una estrecha relación con las matemáticas.

Repartimos la clase en 3 grupos, los miembros del grupo tienen que hablar y ponerse de acuerdo en las siguientes actividades:

Actividad 1: Realizar series de 2 o 3 colores.

En primer lugar, se ponen de acuerdo para elegir los colores y seguidamente el orden, una vez que tienen claro esto comienzan a realizar la serie establecida. Los colores elegidos por todos los grupos han sido rojo y azul, y el tercero ha variado entre el verde o amarillo.

La actividad se ha desarrollado con éxito y sin dificultad alguna, tanto en alumnos de 3 años como en los de 5 años. Habría que matizar que los/as niños/as de 3 años gracias a la ayuda de los mayores han podido culminar la tarea a la misma vez que sus compañeros/as de grupo.

Actividad 2: Hacer grupos de 3 piezas iguales.

Tenían que elegir 5 objetos diferentes y hacer grupos de 3 piezas iguales. Aquí ha surgido algún problema que otro debido a la elección de los objetos, (L.M.S) le decía a su compañera (S.A.R) que “siempre había que hacer y elegir los que ella decía”, entonces intervinieron los voluntarios y les dijeron que tenían que ponerse de acuerdo sin discutir y dialogando, cosa que ellos/as les cuestan entender todavía.

Este fue la única dificultad encontrada ya que, la actividad la realizaron correctamente, los mayores del grupo ayudaban a los más pequeños, y esto hizo que todo se desarrollara de forma más positiva.

Actividad 3: Realizar una escalera de color según las regletas.

Las regletas es algo que están menos acostumbrados a manejar por lo que cuando las pusimos sobre la mesa se quedaron con caras como diciendo “¿Esto para qué sirve?”, Recordamos que uno de los niños (M.P.G) nos dijo “Seño ¿Estos palos son para construir?” Pero en cuanto le explicamos lo que tenían que hacer rápidamente se pusieron manos a la obra y todo fue sobre ruedas, además fue una de las actividades que más le gustaron.

Actividad 4: A partir de una regleta dada comparar con otras: “más larga que”, “más corta que” o “igual que”.

A partir de la instrucción “coger la regleta más larga” casi todos eligieron la regleta azul que, aunque no era la más larga sí que, era una de la más larga. En cuanto a la elección del más corto, todos eligieron la roja que corresponde al número dos. Por último, la instrucción de “coger las regletas del mismo tamaño” seleccionamos la amarilla y les resultó más difícil hasta que se dieron cuenta que las que seleccionaron tenían que ser igual a la amarilla ya que, no había otra regleta de otro color que fuese del mismo tamaño.

“S. R se levantó sollozando porque decía que ella quería hacer construcciones de regletas por ella misma y, cuando la maestra intervino para preguntarle qué le pasaba E.M dijo que lo que pasaba es que querían a hacer una regleta gigante entre todos”.

Actividad 5: Realizar la serie numérica del 1 al 10

Para realizar esta actividad, se les entregó a los/as niños/as los números de la serie numérica del 1 al 10.

Los/as de 3 años trabajaron con los números del 1 al tres, los de 4 años el 4, 5, y 6, y por último, los de 5 años, hasta el 10. Luego, fueron colocando los números en el suelo para formar la serie numérica. De esta forma se llevó a cabo la actividad de forma cooperativa e interactiva.

### **Las tertulias literarias dialógicas: una actuación de éxito llevada a cabo en el primer ciclo de primaria.**

En la búsqueda de la igualdad educativa propusimos para este ciclo las tertulias dialógicas basadas en el diálogo igualitario, la expresión de opiniones, sentimientos y emociones propias, así como, el respeto de las de los demás.

Para organizar esta actividad, lo primero que hicimos fue elegir las obras de la literatura clásica universal que íbamos a trabajar, propusimos un total de 3 obras “El cascanueces y el rey de los ratones”, “Caperucita roja” y “Las mil y una noches”. Estas obras las encontramos en la biblioteca escolar y estaban adaptadas a la edad de nuestros discentes.

Esta tarea se temporalizó con una sesión semanal y una duración de 1 hora y 30 minutos. Para esta sesión los/as alumnos/as debían traer leídas las páginas acordadas y subrayados los párrafos que más les habían llamado la atención. *In situ*, durante el desarrollo de la actividad una persona voluntaria tomará el rol de moderador dando la palabra a los participantes para que puedan intervenir de forma adecuada.

El alumnado participante, como ya han trabajado el texto en casa, compartió sus fragmentos preferidos así como sus opiniones personales para llegar a una reflexión conjunta. En muchos momentos de la tertulia esta participación acabó evocando a vivencias

personales, recordando así emociones y sentimientos pasados. A modo de ejemplo:

-A.G. comentó de forma espontánea “mi mamá también me dice que le lleve cosas a mi abuelita y a mí no me gusta”, esto lo comentó haciendo referencia al cuento de la Caperucita roja.

-R.S. dijo en relación al Cascanueces “a mí me gusta mucho la Navidad por los regalos pero a mí nunca me han traído un cascanueces y quiero uno.”

Una vez acabadas todas las opiniones de ese fragmento, continuamos con otro alumno/a que quiera leer el suyo. Y así hasta terminar la lectura de ese día. Finalmente, acabamos la sesión acordando cuál será la lectura a trabajar para la próxima sesión.

Analizando los pros y los contras de esta actividad, concluimos que la utilización del aprendizaje dialógico es el motor que impulsa las habilidades comunicativas y el respeto hacia las opiniones de los otros, lo que posibilita la promoción y la consolidación de la competencia lingüística y el fomento de los valores sociales y cívicos, puesto que, transforma las relaciones entre los iguales atendiendo al principio de diversidad e inclusión educativa.

### **Reflexiones finales y propuesta de mejora**

Esta experiencia aunque modesta, nos ha permitido reflexionar sobre algunos aspectos que quisiéramos mejorar a la hora de llevar a cabo este proyecto educativo. En ese sentido, si bien la generalización es contraria a la metodología que hemos usado, sí que pudiéramos transferirla en este caso a todo el colegio con el fin de potenciar esta actuación de éxito como bien lo ha demostrado el proyecto INCLUD-ED, en concreto las Comunidades de Aprendizaje.

Por otro lado, somos conscientes de la necesidad de



diversificar el uso de instrumentos que nos permita nutrir la triangulación de la información (Flick 2007, Denzin y Lincoln, 2012) además, propiciar reflexiones más ricas, más diversas y con más matices y, de estimular espacios para la expresión de los 100 lenguajes en los/as niños/as, ese del que con tanta pasión y respeto hacia la infancia defendía el célebre pedagogo italiano Loris Malaguzzi.

El uso del aprendizaje dialógico ha contribuido a mejorar en nuestro alumnado dos vertientes. Por un lado, han mejorado los resultados académicos y la motivación y, por otro lado, han favorecido las relaciones sociales y la creación de vínculos entre los participantes, puesto que las actividades dinámicas y cooperativas propuestas se basan en la interacción, el diálogo, debate y consenso lo que ha dotado al alumnado de herramientas y habilidades para la resolución pacífica de conflictos. En palabras de Ramón Flecha esto se traduce en que las Comunidades de Aprendizaje “es un proyecto de transformación de centros educativos dirigido a la superación del fracaso escolar y la eliminación de conflictos”.

En futuras experiencias a nivel de centro, somos conscientes de la dificultad e incluso inseguridad que puede producir entre los docentes los cambios metodológicos que llevan consigo las comunidades de aprendizaje por ello, debemos prever la formación e información de los participantes, informando a toda la comunidad educativa de los nuevos cambios que se aproximan en nuestro centro, así como, anunciar la necesidad de formación de docentes y voluntarios. En otro orden de ideas, una de la mayor dificultad encontrada ha sido la implicación por parte del voluntario, por motivos personales (trabajo, ocupaciones...) de las familias, lo cual consideramos comprensible. Es

por ello que, nos hemos planteado ampliar el tipo de colectivo que pudiera estar implicado en el voluntariado, y nos ha surgido un especial interés en los estudiantes universitarios puesto que hemos observado cierta desconexión que existe entre los estudios universitarios y la realidad educativa con la que se encontraran. Y con ello, establecer un vínculo de unión con lo que se vive en la cotidianidad de la realidad educativa.

Con todo, nos gustaría resaltar la importancia de la continuidad en el tiempo de esta experiencia educativa y que vaya evolucionando a través del tiempo de acuerdo a las necesidades que vayan surgiendo en los/as niños/as del centro y de la comunidad en general. De igual manera, esta forma de trabajo favorece las relaciones interpersonales entre el centro educativo, los/as niños/as, familias y la comunidad en general y así llevar a cabo nuestro sueño de Comunidad de Aprendizaje. En palabras de Flecha y Puigvert (2002): «a partir de un sueño, se plantea el verdadero éxito académico del alumnado con una educación de calidad gracias a un profesorado más autónomo para innovar, experimentar y aprender en las aulas y donde las familias y la comunidad en general sean partícipes activas en la educación integral de sus hijos e hijas».

## **Referencias**

- Bauman, C. (2007). *Tiempos líquidos*. Barcelona: Tusquets.
- Denzin N.K., y Lincoln, Y S. (2012). *El campo de la investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.
- Flecha García, R. y Puigvert Mallar, L. (2002). *Las comunidades de aprendizaje: Una apuesta por la igualdad educativa*. REXE: Revista de estudios y ex-

- periencias en educación, 1; 11-20.
- Flick, U. (2007). Introducción a la investigación cuantitativa. Madrid: Morata.
- Gantvria Silva, J. (1989). La ilustración la escuela pública y la revolución francesa. Revistaun, 21; 22-29.
- Glaser, B. y Strauss, A. (1967). The Discovery of grounded theory: strategies for qualitative research. Londres: Routledge.
- Goetz, J.P. y Lecompte, M.D. (1988). Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa. Madrid: Morata.
- Moreno Burriel, E. (1998). Historia de la escuela pública en España: balance de dos siglos. Granada: Servicio de publicaciones del sector de enseñanza de CSI-CSIF.
- Palacios, J.; Marchesi A.; Coll, C. (2002). Desarrollo psicológico y educación. Madrid. Alianza editorial.
- Pérez, M.J. Los 20 retos de la educación del siglo XXI. ABC familia. Recuperado de <http://www.abc.es/>
- Robinson, K. y Aronica, L. (2009). El elemento. Bogotá: Grijalbo.
- Vygotsky, L. (2012). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. México. Austral.
- Wild, R. (2012). Libertad y límites. Amor y respeto: lo que los niños necesitan de nosotros. Barcelona. Herder editorial.