

master
INTERUNIVERSITARIO EN CULTURA DE
Paz CONFLICTOS, EDUCACIÓN
Y DERECHOS HUMANOS

TRABAJO FIN DE MÁSTER

2019/2020

*Estudio de caso del proyecto
Comunidad de Aprendizaje en un
CEIP de la ciudad de Cádiz*



Autora: Mónica Roldán Basadre

Tutor: Eulogio García Vallinas

Índice

1. Introducción	6
2. Objeto de estudio: proceso por el que un CEIP se inicia en CdA ¹	8
2.1. Justificación.....	8
2.2. Objetivos	9
3. Marco conceptual del proyecto de CdA.....	9
3.1. Definición de CdA	9
3.2. Antecedentes	10
3.3. Fundamentación teórica	11
3.4. Fases del proyecto de CdA.....	12
3.5. Objetivos	13
3.5.1. Profundizar la Cultura de Paz en la escuela	13
3.5.1.1. Mejora de la convivencia y prevención de conflictos	17
3.5.1.2. Construcción de una educación inclusiva: éxito escolar	19
3.6. Estrategias: Actuaciones Educativas de Éxito	20
4. Metodología de la investigación: estudio de caso cualitativo etnográfico	22
4.1. Procesos de investigación	23
4.1.1. Proceso de análisis de la información	23
4.1.2. Proceso de recogida de información	24
5. El caso del CEIP objeto de estudio	27
5.1. La comunidad exterior: el barrio.....	27
5.2. La comunidad interna: la escuela.....	29
5.3. Comunidad Educativa de la escuela.....	30

¹ Comunidad de Aprendizaje

5.3.1. Profesorado	30
5.3.2. Alumnado.....	31
5.3.3. Familias	32
5.3.4. Voluntarios.....	33
5.4. Acciones que promueven la Cultura de Paz en el CEIP	34
5.4.1. Planes y proyectos.....	34
6. Informe narrativo de investigación: iniciación de un CEIP en CdA	37
6.1. Motivos <i>“La educación no podía estar anclada en el siglo XIX”</i>	38
6.2. Formación <i>“Nuestros mejores maestros son nuestros compañeros”</i>	40
6.3. Estrategias: Actuaciones Educativas de Éxito <i>“De ti me gusta que...”</i>	41
6.4. Motivaciones, actitudes y compromisos de la Comunidad Educativa	44
6.4.1. Profesorado <i>“El papel del profesorado es el de director de esta orquesta”</i>	44
6.4.2. Alumnado <i>“Puede generarles ganas de aprender”</i>	46
6.4.3. Familias <i>“¿Esto cuánto dura?”</i>	47
6.4.4. Voluntarios <i>“Llevo ya cuatro años yendo al colegio de voluntaria”</i>	48
6.5. Relaciones interpersonales y convivencia <i>“Nos valoran más”</i>	48
6.6. Valoración <i>“Va a aportar cosas positivas a los alumnos”</i>	50
6.7. Dificultades <i>“Juzgados por los voluntarios”</i>	51
7. Conclusiones, discusión y teorización	52
8. Bibliografía	56
9. Anexos	62
ANEXO I. Entrevistas al profesorado	62
ANEXO II. Entrevistas a familiares y voluntarios	63
ANEXO III. Entrevistas al alumnado	64

1. Introducción

Yo, Mónica Roldán Basadre, 27 años, puertorrealeña, graduada en estudios ingleses y estudios árabes e islámicos y con un máster en profesorado de secundaria, he vivido una vida fácil.

Tal y como se recoge en “mi papel en el mundo” (Roldán, 2020) realice mis estudios primarios y secundarios en el colegio de La Salle de Puerto Real. Mis compañeros² y yo éramos de una clase social medio-alta o por lo menos no era consciente, todavía, si alguno de ellos sufría alguna necesidad del tipo que fuera.

Antes de empezar, mi segundo máster pensé que yo nunca había vivido ningún episodio de violencia en mi vida y que reinaba la paz a mi alrededor. Ahora puedo entender lo equivocada que estaba. No todo es paz o violencia, ni la paz es buena ni la violencia es mala si no que de ambos estados se puede sacar algo positivo. Como señala Galtung: “los conflictos no se resuelven, sino que se transforman”.

Eso es, concretamente, lo que me gustaría mostrar a través de esta investigación, es decir, cómo la violencia generada en una comunidad concreta se transforma a través del esfuerzo de esta misma comunidad.

Así pues, en base a las historias de Andrei, Shazadi, Vicente, María, Anabel, Kepa y Lucia reflejadas a través del libro de “aprendiendo contigo” (Racionero, et al., 2012) se contará la historia de los alumnos del CEIP de Cádiz. Se revelará cómo ha sido su proceso de iniciación en Comunidad de Aprendizaje y se conocerán los motivos por los que el centro decidió adentrarse en el proyecto y el grado de acuerdo de la comunidad con respecto al mismo. Además, se valorarán las actuaciones de éxito llevadas a cabo, así como, los cambios producidos en relación con la convivencia y las relaciones interpersonales entre los miembros de la comunidad.

La relevancia de esta investigación radica en la necesidad de conocer cómo la educación se enfrenta a la violencia a través de la educación para la paz. Ya que, tal y como menciona Torrego & Moreno (2003), “la violencia que existe en el entorno se hace presente en las aulas, constituyendo un tema candente, de gran actualidad, que reclama una urgente intervención que no solo solucione conflictos, sino que los prevenga.” Por consiguiente, a través de esta investigación se estudiará cómo este centro prevé los conflictos, y demás deficiencias, a través del proyecto de CdA.

Y es que, este centro está situado en una zona catalogada como de necesidad de transformación socioeconómica y donde se ha aplicado el plan de Estrategia Regional para la Cohesión e Inclusión Social (ERACIS) por la Junta de Andalucía debido al alto riesgo de exclusión social.

En concreto, la mayoría de los padres y madres del alumnado del centro son jóvenes y están desempleados o poseen contratos eventuales en hostelería o servicios domésticos. Por ello, las familias disponen de un acceso restringido a bienes básicos,

² Dado que la RAE no reconoce el doblote de género, durante el desarrollo de este trabajo se empleará el género masculino para hacer referencia a colectivos generales, tanto al masculino como al género femenino.

como la vivienda, la educación y la salud, debido a las dificultades sociales y económicas de las que disponen.

Por tales razones, el centro reúne un alumnado con falta de motivación y hábitos de trabajo y estudio, lo que supone unos resultados académicos no muy favorables, además de problemas de convivencia.

En consecuencia, para la presente investigación, se ha comenzado delimitando el objeto de estudio, justificando las razones por las cuales el tema escogido es trascendental dentro del ámbito educativo y exponiendo los objetivos establecidos. Todo ello fundamentado a través de la teoría y la práctica del proyecto de Comunidad de Aprendizaje como un proyecto que genera un cambio en los centros educativos y que está orientado, principalmente, a la superación del fracaso escolar y a la prevención de conflictos de modo no violento (Flecha & Puigvert, 2002). Así pues, se tendrá en cuenta sus fundamentos teóricos, sus fases y las actuaciones educativas de éxito relacionadas con el proyecto de CdA.

Principalmente, este estudio se centra en el pilar de la educación: “aprender a vivir juntos” para, de este modo, poder alcanzar la paz a través del seguimiento de una educación para la paz y la profundización de una cultura de paz.

Una vez finalizada la parte teórica, se fundamentará el tipo de investigación que se ha llevado a cabo, siendo ésta cualitativa y centrada en un estudio de caso etnográfico. Además, se han expuesto los procesos seguidos durante la investigación; los instrumentos de recogida de datos y los participantes en el estudio.

Para ello, se ha tenido en cuenta el contexto donde se sitúa la escuela, la localización, los espacios, la comunidad que lo conforma y los propósitos planteados por la misma para alcanzar la paz. Dentro de este último apartado, se tratará el objeto de estudio: el proyecto de Comunidad de Aprendizaje.

Seguidamente, se ha presentado el informe narrativo de resultados de la investigación en función de los objetivos de la investigación. Así pues, los resultados se reflejan en las 6 categorías que orientaron el análisis y estructuran el informe: los motivos por los que el centro decidió adentrarse en el proyecto de Comunidad de Aprendizaje; la formación recibida; las estrategias educativas llevadas a cabo vinculadas a la CdA; los cambios producidos con respecto a la convivencia y las relaciones entre los miembros de la Comunidad Educativa desde el inicio del proyecto; el compromiso, las actitudes y motivaciones de la Comunidad Educativa en relación con el proyecto y, por último, el grado de acuerdo de la Comunidad Educativa con respecto al mismo. Para ello tuvimos como referencia la obra de Robert Stake (1998): *Investigación con estudio de Casos*; especialmente el capítulo X: Harper School.

Para finalizar, se ha realizado una síntesis del conocimiento que se ha puesto de manifiesto en este estudio y que, a modo de conclusiones, siempre provisionales, puedan ser discutidas y teorizadas.

2. Objeto de estudio: proceso por el que un CEIP se inicia en CdA

El principal objetivo de esta investigación es conocer los inicios de la puesta en marcha del proyecto de Comunidad de Aprendizaje en un CEIP de la ciudad de Cádiz. Por consiguiente, el presente estudio se podría definir como a una investigación educativa para la paz ya que, tal y como indica Rodríguez (2014), una investigación educativa pretende brindar una visión de cómo se concibe la realidad social en un contexto educativo concreto y esto es, en consecuencia, la pretensión de este proyecto.

Así pues, desde el 31 de enero hasta el 13 de marzo de 2020, este estudio se ha centrado en comprender la realidad existente en el centro. Ya que su situación, no sólo física, sino también social y pedagógica, ha llevado al CEIP a cuestionarse distintos asuntos relacionados con la educación en su sentido amplio y con el proceso enseñanza-aprendizaje en concreto.

En definitiva, estamos ante un proyecto que brinda la oportunidad de repensar la educación que los futuros alumnos necesitan y las herramientas más eficaces para que esta se consiga. Todo ello poniendo en el centro dos cuestiones muy importantes: la **convivencia** y la **inclusión** educativa.

2.1. Justificación

Las Comunidades de Aprendizaje surgen como una herramienta que supone un cambio social, cultural y del entorno en un centro educativo centrado en el Aprendizaje Dialógico. Esto supone transformar el aula, la organización del propio centro y la relación con la comunidad basándose en el dialogo y la diversidad de interacciones, para conseguir de esta manera que todos los miembros de la comunidad alcancen las competencias necesarias para reducir la desigualdad social a través de la participación y las relaciones entre todas las personas y culturas.

Y es que, tal y como menciona el observatorio social de La Caixa: "se lastran las posibilidades que ofrece la generalización de la educación para mejorar las oportunidades de los que nacen en contextos más vulnerables" ya que, el porcentaje de alumnado que no alcanza competencias académicas suficientes es tres veces mayor entre el alumnado de origen social bajo que entre el de origen social alto. (Asuar, 2020)

Afirmaciones como esta, cuestionan la eficiencia del actual sistema educativo y hace que surjan nuevos enfoques que se adapten más a las necesidades reales de la sociedad actual. Así pues, Ramón Flecha (1997), experto en Comunidades de Aprendizaje, afirma que el éxito escolar en la actualidad depende en gran medida de la interacción entre el centro y el contexto social.

Por eso en esta investigación, lo que se intenta demostrar es el servicio y el trabajo del centro en la mejora de la enseñanza a través de la transformación en Comunidades de Aprendizaje.

En su globalidad, este trabajo pretende hacer ver cómo desde la educación se puede contribuir a superar las desigualdades. Para ello, se realizará un recorrido por los antecedentes, la evolución y las fases de transformación de la Comunidad Educativa a Comunidad de Aprendizaje. Y de este modo, quedaran reflejados los argumentos del marco teórico en la vida diaria escolar.

2.2. Objetivos

Por consiguiente, los propósitos de la investigación serán, a grandes rasgos:

- Analizar los motivos por los que el centro decidió adentrarse en el proyecto de Comunidad de Aprendizaje.
- Conocer la formación recibida a la Comunidad sobre el proyecto de CdA.
- Evaluar las estrategias educativas vinculadas a la CdA puestas en práctica.
- Tener conocimiento de los cambios producidos con respecto a la convivencia y las relaciones entre los miembros de la Comunidad Educativa desde el inicio del proyecto.
- Determinar el compromiso, las actitudes y motivaciones de la Comunidad Educativa en relación con el proyecto de CdA.
- Valorar el grado de acuerdo de la Comunidad Educativa con respecto a este proyecto.

3. Marco conceptual del proyecto de CdA

3.1. Definición de CdA

Flecha & Puigvert (2002) definen la Comunidad de aprendizaje como un proyecto que genera un cambio en los centros educativos y que está orientado, principalmente, a la superación del fracaso escolar y a la eliminación de conflictos. Este proyecto se distingue por una apuesta por el Aprendizaje Dialógico mediante los grupos interactivos, donde el diálogo igualitario se convierte en un esfuerzo común para lograr la igualdad educativa de todos los alumnos. Como mencionaba Delors (1998) esta transformación debe recaer en la participación conjunta, en este caso de las familias, las asociaciones del barrio, el voluntariado, entre otros.

Asimismo, Krichensky (2006) añade la necesidad de centrar el estudio no solo en las carencias de la comunidad sino también en las fortalezas para superar tales debilidades. Sustentadas mediante la inclusión de referentes comunitarios, involucrados en un proyecto cultural y educativo común, comenzando claro está, por el convencimiento de la escuela de las necesidades de mejora.

En definitiva, la Comunidad de Aprendizaje es un proyecto dirigido a los centros educativos con la intención de aumentar el aprendizaje y superar el fracaso escolar a través de una mayor participación y solidaridad, abriendo los centros a todos los miembros de la comunidad. De esta forma, se da una respuesta educativa igualitaria a todos. (Bisquerra, 2009)

3.2. Antecedentes

En España, el antecedente principal de la CdA se encuentra en la *Escola d'Adults de la Verneda* situada en el barrio de la Verneda en Barcelona. (Flecha & Puigvert, 2002) Nacida en 1987, bajo el lema “*Una escola on les persones s'atreveixen a somiar*” (“una escuela donde las personas se atreven a soñar”) una serie de personas del barrio, mayoritariamente inmigrantes de otros territorios de España, se unieron para fundar una escuela para personas adultas que les permitiera alfabetizarse y acceder a diferentes niveles de estudios. (Folgueiras, 2011) Actualmente, cuenta con 1600 personas adultas, junto con 120 personas voluntarias, 4 profesores titulados y la ayuda, de aproximadamente 20 estudiantes universitarios por curso. (Gené, 2005)

En el ámbito internacional destacamos tres antecedentes: *School Development Program* (“programa de desarrollo escolar”); *Accelerated Schools* (“escuelas aceleradas”); y *Success For All* (“éxito para todos”). (Flecha & Puigvert, 2002)

- ***School Development Program*** surge en el año 1968 en el *Yale Child Study Center*. James Comer, psiquiatra del centro, decidió intervenir en dos escuelas de primaria de New Haven, Connecticut, donde se podía observar que el entorno del hogar de los niños afectaba profundamente a su desarrollo psicosocial y, a su vez, a su rendimiento académico.

El objetivo del programa es crear un ambiente en el colegio donde los niños se sientan cómodos, valorados y seguros a través de la colaboración de todo el personal docente y la participación de los familiares en el centro para aumentar el rendimiento escolar. (Coulter, 1993)

- ***Accelerated Schools*** es un enfoque que surge en 1985 por Henry Levin, que propone un modelo de educación que beneficie a los estudiantes en riesgo de exclusión. El enfoque consiste en “acelerar” sus conocimientos en materias elementales además de conseguir un acercamiento con la comunidad y los familiares de los estudiantes. (Levin, 1988)
- ***Success For All*** es un programa diseñado por Robert Slavin para tratar de reformar las escuelas de primaria con niños en riesgo de fracaso escolar. Así pues, se puso por primera vez en práctica en una escuela en Baltimore durante el curso escolar 1987-88. Se centra, principalmente, en la prevención; la intervención temprana, y el uso de la lectura, de la escritura y de las artes de forma innovadora. (Slavin, 1999)

Todos estos antecedentes coinciden en su esfuerzo por la generalización de una enseñanza de calidad para todos, y se centran en los sectores que tradicionalmente han estado excluidos. (Flecha & Puigvert, 2002)

3.3. Fundamentación teórica

Los fundamentos teóricos de las Comunidades de Aprendizaje se apoyan en las conclusiones del Proyecto **INCLUD-ED** (Estrategias para la inclusión y la cohesión social en Europa desde la educación), dirigido por **Ramón Flecha**, catedrático de la Universidad de Barcelona y fundador de las Comunidades de Aprendizaje; y en las aportaciones realizadas por **CREA** (Centro de Investigación en Teorías y Prácticas para la Superación de las Desigualdades); así como en las contribuciones de autores como Freiré desde la educación, Habermas desde la sociología o Vigotsky desde la psicología. (Elboj, et al. 2002)

Así pues, CREA establece el concepto de Aprendizaje Dialógico que plantea que la realidad social es construida por las interacciones entre las personas. (Flecha & Puigvert, 2002)

Además, las bases teóricas de la práctica educativa y organizativa de la escuela son las que nacen de la pedagogía de **Paulo Freire**, es decir, una educación que favorece la formación de personas libres, democráticas, participativas y solidarias. (Flecha & Puigvert) Freire desarrolló la teoría de la “dialogicidad” o la educación mediante el diálogo con toda la comunidad (familia, alumnado, voluntariado, entre otros.) ya que se parte de la base de que todas las personas que forman el entorno del niño influyen en la formación de este. (Viche, 2014)

De la misma forma, **Habermas** (1987-89) desarrolla una teoría de la competencia comunicativa donde se demuestra que todas las personas son capaces de comunicarse y generar acción. Esta teoría propone investigar la "razón" inscrita en la práctica comunicativa cotidiana y reconstruir a partir de la validez del discurso un concepto absoluto de la razón, entendido como la consecuencia de un aprendizaje, un progreso social, comunicativo y dialógico. (Carvalho, 2017)

Asimismo, se ha de destacar uno de los conceptos más importantes de **Vigotsky**: la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), que él define como: “la distancia entre el nivel de desarrollo, determinado por la capacidad para resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz”. (Castillo, 1997, p.86) Vigotsky expone, a su vez, la teoría sociocultural que defiende que el aprendizaje se produce cuando el niño está en interacción y cooperación con las personas que le rodean. (Morrison, 2005)

Del mismo modo, influido por Vygotsky, surge el concepto de “andamiaje” de Brunner para representar el proceso por medio del cual, un adulto apoya el aprendizaje de un niño mediante el habla y la acción. (Coll & Edwards, 2006) El término sugiere que los niños utilizan esa ayuda para sostenerse mientras construyen una comprensión firme, que a fin de cuentas les permita resolver los problemas por sí mismos. (Woolfolk, 2010)

Con el propósito de que la teoría sociocultural de Vigotsky se lleve a cabo, es necesario también mencionar a **Gordon Wells** y su obra sobre la indagación dialógica donde se ofrece un amplio análisis de la teoría. Wells añade que para que esta teoría sea factible es necesario reorganizar los espacios escolares e introducir en las aulas todos los recursos con los que cuente la comunidad. (Wells, 1999) Esta planificación

didáctica se lleva a cabo a través de un conjunto de ejercicios específicos y un grupo de estrategias dialógicas que ayudarán al proceso de construcción compartida de soluciones a las cuestiones que se plantean en ellas. (Ferreyra et al., 2005)

Además, **Jim Cummins** agrega que los centros educativos, que incorporan la diversidad cultural y lingüística de la periferia a las escuelas, tienen más probabilidades de preparar a los estudiantes para que prosperen en la sociedad global en la que vivirán. Por tanto, el objetivo sería crear una especie de microcosmos en las escuelas, del tipo de sociedad solidaria a la que se pretende alcanzar. (Baker & Hornberger, 2001)

Finalmente, para que estas interacciones sociales se lleven a cabo, es importante subrayar el interaccionismo simbólico de autores como **Mead o Blumer**. Dicha teoría se encarga de analizar el concepto de comunicación como base de toda interacción social, es decir, el individuo se construye a raíz de las interacciones con el resto de las personas y actúa según el significado que él mismo les aporta. (Blumer, 1986)

Tras conocer los fundamentos teóricos en los que se basa la CdA y la importancia del Aprendizaje Dialógico en el proyecto, se mostrarán las distintas fases que un centro debe superar para convertirse en Comunidad de Aprendizaje.

3.4. Fases del proyecto de CdA

Las Comunidades de Aprendizaje son el resultado de una investigación desarrollada por CREA y desde ahí se han sistematizado las fases que debe seguir un centro educativo para pasar a ser una Comunidad de Aprendizaje. (Folgueiras, 2011) En concreto, según Elboj (2002) se trata de seguir ocho fases: sensibilización, toma de decisión, sueño, selección de prioridades, planificación, investigación, formación y evaluación.

- Fase de **sensibilización**. El objetivo es conocer las grandes líneas del proyecto de transformación, es decir, conocer las fases, el sistema de aplicación, su origen y los posibles resultados. Su duración supone alrededor de unas 30 horas de formación al claustro y, a ser posible, a las familias.
- Fase de **toma de decisión**. Tras conocer todo lo que supone la fase de sensibilización se comenzará un debate en el que toda la Comunidad Educativa decidirá o no llevar a cabo este proyecto. Esto implica un acuerdo del 90% del claustro, el equipo directivo, el Consejo Escolar, madres y padres, entidades, agentes sociales, entre otros. Su duración es aproximadamente de un mes.
- Fase del **sueño**. En esta fase, tras haber llegado a un acuerdo en la fase de toma de decisión, se trata de soñar el ideal de escuela que desearían tener, olvidando las posibles limitaciones y se llegara a un acuerdo aplicado al contexto en el que se encuentran. Su duración aproximada es de tres meses.
- Fase de **selección de prioridades**. Teniendo en cuenta la escuela soñada en la fase anterior, se trata de adaptar ese sueño a la realidad de la que se dispone teniendo en cuenta el contexto, el profesorado, el personal administrativo, el alumnado, las familias y el entorno. Su duración puede llegar a ser de entre uno a tres meses.

- Fase de **planificación**. Una vez se conozcan las prioridades del centro se planificará cómo llevarlo a cabo. El centro se organizará en comisiones mixtas según las diferentes prioridades, las cuales han de ser heterogéneas entre los miembros de la comunidad. Cada comisión elaborará una serie de propuestas y durará aproximadamente dos meses. Algunas de las comisiones mixtas que puede haber: Comisión de voluntariado, Comisión de aprendizaje, Comisión de convivencia, Comisión de comunicación, Comisión de ambientación, Comisión de relación con el entorno, Comisión de reivindicaciones, Comisión de biblioteca, entre otras.
- Fase de **investigación**. Se desarrollarán nuevas actuaciones educativas de éxito y métodos para la mejora de los aprendizajes; y se investigará cómo se adaptan esos cambios al proceso educativo.
- Fase de **formación**. Se llevarán a cabo formaciones en las que la comunidad considera que es necesaria más información al respecto.
- Fase de **evaluación**. Se valorarán las decisiones que se han tomado con el objetivo de tomar las futuras decisiones que lo mejoren.

3.5. Objetivos

Las Comunidades de Aprendizaje es un proyecto avalado por la comunidad científica internacional que, enmarcado dentro del Aprendizaje Dialógico, promueve la eficiencia y la equidad.

Como se ha mencionado anteriormente, la CdA tiene como objetivo prioritario la mejora de los resultados académicos y de la convivencia en los centros escolares, destacando el papel activo de la familia y la comunidad para la consecución de este objetivo y aplicando para ello Actuaciones Educativas de Éxito. (Díez & Flecha, 2010, p. 22)

A continuación, se relacionarán los distintos objetivos del proyecto, englobados en uno solo, la creación de una Cultura de Paz, a través de otros dos grandes objetivos: la mejora de la convivencia y la construcción de una educación inclusiva.

3.5.1. Profundizar la Cultura de Paz en la escuela

Muñoz (2001) opina que la **paz** es un estado inherente al ser humano. Por lo tanto, se considera que el hombre creó el concepto de paz para temer, escapar, delimitar y reconocer la violencia. Sin embargo, la paz no es solo ausencia de violencia sino también una ausencia de injusticias donde las necesidades humanas principales están cubiertas. (García, 2013).

Se entiende, en tales casos, la existencia de una dicotomía entre el concepto de paz y el de violencia. Por consiguiente, hablar de paz, es hablar análogamente de violencia, guerra, conflicto, racismo, xenofobia, marginación, pobreza, entre otros. (Jiménez, 2012)

No obstante, al contrario que la paz, la violencia no es un elemento innato del ser humano si no que, más bien, se adquiere a lo largo de la vida. De este modo, la

UNESCO recoge en el Manifiesto de Sevilla que “científicamente es incorrecto decir que hemos heredado de nuestros antepasados los animales una propensión a hacer la guerra” (Adams, 1992, p.16). Dicho manifiesto ha permitido avanzar en la concepción de la violencia y tal y como menciona Jiménez (2012) la violencia es, por consiguiente, evitable y debe ser combatida en sus causas sociales.

Sin embargo, en este trabajo se pretende proyectar la evolución del concepto de paz desde los comienzos de la investigación para la paz hasta la presente investigación. Por ello, es necesario, no solo delimitarse al concepto de paz y violencia si no, también, conocer la amplitud de conceptos relacionados con estos.

Así pues, Galtung (1985) establece los conceptos de violencia directa (física, verbal o psicológica), estructural (pobreza, represión o alienación) y cultural que promueve ambas violencias mencionadas anteriormente. (Jiménez, 2007) Galtung (1985) en su capítulo “Sobre la Paz” expone que la violencia cultural es la cuna de la violencia directa y estructural ya que la cultura engloba muchos aspectos de la vida cotidiana: religión, ideología, idioma, arte, entre otros. (Jiménez, 2007)

Como se ha mencionado anteriormente, la evolución de los conceptos de violencia y paz discurren paralelos y en íntima conexión. Por ello, una vez instaurado el concepto de violencia en su máximo exponente es la ocasión de volver a la noción de paz.

De este modo, Galtung establece, paralelamente, los conceptos de paz directa, paz estructural y paz cultural. (Calderón, 2009) A su vez, Harto (2016) establece los conceptos de paz negativa, paz positiva y paz imperfecta. Así pues, se establece que la paz negativa es la ausencia de violencia directa. Por el contrario, la paz positiva es la ausencia de violencia directa pero junto con la presencia de la justicia y la libertad.

Por último, nos acercamos al concepto de paz imperfecta que puede ser entendida como las experiencias en donde los conflictos se han regulado pacíficamente, es decir, que los individuos y/o grupos humanos han optado por facilitar la satisfacción de las necesidades de los otros. (Muñoz, 2001)

Sin embargo, Jiménez (2009) critica la paz imperfecta de Muñoz ya que, según él, se olvida de aspectos de la realidad social tales como la injusticia, el abuso, la corrupción, entre otras. Por todo ello, Jiménez (2007) establece el concepto de paz neutra con la pretensión de establecer un diálogo igualitario entre grandes culturas, además de procurar que la convivencia cotidiana se asiente en valores como la empatía, la tolerancia, la diversidad, la solidaridad, entre otros.

En definitiva, Galtung (1985) con su concepto de paz cultural, Muñoz (2001) con su concepto de paz imperfecta y Jiménez (2007) con su concepto de paz neutra crean un debate que puede ayudar a entender hacia dónde se dirige el concepto de paz.

Así pues, Jiménez (2012) se hace una pregunta: ¿Cómo avanzar hacia la paz? El concepto de **Cultura de Paz** aborda la respuesta como el instrumento más acertado a la hora de suprimir las diferentes formas de violencia. Y es que, la Cultura de Paz estriba en un proceso en continuo movimiento a través de la interacción humana que solicita procedimientos, fundamentalmente, dialógicos y participativos que aborden los conflictos de forma no violenta. (García, 2013) Sin embargo, según indica Rueda

(2009), la Cultura de Paz no siempre ha sido validada como una herramienta útil para la gestión de la violencia.

La Resolución 53.243. de la Declaración y Programa de Acción sobre una Cultura de Paz, aprobada por la Asamblea General de Naciones Unidas el 13 de septiembre de 1999, define la Cultura de Paz como un conjunto de valores, actitudes, tradiciones, comportamientos y estilos de vida basados en una serie de principios y compromisos (Art. 1). (Sánchez, et al. 2018)

A su vez, Rueda (2009) define la Cultura de Paz como una respuesta del ser humano a los retos a los que se enfrenta y que busca un mayor nivel de organización, de equilibrio y armonía en el conjunto de la especie. En cambio, tal y como se indica, la Cultura de Paz no es tarea fácil y es necesario pues, esfuerzos individuales, institucionales, académicos, científicos, solidarios y cooperativos.

En definitiva, la Cultura de Paz supondría pues, un cambio en la forma de encontrar la paz, es decir, no se trata de unificar las culturas para que no existan conflictos, sino de crear una Cultura de Paz universal para que fuera posible un cambio en el sentido común sobre las relaciones sociales. (Pureza, 2004)

No obstante, si se impusiera una Cultura de Paz y esta se institucionalizara, con la esperanza de interiorizarla en todas partes, emanaría un acto violento: la coacción. (Rueda, 2009) Sin embargo, se debe tener en cuenta que cualquier acto de socialización de un niño es también forzado, ya que limita la libertad de elección.

Por todo ello, Jares (2004) plantea el concepto de **Educación para la Paz** a fin de ayudar a crear sujetos críticos ante la realidad a la que se enfrentan; lo que supone, paralelamente, educar en unos determinados valores como la justicia, la cooperación, la solidaridad, el compromiso, el respeto, entre otros.

Para empezar, lo primero que se debería hacer es entender el potencial positivo inherente en todas las situaciones de desacuerdo y transformar el concepto de conflicto, es decir, entender el conflicto como un crecimiento de la diversidad que puede recurrirse para clarificar las relaciones, proveer caminos anexos de pensamiento y opciones para actuar de una forma no considerada previamente, y abrir posibilidades para mejorar la relación. (Fisas, 2011)

Para ello, Haavelsrud menciona *'there is no peace learning-without different groups exercising the right to discuss and confront ideas'* (Cabezudo & Haavelsrud, 2013), es decir, que para que una educación para la paz se lleve a cabo es necesario una acción práctica. (Jares, 2004) Así pues, UNICEF señala, a su vez, que, aunque la educación para la paz se dé, principalmente en las escuelas, sería beneficioso que se llevaran a la práctica estrategias que promuevan la participación de toda la comunidad. (Art 29.1. de la Convención sobre los Derechos del Niño)

En consecuencia, se podría señalar que la educación es, indudablemente, una de las herramientas prácticas más eficaces para garantizar el derecho humano a la paz y un instrumento crucial para la transformación social y política (Fisas, 2011). Y, de esta manera, se recoge en la Declaración Universal de los Derechos Humanos en su artículo 26, donde se manifiesta que la educación “tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos del hombre y a las

libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre las naciones y todos los grupos étnicos y religiosos; y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz”. (Declaración Universal de los Derechos Humanos, 1989, Art.26)

A su vez, Sánchez y Tuvilla (2009) mencionan, de acuerdo con la *Declaración sobre el fomento entre la juventud de los ideales de la paz, respeto mutuo y comprensión entre los pueblos* (1965), que la educación para la paz no es una tarea solo de las instituciones educativas, sino que también es labor de las familias, de los jóvenes, de los medios de comunicación, entre otros.

Asimismo, la actual *Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa* (LOMCE) establece en su Preámbulo que “la educación es el medio más adecuado para garantizar el ejercicio de la ciudadanía democrática, responsable, libre y crítica, que resulta indispensable para la constitución de sociedades avanzadas, dinámicas y justas”. (Ley Orgánica 8, 2013)

Igualmente, el Decreto 19/2007, de 23 de enero, por el que se adoptan medidas para la promoción de la Cultura de Paz y la Mejora de la Convivencia en los Centros Educativos sostenidos con fondos públicos, establece entre sus objetivos: “Promover la cultura de paz en los centros educativos y mejorar la convivencia escolar, facilitando el diálogo y la participación real y efectiva de todos los sectores de la Comunidad Educativa”. Para ello, dispone las medidas previstas en el artículo 3.2:

“e) Potenciar en los centros educativos el desarrollo de programas de innovación educativa y de proyectos integrales “Escuela: Espacio de Paz”; f) Promover la colaboración de los miembros de la Comunidad Educativa con las instituciones y agentes sociales de su entorno para mejorar el ambiente socioeducativo de los centros docentes; g) Impulsar la coordinación y colaboración de las distintas Administraciones y entidades públicas, asociaciones, medios de comunicación y otras entidades en la búsqueda de mecanismos que conduzcan a la promoción de la cultura de paz y a la mejora de la convivencia escolar, mediante la creación de un Observatorio sobre la Convivencia Escolar en Andalucía.” (Decreto 19/2007, p.11)

Además, a nivel autonómico, *el Plan Andaluz de Educación para la Cultura de Paz y la No violencia* añade que la educación para la Cultura de Paz aumenta los factores de protección contra todo tipo de violencia y favorece la mejora de la convivencia a través de la regulación pacífica de los conflictos. (Sánchez & Tuvilla, 2009)

Considerando los argumentos que se vienen exponiendo previamente; el reto sería educar hacia un pensamiento crítico que dé poder a los estudiantes para ser protagonistas de sus propias vidas y puedan ejercer una ciudadanía crítica y democrática en un intento de paliar los diferentes tipos de violencia que se han mencionado con anterioridad. (García, 2013)

3.5.1.1. Mejora de la convivencia y prevención de conflictos

Las Comunidades de Aprendizaje utilizan la interacción como base para la creación de una Cultura de Paz alcanzada a través del **Aprendizaje Dialógico** y la implicación de toda la comunidad en la mejora de la convivencia (Grañeras, Díaz & Gil, 2011)

Y es que, para la mayoría de los docentes la convivencia es uno de los aspectos más preocupantes, ya que como profesionales tienen la inquietud de enseñar no solo una materia sino también formar en el ámbito social de los alumnos. (García & Ferreira, 2005)

De esta manera, la convivencia escolar es consecuencia de las interacciones que se establecen en el día a día del entorno escolar entre los miembros de toda la Comunidad Educativa. (Yunuen, 2018) Y es que, tal y como menciona Boggino (2016), en la escuela se aprende a la vez que se coexiste y, por tanto, es importante entender la escuela como un espacio decisivo en la formación del alumnado.

Además, Ortega (2007) asegura que el término convivencia incluye una serie de relaciones cuya anexión deja ver la particularidad de las relaciones entre las personas y que les hace vivir, equilibradamente, en grupo. Por tanto, se trata de acogerse a unos modelos de comportamiento que aseguren la libertad propia a la vez que se respeta a los demás. Dicho esto, se puede afirmar, pues, que la expresión convivencia tiene el amplio significado de “vivir juntos”. (Ortega, 2007)

Y es que, como menciona Delors (1998) “La educación encierra un tesoro”. Un tesoro que a través de sus pilares podemos descubrir: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser, aprender a vivir juntos.

- “Aprender a conocer” o “aprender a aprender” que se traduce en la capacidad del ser humano en desarrollar un aprendizaje continuo que avance a la vez que avanza la sociedad que le rodea. (Martínez, 2005)
- “Aprender a hacer” a fin de adquirir la habilidad para llevar la teoría a la práctica y hacer frente a gran número de retos y situaciones sociales. (Delors, 1998)
- “Aprender a ser” que permita a la persona no sentirse menospreciada, asumiendo su propia identidad sin renunciar a sus raíces. (Fisas, 2011)

Estos pilares serían la base de la educación. Sin embargo, “**aprender a vivir juntos**”, sería el pilar esencial para llevar a la práctica la teoría aludida con anterioridad. A través de este se desarrollan los mecanismos necesarios para aprender a conocerse a uno mismo y, simultáneamente, a desarrollar la comprensión del otro y la percepción de las formas de interdependencia. Además de la realización de proyectos comunes que traten los conflictos sin violencia y respeten los valores de pluralismo, comprensión mutua y paz. (Augustowsky, 2012)

Ramírez (2016), plantea la convivencia escolar como “las acciones que permiten que los actores escolares puedan vivir juntos a través del diálogo, el respeto mutuo, la reciprocidad y la puesta en práctica de valores democráticos y para la paz”.

Y es que, volviendo al proyecto de Comunidades de Aprendizaje, Flecha & Puigvert (2002) recoge los siete principios que definen este Aprendizaje Dialógico necesarios para la mejora de la convivencia y la prevención de conflictos:

- **Diálogo igualitario**, es decir, no existe una imposición de ninguna clase. Ninguno de los participantes debe poseer un papel autoritario y/o imponer ni los contenidos ni el ritmo de aprendizaje sino, más bien, debe dejar que el diálogo fluya de acuerdo con los intereses e inquietudes de los participantes. Por tanto, se le da mayor importancia a la validez de los argumentos que al contenido a tratar.
- **Inteligencia cultural**. A través de ella se intenta fomentar la capacidad del alumnado para que se adapte a todo tipo de contextos.
- **Transformación**. La transformación es un aprendizaje que se basa en la premisa de Freire (1997) de que las personas son seres de transformación y no de adaptación. Por tanto, la educación y el aprendizaje deben estar enfocados hacia el cambio.
- **Dimensión Instrumental** es aquella que se refiere a los conocimientos necesarios para acceder al currículo académico y resultan imprescindibles para vivir en la Sociedad de la Información.
- **Creación del sentido**. Supone dar una determinada orientación vital para perseguir sueños y proyectos propios.
- **Solidaridad**, es decir, la lucha contra la exclusión social, integrando a todos los alumnos, independientemente de cuáles sean sus diferencias culturales, socio económicas, de sexo, raza, origen, nacionalidad o de cualquier otro tipo.
- **Igualdad de diferencias**, es decir, se niega que la diversidad sea un obstáculo para el aprendizaje, sino que, por el contrario, supone una gran oportunidad para sumar habilidades y formas de entender la vida y así aprender más. (Flecha & Puigvert, 2002)

Asimismo, en la fase de selección de prioridades de las Comunidades de Aprendizaje que se ha mencionado con anterioridad, el centro se organiza en comisiones mixtas según las diferentes prioridades. Siendo, una de ellas, la Comisión de Convivencia que está compuesta por representantes del profesorado, de las familias, del personal de administración y servicios y del alumnado, y tiene como propósito buscar iniciativas que sirvan para dar respuesta a los conflictos que se viven cada día en las escuelas y que con ello se mejore la convivencia.

En definitiva, la Comisión de Convivencia es un sistema de conciliación y tratamiento de conflictos, que trata de organizar y evaluar la convivencia del centro. Así pues, esta comisión tiene como función establecer las diferentes intervenciones en relación con la promoción de la convivencia en los centros, así como de promover la participación e iniciativas solidarias para la mejora de la convivencia.

3.5.1.2. Construcción de una educación inclusiva: éxito escolar

Además, a través de estos principios del Aprendizaje Dialógico, se pretende además de la mejora de la convivencia como hemos dicho, conseguir la inclusión educativa de todos los niños, para que aprendan lo más y mejor posible en un ambiente de convivencia y respeto mutuo.

Según las Orientaciones para la Inclusión de la UNESCO: “La educación inclusiva puede ser concebida como un proceso que permite abordar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los educandos a través de una mayor participación en el aprendizaje, las actividades culturales y comunitarias y reducir la exclusión dentro y fuera del sistema educativo. Lo anterior implica cambios y modificaciones de contenidos, enfoques, estructuras y estrategias basados en una visión común que abarca a todos los niños en edad escolar y la convicción de que es responsabilidad del sistema educativo regular educar a todos los niños y niñas. El objetivo de la inclusión es brindar respuestas apropiadas al amplio espectro de necesidades de aprendizaje tanto en entornos formales como no formales de la educación. La educación inclusiva, más que un tema marginal que trata sobre cómo integrar a ciertos estudiantes a la enseñanza convencional, representa una perspectiva que debe servir para analizar cómo transformar los sistemas educativos y otros entornos de aprendizaje, con el fin de responder a la diversidad de los estudiantes. El propósito de la educación inclusiva es permitir que los maestros y estudiantes se sientan cómodos ante la diversidad y la perciban no como un problema, sino como un desafío y una oportunidad para enriquecer las formas de enseñar y aprender”. (UNESCO, 2005, p. 14)

Y es que, como se ha dicho anteriormente, una de las metas primordiales de las Comunidades de Aprendizaje es la obtención de buenos resultados académicos por parte de todo el alumnado acompañados, generalmente, de la superación de las desigualdades y la inclusión educativa.

Por ello, tanto los familiares como el profesorado y las personas voluntarias del centro deben colaborar en las tareas del centro con este objetivo principal. En suma, la Comunidad de Aprendizaje es un proyecto educativo cuyo reto primordial es mejorar los resultados académicos del alumnado a través de la superación de las desigualdades y la inclusión educativa. Por esta razón, y como se ha podido comprobar, el aprendizaje adquiere un lugar central por medio del Aprendizaje Dialógico conseguido a través de las Actuaciones Educativas de Éxito, explicadas posteriormente. (Iturbe, 2012)

Así pues, se puede decir que para alcanzar una educación de calidad es necesario lograr la **inclusión social** para que el aprendizaje escolar no recaiga únicamente en el personal docente, sino que se garantice la participación del profesorado, familia, voluntariado, instituciones y asociaciones del barrio con un objetivo común. (Elboj, 2002)

En definitiva, la inclusión no es un proceso que pueda aislarse dentro de la escuela, ni que afecte solo a una parte de la misma (Torres, 2012) sino que para que el derecho a la educación esté garantizado es necesario que todos los niños puedan acceder a una educación de calidad con igualdad de oportunidades, lo que supone alcanzar una educación inclusiva. (Echeita & Duk, 2008)

En resumen, las Comunidades de Aprendizaje son una apuesta por la educación inclusiva ya que en lugar de sacar a los alumnos con dificultades del aula se pretende todo lo contrario, el profesorado pide ayuda para que entren más personas en el aula

para garantizar la **superación de las desigualdades** y de la exclusión social a través del dialogo. (Lanza & Flores, 2017)

Como se ha mencionado anteriormente, autores como Freire, Habermas, Vygotsky o Flecha apuestan por el discurso dialógico como modelo de aprendizaje y transformación social. (Connell, 1997) Y, además, tal y como menciona Sánchez & Tuvilla (2009) cuanto mayor sea la implicación de los miembros de la comunidad en la realización y elaboración de nuevas actuaciones, más implicados se sienten en el conjunto de la comunidad y, como consecuencia, se respetan más. (Sánchez & Tuvilla, 2009)

Y, es que, la escuela, independientemente del contexto en el que se sitúe, tiene un papel transcendental en el establecimiento de una estructura social que favorezca el buen comportamiento, el respeto mutuo, la disciplina, el autocontrol y la responsabilidad. (Fernández, 2001) Además, para que una escuela sea inclusiva, es necesario proveer programas adecuados que sean estimulantes y apropiados para sus capacidades y necesidades. (Stainback & Stainback, 1999). Por consiguiente, la escuela debería estar comprometida con la inclusión y renunciar a todo aquello que limite las posibilidades de desarrollo de unos frente a otros, (García, 2013b)

Por ello, el proyecto de Comunidad de Aprendizaje apoya la **participación** de personas voluntarias en los centros educativos y, a su vez, el profesorado debe comprometerse a aceptar su colaboración dentro del aula. (Flecha & Puigvert, 2002). Para ello, las escuelas deben ser abiertas, permeables a una cultura escolar más inclusiva y que acoja a las familias como un agente transcendental en la configuración de las identidades de los estudiantes, ya que para aprender es necesario la estabilidad emocional, moral y, por consiguiente, familiar. (Santos, 2015) La participación del voluntariado en la escuela viene recogida en la Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía (LEA). Esta ley aborda de manera sustancial la participación y colaboración de todos los componentes de la Comunidad Educativa para conseguir una educación de calidad.

3.6. Estrategias: Actuaciones Educativas de Éxito

Así pues, la generación de espacios de diálogo y de participación que promueven la prevención de conflictos y la construcción de una convivencia inclusiva se realiza a través de diferentes Actuaciones Educativas de Éxito (AEE), las cuales se definen como actuaciones que producen un impacto social, ya que demuestran una mejora en los niveles educativos y, a su vez, reduce las desigualdades. (Molina, 2015) En este sentido, el proyecto INCLUD-ED distingue:

- **Grupos Interactivos** son grupos heterogéneos formados por 4 o 5 niños. Se preparan actividades de 20 minutos de duración, lo que permite mantener el nivel de atención y la motivación. Las actividades realizadas en cada grupo están tutorizadas por una persona adulta y voluntarios de la comunidad. La

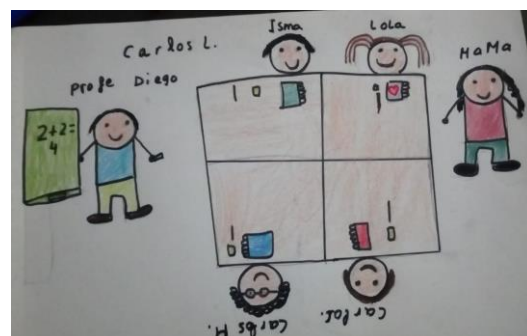


Ilustración 1: grupo interactivo dibujado por alumno de 3º

dinámica que se genera en el grupo asegura que todos los niños se sientan responsables de su propio aprendizaje, así como del aprendizaje del resto de sus compañeros. (Elboj, 2002)

- **Tertulias Dialógicas** son discusiones, prácticas o diálogo entre participantes donde se proponen una serie de interrogantes a partir de una lectura literaria, de arte, científica, un video, y que afectan directamente a la vida de los participantes. (Aguilar et al., 2018)
- La **Formación de Familiares** también se considera una actuación educativa de éxito, ya que el hecho de integrar a las familias en la escuela repercute favorablemente en el aprendizaje y el desarrollo de los niños. A través de esta actuación educativa, los familiares se motivan a acercarse y participar en la escuela, logrando así aprender todos juntos, incrementando los propios conocimientos, y aumentando el nivel de confianza que cada uno trae sobre su propio aprendizaje y el de sus hijos. (Soto, 2016) Todo esto hace que las familias valoren más participar en el centro, provocando una mayor implicación en el mismo, lo que conlleva la estimulación del aprendizaje de los niños. (Gómez, et al., 2010)
- **Participación Educativa de la Comunidad.** Como se ha mencionado con anterioridad, la familia y otros miembros de la comunidad participan en las actividades educativas de dos formas distintas: en el proceso de aprendizaje de los niños y en su propia formación. De entre los cinco tipos de participación de las familias y de la comunidad que se identifican (participación informativa, consultiva, decisoria, evaluativa y educativa), los estudios señalan que los modelos que más contribuyen el éxito escolar son la participación decisoria, evaluativa y educativa. Ya que en ellas las familias se implican en el centro escolar en mayor medida y ejercen más influencia sobre las decisiones que se toman en el mismo. (Grañeras, Díaz & Gil, 2011)
- **Modelo Dialógico de Prevención y Resolución de Conflictos** es un modelo preventivo que involucra a toda la comunidad a través del establecimiento de unas pautas de convivencia, basadas en el diálogo como herramienta para superar las desigualdades. (Soto, 2016)
- **Formación Dialógica del Profesorado.** Estos espacios de formación pueden ser mixtos, donde intervengan diferentes agentes de la comunidad, o bien, más específicos para el profesorado, familias o alumnado. La clave, fundamental, es que todos ellos estén dirigidos a tratar temas educativos de relevancia para la mejora educativa del centro. (Roca, 2016)

En definitiva, el proyecto INCLUD-ED analiza estrategias educativas que contribuyan a superar las desigualdades y a fomentar la cohesión social a través de la participación y el diálogo.

4. Metodología de la investigación: estudio de caso cualitativo etnográfico

La presente investigación es cualitativa y consiste en un estudio de caso etnográfico narrativo evaluativo.

Así pues, la investigación **cualitativa**, según Angrosino (2012), pretende adentrarse, comprender y narrar un fenómeno social a través del análisis de diferentes experiencias, desgranando como los participantes interactúan y construyen su alrededor.

Según Martínez (2006) con la metodología cualitativa se trata de manifestar el beneficio y la utilidad práctica que ofrece el objeto de estudio. Sin embargo, aunque la metodología cualitativa use estrategias inductivas de trabajo a través de la observación; es necesario, también, tener en cuenta el marco teórico que constituye esa realidad, ya que eso servirá de punto de partida para la investigación. En definitiva, tal y como menciona Flick (2004) la investigación cualitativa se orienta a analizar casos concretos en su particularidad temporal y local.

Dentro de las metodologías cualitativas de investigación se encuentra el **estudio de caso**. Según Rodríguez (2014), los estudios de casos consisten en un proceso de descripción y análisis detallado de objetos sociales que se orientan hacia la comprensión y la profundización del mismo en una realidad concreta.

Además, Stake (1998) añade que los casos que son de interés son, en su mayoría, personas y programas. En este caso determinado, estamos frente a un estudio del programa de Comunidad de Aprendizaje y la aceptación de éste por la propia Comunidad Educativa. Por ello, la intención de este estudio de caso es entender y aprender cómo funcionan en el entorno habitual, ya que como menciona Stake (1998) mientras la investigación este centrada en un caso concreto, estamos realizando un estudio de caso.

Yin (1989) estima que el método de estudio de caso es apropiado para temas que se consideran prácticamente nuevos. En ellos se destaca una serie de rasgos distintivos: examina un fenómeno en su entorno real, se utilizan múltiples fuentes de datos y puede estudiarse tanto un caso único como múltiples. Por todo ello, la presente investigación esta categorizada como un estudio de caso.

Según André (1998) se puede hacer un estudio de caso **etnográfico**, es decir, aplicar el enfoque etnográfico al estudio de un caso. El termino etnografía se refiere a un estudio descriptivo (*graphos*) de la cultura (*ethnos*) de una comunidad. (Aguirre, 1995) Es decir, la investigación etnográfica consta esencialmente de una descripción de eventos que ocurren en el día a día de la vida de un grupo, con especial atención a las estructuras sociales y conductas de los individuos. (Taft, 1988)

Además, en la etnografía el investigador participa, activamente, de la vida normal del grupo investigado. La investigación es conducida en el escenario natural de los eventos, en el contexto en el cual ocurren los acontecimientos, a través de observación participativa. (Moreira, 2002)

Conjuntamente, Bolívar (2002) expone que la investigación **narrativa** se centra en mostrar la realidad de un contexto concreto. Por ello, este tipo de estudios ha de centrarse en los acontecimientos y espacios *in situ* de la realidad observable y de su

interpretación. Tal y como menciona Bruner (1988) “el relato debe construir dos paisajes simultáneamente”, es decir, relacionar el punto de vista de los participantes (emic) y del investigador (etic). (Bolívar, 2002)

En definitiva, la narrativa convoca diferentes voces en un mismo relato, representando la realidad social como texto, lo que implica la inclusión de pluralidades y se caracteriza por conectar el presente, el pasado y el futuro. (Arias & Alvarado, 2015)

Finalmente, el estudio de caso **evaluativo** implica la descripción, explicación y el juicio valorativo, centrado fundamentalmente en la observación de procesos. Por ello, cabe señalar que el estudio de caso evaluativo permite profundizar en un proceso de investigación a partir de unos primeros datos analizados, por lo que es más apropiado para investigaciones a pequeña escala, en un marco limitado de tiempo, espacio y recursos como es la presente investigación. (Rodríguez, 2014)

La investigación evaluativa se desarrolló en la segunda mitad del siglo XX, en buena medida, como respuesta obligada a la necesidad de analizar, valorar y mejorar las políticas, acciones, planes, programas, instituciones y sistemas en las que se apoyan las sociedades modernas para desarrollarse y mejorar la calidad de vida de sus ciudadanos. (Escudero, 2011).

En concreto, “la investigación evaluativa es, ante todo, el proceso de aplicar procedimientos científicos para acumular evidencia válida y fiable sobre la manera y grado en que un conjunto de actividades específicas produce resultados o efectos concretos”. (Coghlan & Brydon, 2014, p.318)

4.1. Procesos de investigación

4.1.1. Proceso de análisis de la información

A fin de esclarecer los pasos seguidos en esta investigación cualitativa se ha tenido en cuenta el artículo “análisis cualitativo de contenidos: una alternativa metodológica alcanzable” escrito por Cáceres (2003) en la revista de la Escuela de psicología de la Universidad Católica de Valparaíso. Por ello, se han establecido seis pasos:

1. **Selección.** El primer paso a seguir establecido por Cáceres (2003) sería la selección del objetivo de análisis. En este caso, la elección del tema de análisis surgió tras tener conocimiento de la iniciativa que el CEIP iba a comenzar con el proyecto de Comunidad de Aprendizaje; tras la correspondiente entrevista con el Equipo Directivo y observar la implicación y el interés en llevar a cabo el proyecto y el visto bueno del tutor académico, se delimitó el caso: conocer los inicios de la puesta en marcha del proyecto de Comunidad de Aprendizaje en el centro.
2. **Preanálisis.** Implica la selección de documentación/bibliografía con respecto al contenido a tratar y el establecimiento de un índice de investigación con los aspectos claves de esta. Así pues, se estableció la necesidad de un marco teórico que fundamentara el conjunto de la investigación. De esta manera, se seleccionó, leyó y clasificó materiales correspondientes a los estudios para la paz, la cultura de paz, educación para la paz y Comunidad de Aprendizaje. A continuación, se

detalló el tipo de investigación, los pasos a seguir, los instrumentos y los participantes. Y finalmente, se situó el análisis narrativo de los resultados de investigación y las conclusiones correspondientes.

3. **Definición de las unidades de análisis**³. Consiste en la determinación de los contenidos sobre los cuales se comenzará la elaboración del análisis. Las unidades de análisis presentadas en la presente investigación están centradas en la puesta en práctica de la CdA, así como los motivos por los que la Comunidad Educativa pretende la puesta en marcha del proyecto, la formación recibida, los ejemplos de Actuaciones Educativas de Éxito llevadas a cabo, la motivación, actitud y compromiso de la comunidad, las relaciones interpersonales y la convivencia; y por último, la valoración general del proyecto de CdA en la escuela.
4. **Establecimiento de reglas de análisis** y códigos de clasificación. Una vez que se tienen claro cuáles serán las unidades de análisis se procede a disponer el material, separando el contenido en virtud de dicha unidad, de modo que se agrupen todos aquellos temas que parezcan guardar relación.
5. **Desarrollo de categorías**, es decir, ordenar y clasificar el contenido establecido anteriormente en grupos.
6. **Integración** final de los hallazgos. Todo lo desarrollado anteriormente se vierte en una síntesis final del estudio, en este caso, un informe narrativo de resultados donde se integran todos los contenidos estudiados durante la investigación.

4.1.2. Proceso de recogida de información

Las técnicas de recogida de datos durante el presente estudio han sido, principalmente, observación participante, entrevista, revisión documental y cuestionario, ya que la investigación narrativa propone la construcción de datos por medio de diversas técnicas que se pueden complementar entre sí en distintos momentos de la investigación y que deben ser elegidas de acuerdo con el tema y los objetivos en particular. (Arias & Alvarado, 2015)

Así, Goetz & Lecompte (1988) señalan que la **observación participante** es la principal técnica de recogida de datos de este tipo de investigación cualitativa. Básicamente, los antropólogos definen la observación participante como una técnica que se basa en convivir con el grupo de informantes y donde a través de la comunicación y la participación se obtenga la información requerida. (Greenwood, 2000) De esta manera, se ha estudiado el modo en el que el centro se inicia en el proyecto de Comunidad de Aprendizaje desde el 31 de enero hasta el 13 de marzo de 2020 participando en reuniones de ciclo, de Comunidad de Aprendizaje, talleres con familias, grupos interactivos, tertulia dialógica, entre otras.⁴

Guber señala que “la ‘participación’ pone el énfasis en la experiencia vivida por el investigador apuntando su objetivo a ‘estar adentro’ de la sociedad estudiada. En el

³ Todas estas unidades de análisis han sido recogidas en el diario de investigación. (Anexo I)

⁴ La intención era seguir realizando observación participante hasta el mes de mayo, pero debido al estado de alarma decretado por el Gobierno de España debido al Covid-19 se tuvo que detener la observación y utilizar otro tipo de técnicas de recogida de datos que se mostraran a continuación.

polo contrario, la ‘observación’ ubicaría al investigador fuera de la sociedad, para realizar su descripción con un registro detallado de cuanto ve y escucha.” (Guber, 2001, p.57)

Así pues, tal y como indica Goetz & Lecompte (1988), durante el periodo de investigación se ha recogido en el diario de investigación, los datos correspondientes a lo que ocurre en la escena, quienes participan, los comportamientos y actividades que se repiten, cómo se relacionan los participantes, cuál es el papel de los mismos, el contenido de las conversaciones, los temas tratados, entre muchos otros.

Se ha utilizado, también, la **entrevista** como técnica de recogida de datos, según la cual el investigador plantea preguntas y recoge las respuestas. (Angrosino, 2012) Aunque tal y como menciona Sanmartín (2000) “a lo largo de toda la interacción social que se despliega en cualquier trabajo de campo abundan más las preguntas que se formulan a los actores que las entrevistas propiamente dichas”. (Sanmartín, 2000, p.107) Por ello, la mayoría de las entrevistas realizadas se pueden entender como entrevistas no estructuradas o abiertas, ya que el investigador se ha adaptado al contexto y ha optado por realizar preguntas sin ningún guion establecido previamente. Se han llevado a cabo un total de seis entrevistas no estructuradas a lo largo de la investigación. Además de tres entrevistas semiestructuradas, dos presenciales y una de forma telemática debido al estado de alarma decretado por el Covid-19. Y es que, tal y como define Báez (2007), las entrevistas semiestructuradas son entrevistas preparadas con un guion temático, pero son totalmente abiertas a la situación y el contexto en el que surja la entrevista.

Asimismo, se han llevado a cabo un total de nueve entrevistas estandarizadas presecuencializadas por teléfono, que tal y como define Goetz & Lecompte (1988) son prácticamente cuestionarios, pero realizados de forma oral donde a todos los entrevistados se les hacen las mismas preguntas y cuestiones exploratorias en el mismo orden.

En definitiva, la entrevista cualitativa permite la recopilación de información detallada en vista de que la persona que informa comparte oralmente con el investigador aquello referente a un tema específico. (Fontana & Frey, 2005)

Además de entrevistas, se llevaron a cabo **cuestionarios**⁵ telemáticos realizados con preguntas abiertas, es decir, las respuestas no estaban preestablecida. Sin embargo, aunque las preguntas fueran abiertas, la mayoría de los encuestados se limitaron a contestar como si se tratase de preguntas cerradas, reduciéndose estas a respuestas cortas. En suma, se obtuvieron un total de 15 cuestionarios respondidos entre familiares, voluntarios y alumnos.

Al mismo tiempo, se realizó un **análisis de documentos** del centro, aportados por los miembros del Equipo Directivo. De esta manera se pudo obtener el borrador del proyecto de Comunidad de Aprendizaje del centro, Proyecto de Gestión de centro, Proyecto Educativo y el Reglamento de Organización y Funcionamiento del centro.

⁵ La intención primera de esta investigación era la realización de más entrevistas, pero debido al Estado de Alarma decretado el 14 de marzo de 2020 se optó por realizar cuestionarios de forma telemática.

Las técnicas de recogida de datos han sido dirigidas a tres grupos de personas para poder, de esta forma, realizar una triangulación de los datos. Tal y como dice Stake (1998), la triangulación permite que la información que se recoja no dependa solo de la intuición si no que dichos datos estén contrastados por diferentes participantes para, de esta forma, hacerlos válidos para la investigación.

Por un lado, la investigación estaba dirigida a los **profesores** del centro; por otro a los **familiares** de 3º de primaria del centro y **voluntarios** y; por último, a los **alumnos** de 3º de primaria. Este último grupo se seleccionó debido a ser ésta una de las clases más implicadas en la iniciación del proyecto de Comunidad de Aprendizaje en la escuela en virtud de la implicación del tutor de la misma.

En definitiva, recogiendo la información aportada en el punto anterior sobre técnicas de recogida de datos se determina que:

- Las entrevistas estaban dirigidas al Equipo Directivo, los profesores del centro y a los voluntarios, de esta manera, se realizaron tres entrevistas no estructuradas con el Equipo Directivo del centro; de un total de 13 profesores que conforman el claustro se obtuvo un total de 11 entrevistas, 9 de ellas mediante entrevistas estandarizadas presecuencializadas vía telefónica y dos entrevistas con el tutor de 3º: una semiestructurada vía *Skype* y otra no estructurada de manera presencial; además se realizaron dos entrevistas no estructuradas con dos voluntarias del centro. En resumen, se han realizado 17 entrevistas, de las cuales 6 entrevistas eran no estructuradas, 1 semiestructurada y 11 estandarizadas presecuencializadas con la siguiente secuenciación:

Fecha	Tipo de entrevista	Entrevistado/a
31 enero 2020	No estructurada	Equipo Directivo
5 febrero 2020	No estructurada	Voluntaria taller familia
12 febrero 2020	No estructurada	Voluntaria de 2º primaria
21 febrero 2020	No estructurada	Jefa de estudios
13 marzo 2020	No estructurada	Familiares
	No estructurada	Directora
	No estructurada	Tutor 3º primaria
3 abril 2020	Semiestructurada	Tutor 3º primaria
6 abril 2020	Estandarizada	9 profesores/as

Tabla 1: entrevistas realizadas durante la investigación

- Los cuestionarios estaban dirigidos por un lado a 3 voluntarios y a los familiares de los 12 alumnos de 3º de primaria. Estos cuestionarios se enviaron el 8 de abril de 2020 de forma telemática a 15 personas y se obtuvieron un total de 9 respuestas. Por otro lado, se realizó un cuestionario dirigido a los 12 alumnos de 3º de primaria de las cuales se lograron 6 respuestas.
- La observación participante se realizó desde el 31 de enero al 13 de marzo de 2020. Esta se llevó a cabo en reuniones, grupos interactivos, tertulias dialógicas, talleres MUS-E y con familias. La secuenciación de observaciones con sus participantes se resume en:

Fecha	Tipo de observación	Grupo
31 enero 2020	Participante	Grupo interactivo con 3º
5 febrero 2020	Participante	Taller familia
	No participante	Taller MUS-E con 4º
	No participante	Taller MUS-E con 5º
12 febrero 2020	Participante	Grupo interactivo con 2º
	No participante	Tertulia dialógica con 5º
21 febrero 2020	Participante	Grupo interactivo con 3º
	No participante	Reunión 1º ciclo sobre CdA
4 marzo 2020	Participante	Juegos de mesa con 3º
5 marzo 2020	No participante	Reunión III Olimpiadas Escolares

Tabla 2: observaciones realizadas durante la investigación

5. El caso del CEIP objeto de estudio

La información que a continuación se recoge está reflejada en el diario de investigación y en la memoria de prácticas de Roldán. M. (2020)

5.1. La comunidad exterior: el barrio

El CEIP se sitúa en una zona que hasta hace pocos años se encontraba aislada del resto de la ciudad debido principalmente a las vías del tren que atravesaban la ciudad, dividiendo la zona de extramuros en dos, apartando las barriadas objeto con el resto de la ciudad y convirtiéndolas en guetos. Sin embargo, en el año 2002 dichas vías férreas fueron soterradas, construyendo lo que actualmente es la Avenida Juan Carlos I, permitiendo así la conexión de estos barrios con el resto de la ciudad, pero pese a la eliminación de esta barrera física, los efectos provocados por la misma aún persisten.

En dicha zona, se encuentran las barriadas en donde se construye la escuela donde tiene lugar el presente estudio:

- **Cerro del Moro:** se sitúa entre la Avenida de la Bahía y la nueva Avenida Juan Carlos I, con una extensión aproximada de 60.000 metros cuadrados. Los habitantes de la zona tienen un denominador común: gente con escasos recursos, de rentas bajas, con un índice de analfabetismo elevado y que provienen de zonas ruinosas del casco antiguo. (Gámez, 2018) Además, la crisis social y económica que sufrió la ciudad a partir de la década de los setenta convirtió al Cerro en un barrio puramente marginal, donde abundaba el tráfico y consumo de drogas. (Hidalgo, 2019)
- **Barriada de la Paz:** con miles de hogares y vecinos (11.250 habitantes aproximadamente), constituye una de las realidades urbanísticas y humana más importantes de Cádiz y forma parte de esto que se ha venido a llamar una de las zonas excluidas de la ciudad. Un informe realizado por la Asociación Pro-Derechos Humanos (APDH) sobre la Barriada de La Paz pone de manifiesto que se trata de una zona necesitada de Transformación Social. (Gámez, 2018)

Por consecuencia, según el borrador de la Estrategia Regional de Intervención en **zonas desfavorecidas** de Andalucía esta zona está catalogada como de necesidad de transformación socio económica donde se ha aplicado el plan de Estrategia Regional para la Cohesión e Inclusión Social (ERACIS) por la Junta de Andalucía, ya que en ambas barriadas existe un alto riesgo de exclusión social. (Cantos, 2018)

El Consejo de Empleo y Política Social indica que un grupo en situación de exclusión social y de pobreza son aquellos que reúnen las siguientes características: familias desestructuradas, bajas rentas, alto índice de desempleo, adicciones, necesidad de vivienda y de servicios públicos, entre otras.

Y es que, a modo general, en estas zonas destacan las viviendas en **malas condiciones** de habitabilidad, con un espacio reducido en comparación con el número de habitantes que viven en ellas (entre 40 y 70 metros cuadrados).

Además, “entre el 7 y el 9% de población que vive en estas barriadas no sabe leer ni escribir, siendo en su mayoría mujeres (el 4,6%). El porcentaje de población que no tiene estudios abarca entre el 37 y 48%, siendo la prevalencia mayor en el caso de las mujeres con un 23%. Sobre la cuarta parte de la población de cada barriada contiene el título de bachillerato elemental, graduado escolar, EGB, primaria completa o E.S.O., siendo el porcentaje inferior en las mujeres. El porcentaje de población que tiene el título de bachiller superior, BUP o bachiller LOGSE es del 5%, estando la proporción equiparada en ambos sexos. En el caso de la obtención del título de formación profesional, el 7,5% de la población tiene el que corresponde al grado medio, con equivalencia en ambos sexos, y el 10,4% obtiene el título de grado superior, siendo la prevalencia mayor en hombres con el 6,5% frente al 3,9% en el caso de las mujeres. Conforme atendemos a titulaciones superiores, el porcentaje de la población que lo obtiene es mínimo, perteneciendo el 2,72% a licenciado/a universitario, arquitecto o ingeniero superior, y el 0,2% en el caso de doctorado o estudios de posgrado. En ambas titulaciones, la obtención es equivalente por parte de ambos sexos.” (Acuña, 2016, p.91)

Asimismo, sobre los datos de empleo, el **mayor porcentaje de paro** registrado se ubica en estas barriadas, siendo el porcentaje de mujeres desempleadas aún mayor. Según el Instituto Nacional de Estadística (INE) bajo el nombre Atlas de Distribución de Renta de los Hogares (ADRH) se puede observar que la zona posee unos niveles de renta muy por debajo de la media nacional. Siendo en 2017 la renta media por hogar de 8.041,36 euros al año. (Instituto Nacional de Estadística, 2017)

5.2. La comunidad interna: la escuela

El colegio es el único de Infantil y Primaria de **compensación educativa** de Cádiz y durante este curso 2019-20 están participando en un Intercentro de la Red Andaluza Escuela Espacio de Paz con el instituto Rafael Alberti y otros centros de la zona, como, por ejemplo: Centro de Salud Loreto Puntales, Residencia Mayores Micaela Aramburu y Castillo San Lorenzo del Puntal.

Hay aulas específicas para las áreas de música, religión e inglés; también cuentan con las aulas de apoyo a la integración, de audición y lenguaje, de la calma, de psicomotricidad y un laboratorio. Además de las aulas, el colegio cuenta con una biblioteca, un salón de actos, un patio, dos porches, un *hall* de entrada, un terreno para el huerto y un pequeño comedor.

Asimismo, por las tardes se realizan varias actividades extraescolares, entre ellas el PROA (Programa de Refuerzo, Orientación y Apoyo) y actividades complementarias con el objetivo de que los alumnos conozcan realidades que no están en su día a día: visitas a museos, teatros, celebraciones culturales, entre otras.

Así pues, en el diario de investigación se recoge que, en los alrededores del colegio, justo en frente, hay un descampado y unos pasos más adelante a la derecha se sitúa la residencia de mayores Micaela Aramburu. La barriada está repleta de bloques de pisos blancos con detalles en otros colores (verde, marrón, etc.), las ventanas de las viviendas poseen rejas por lo menos hasta la segunda planta, los balcones están llenos de ropa y de alguno de ellos cuelga una bandera de España.

Nos situamos en la calle Guadalmesí, ésta se encuentra llena de árboles florecidos ya, pues la primavera está cerca. A los laterales hay coches aparcados, tanto en batería como en línea, Renault, Dacia, Seat, Ford, etc. ningún coche es de gama alta.

Si continuamos recto llegamos a la Avenida de la Bahía. De camino, vemos a varias personas: un hombre de mediana edad con gorra, chanclas, pantalones por la rodilla, una mariconera y una lata de cerveza Cruzcampo en la mano; otro hombre con unos pantalones de camuflaje y una bolsa en la mano y, una vez llegamos a la Avenida, vemos a una pareja de mayores paseando y a algunos pescadores.

La zona se puede decir que está delimitada por el Puente Carranza, el Puente de la Constitución y el mar. En el lugar podemos encontrar también un Mercadona, pequeños negocios de restauración a pie de la Avenida, un campo de fútbol y un centro de salud: Loreto Puntales.

Aprovecho para hablar con la pareja de abuelos que había visto anteriormente, se han sentado en un banco frente al mar. Me siento a su lado y les pregunto que si son de allí y qué piensan de la zona. Me comentan que han vivido allí casi toda su vida y que solo pueden hablar con cariño de la zona. Me explican que, anteriormente, “la zona era mucho más marginal que ahora, ya que recientemente han construido centros de ocio nuevos en los terrenos expropiados a astilleros”.

Un rato más tarde, me doy media vuelta y me dirijo a la escuela. La puerta del colegio parece la de un garaje, pero en un tono azul claro y junto a ella, una pintada.

La estructura del centro es sencilla: un edificio rectangular con cuatro accesos a las plantas superiores por escaleras, en cada esquina del rectángulo; no existe ascensor.



Ilustración 2: pintada cerca de la puerta del colegio

Empieza a escucharse ruido de fondo, los alumnos empiezan a entrar en el centro, pero me doy cuenta de que no entran por la misma puerta azul claro tipo garaje por la que yo entre, si no que existe otra puerta exterior que comunica con el centro a través del patio de recreo.

Son las 9 de la mañana y toca la campana del colegio. No es un simple timbre el que suena si no una canción. Me parece muy alegre el hecho de que suene una canción en vez de un ruido atronador como suelen ser normalmente los timbres de las escuelas.

5.3. Comunidad Educativa de la escuela

5.3.1. Profesorado

El claustro de profesores está formado por **quince docentes** que imparten asignaturas tales como matemáticas, lengua castellana, ciencias naturales, ciencias sociales, primera lengua extranjera (inglés), segunda lengua extranjera (francés), artística (formada por una hora de plástica y otra de música), educación física, religión o valores sociales y cívicos.

Entre los profesores, siete de ellos son tutores (uno para el curso de infantil y uno por cada curso de la etapa de primaria), una maestra de apoyo a la integración, dos maestras bilingües que imparten ciencias y plástica en inglés de primero a sexto de primaria, una de inglés, una de religión, una maestra de Audición y Lenguaje que va tres días por semana y que se encarga de fomentar la prevención de problemas de lenguaje. Además, el colegio cuenta con un maestro ATAL que va tres días por semana y se encarga principalmente de 3 alumnos de origen chino y rumano y una maestra de compensatoria que prepara actividades reales y lúdicas en las asignaturas de lengua castellana y ciencias.

Asimismo, el centro cuenta con una auxiliar de conversación nativa de habla inglesa procedente de Estados Unidos que se encarga del apoyo de las asignaturas bilingües de inglés y en las propias de la asignatura de inglés, un monitor de integración social (PTIS) que está casi siempre en la clase de sexto de primaria con dos alumnos que necesitan de su apoyo, una monitora de educación infantil, una monitora escolar (administración-secretaría) y una Asociación de Madres y Padres de Alumnos (AMPA).

5.3.2. Alumnado

El colegio es de una sola línea. Hay un grupo mixto de infantil (alumnos de 4 y 5 años) y seis de primaria (uno de cada nivel). El número de alumnos del centro es de 90. La ratio media es de 12 alumnos por aula.

El alumnado posee dificultades para expresar sus sentimientos, desequilibrio afectivo, **escasa exigencia** e interés familiar, dificultad en la aceptación de normas, respuestas inadecuadas y reacciones violentas.

En definitiva, el centro posee un alumnado con **falta de motivación** y hábitos de trabajo y estudio que conlleva unos resultados académicos no muy favorables. Además, existen problemas de convivencia sobre conductas disruptivas de baja intensidad pero que dificultan el normal desarrollo de las clases. Los casos de conductas más graves se concentran en un número reducido de alumnos, algunos con Necesidades Educativas Específicas (NEE), en concreto 17 alumnos.

No obstante, no existen problemas graves de absentismo y hay que señalar que hay un grupo de alumnado y familias motivadas, con buena predisposición para colaborar en las actividades del centro y con un buen rendimiento académico.

Así pues, las anotaciones en el diario de investigación dan cuenta de un contexto desfavorable. Así pues, el día 31 de enero, durante un grupo interactivo con Barack⁶, nos damos cuenta de las **necesidades económicas** del alumnado. Así, se recoge que Yemen, un alumno de 3º, tiene una mirada cansada con ojeras, unas manos sucias con churretes y roña entre las uñas. Además, Japón, su compañero, tiene los dientes de abajo negros y descuidados.

Asimismo, durante la misma sesión, me sobresalto por el grito de Suecia, hay un insecto volando en el aula. Parece ser una cucaracha, pero entre tanto alboroto me fijo en Yemen. Yemen parece valiente ante la situación, se levanta y con sosiego dice: “no sé porque os alteráis tanto, en mi casa hay muchas, no podrías vivir allí”. Me quedo paralizada atando cabos. Antes me había fijado en su aspecto físico descuidado y ahora mencionaba la abundancia de cucarachas en su casa. Cuando tengo la oportunidad, me acerco a Barack y le pregunto sobre Yemen, me dice que “vive en una vivienda de protección oficial, que su padre esta denunciado por **malos tratos** y que la madre ha consumido drogas un largo tiempo de su vida”.

Por otro lado, ese mismo día durante un taller MUS-E, Jane nos comenta algunos **problemas neurológicos** que sufren alumnos de su tutoría “ese es autista” o “ese es hiperactivo”. Además de problemas de conducta “ese se pelea continuamente con ese otro” o “ese tiene un afán de protagonismo muy grande”. Se puede observar a un niño con serios **problemas de comportamiento** durante el taller, ya que no para de moverse, está de pie, habla gritando y sin pedir el turno de palabra. Al mismo tiempo, Jane, nos destaca deficiencias en sus hábitos alimenticios “mira que gordo esta aquel niño y mira que yo le digo que se mueva”.

En cuanto a las necesidades económicas destaca una de sus alumnas que “es nueva en el centro, está en una casa de acogidas” y, además, en el diario de investigación se

⁶ Homenaje a Barack Obama (2009), por sus extraordinarios esfuerzos para fortalecer la diplomacia internacional y la colaboración entre los pueblos

anota que ella es muy delgada, tiene la mirada cansada y perdida, como si hubiera tomado alguna medicación. En concordancia con este tipo de necesidades, el 12 de febrero durante un grupo interactivo con 2º, podemos observar a un alumno que es incapaz de escribir unas frases, mientras que el resto del grupo sí, aunque con algunas dificultades. Además, apenas tiene dientes y los que tiene están negros. Cuando tengo la oportunidad le pregunto a Emily⁷, qué problema tiene este alumno. Me comenta que “se escolarizó mucho más tarde que el resto, que su padre es “drogadicto” y que vienen de las tres mil viviendas de Sevilla”. (un barrio no oficial de la ciudad de Sevilla, considerado como el barrio marginal más peligroso de la provincia)

Además de las dificultades destacadas en los alumnos antes. El 4 de marzo, un alumno, Egipto, escribe “airohanaz”. Le pregunto: ¿Qué pone ahí? y me dice, leyendo de derecha a izquierda: “zanahoria”. Sin embargo, cuando le pregunto a Barack parece no tener ningún problema diagnosticado con respecto al lenguaje.

Consecuentemente, el 13 de marzo, Bertha⁸, me comenta que el centro es “el único de compensatoria de Cádiz” y donde se lleva a cabo, por tanto, un plan ERACIS. Por todo ello, Bertha se dirige a mí y me dice: “Todo esto forma parte de la Comunidad de Aprendizaje, Mónica”.

5.3.3. Familias

Las familias de los alumnos, como hemos dicho, poseen dificultades económicas y, por lo tanto, el acceso a bienes básicos como la vivienda, la educación, la salud y otros servicios generales se ve disminuido considerablemente. La mayoría de las padres y madres son jóvenes y están **desempleados** o poseen contratos eventuales en hostelería o servicios domésticos, en el caso de las mujeres.

Para corroborar estos hechos, durante un encuentro con Barack, me muestra los oficios de los padres y madres de sus alumnos:

Alumno	Madre	Padre
Israel	Desempleada	Militar
México	Desempleada	Prejubilado
Ghana	Desempleada	Constructor
Egipto	Desempleada	Carnicero
Yemen	Desempleada	♣
Irak	Dependiente	Desempleado

⁷ Homenaje a Emily Greene Balch (1946), presidente honorario internacional, Liga Internacional de Mujeres Pro-Paz y Libertad.

⁸ Bertha von Suttner (1905), presidente honoraria de la Oficina Internacional por la Paz; autora de Die Waffen nieder (abajo las armas).

India	Desempleada	Desempleado
Rumania	Limpiadora	Camarero
Noruega	Militar	Prejubilado
Suecia	Limpiadora	♣
Timor	Camarera	♣
Japón	Autónoma	Autónomo

♣ Por diferentes motivos (maltrato, adicción, etc.) no tienen contacto con sus hijos/as

Es importante también destacar no solo las necesidades observadas del alumnado sino también de los padres y madres del centro. De esta manera, el día 5 de febrero, durante un taller con las familias sobre educación emocional. Pude ver, en primer lugar, el **desinterés** por parte de las familias en la participación de la educación de sus hijos, ya que el taller comenzaba a las 9 y cuarto de la mañana y ya pasadas las 9:30 aún no había llegado nadie. Finalmente, unos minutos más tarde llegaron solo dos madres.

Son visibles igualmente sus **necesidades económicas**, pues sus ropas estaban desgastadas al igual que sus dientes. Unos minutos más tarde entra otra mujer, madre de un alumno del colegio. El comportamiento de esta madre hace visible una **falta de respeto** por su parte, ya que, durante el taller se pone a escuchar audios de *WhatsApp* con su móvil sin acercar el móvil a su oreja si no que, por el contrario, lo puso sin discreción y todos podíamos escuchar los audios.

A lo largo del taller, es una vez más notoria las necesidades sociales de los allí presentes. La coeducadora pregunta: “¿Cuál es vuestro mayor miedo?”, una de las mujeres allí presente responde - “perder a mis sobrinos”. La coeducadora quiso saber más - “¿Qué ocurre?”, preguntó. - “los asuntos sociales quieren llevárselos”, dijo.

En relación con los problemas de **delincuencia** en las familias, el día 21 de febrero, vino al colegio la policía porque se habían encontrado restos de huesos humanos enterrados en el patio del colegio. Los alumnos van entrando en clase, sin embargo, uno de ellos dice: “¡Profe! ¡La policía! ¡que viene a por mí pápa!”. Una manifestación que deja patente lo dicho anteriormente.

5.3.4. Voluntarios

Existen entidades y personas comprometidas con el centro que establecen un compromiso de participación. Así pues, el CEIP lleva años fomentando la relación con las familias y con el entorno, especialmente con el IES Rafael Alberti, el Centro de Salud Loreto Puntales, la Residencia Mayores Micaela Aramburu y el Castillo San Lorenzo del Puntal. De este modo, estas entidades han colaborado en diferentes actuaciones, tales como: paseos saludables por un millón de pasos, elaboración de

trabajos y promoción de la escuela en el centro de salud, formación alumnado y familias a través de talleres y el plan de salud local.

Por otro lado, el centro fomenta proyectos específicos de formación de alumnado, familia y profesorado junto con la fundación Yehudi Menhudi, MUS-E. Además de con el AMPA y los familiares del centro llevando a cabo Actuaciones Educativas de Éxito y proyectos como la “escuela de valores”.

Asimismo, el CEIP cuenta con la colaboración de la Universidad de Cádiz a través de los acuerdos de prácticas y voluntariado del grado de magisterio y psicología, y a partir de ahora con el máster en cultura de paz conflicto y educación.

Igualmente, asisten asociaciones de vecinos del barrio y otras entidades como Alendoy (educación no formal y ludoteca) o Adacca (asociación de daño cerebral).

Tanto el voluntariado individual como las entidades firman un compromiso de colaboración. Se realizará sesiones formativas para el voluntariado.

5.4. Acciones que promueven la Cultura de Paz en el CEIP

El profesorado del centro está en continua formación apostando por programas de innovación que ayuden a la mejora de todas las carencias mencionadas anteriormente. Así pues, el centro lleva a cabo los siguientes planes y proyectos:

5.4.1. Planes y proyectos

Todos los planes y proyectos educativos del centro se enfocan en reforzar la autoestima, las ganas de aprender, el gusto por asistir a la escuela, por tener compañeros con los que compartir vivencias y maestros a los que valorar y apreciar.

Por todo ello, los planes y proyectos que se llevan a cabo en el centro están fundamentados en la no diferenciar por razón de raza, sexo o religión, a la vez que se centran en potenciar los valores de una sociedad democrática: igualdad, libertad, solidaridad, tolerancia, paz, respeto a los demás. Además, estos programas pretenden crear un clima acogedor y fomentar una actitud curiosa, investigadora y participativa. Con ese fin, se ponen en marcha proyectos y planes que ayudan a desarrollar todos esos aspectos.

Para comenzar, el **Plan de Compensación** educativa es el eje desde el que se articulan el resto de los planes y proyectos en el centro. Así pues, este CEIP es centro de compensación educativa desde finales de la década de los ochenta, desde hace casi treinta años debido al entorno en el que se encuentra explicado con anterioridad. Por ello, este plan pretende compensar las distintas situaciones sociales, culturales, educativas y familiares, que influyen directamente en el desarrollo de los niños con el objetivo de promover la igualdad de oportunidades en educación, prestando atención preferente a aquellos sectores desfavorecidos, mediante la articulación de medidas que hagan efectiva la compensación de las desigualdades de partida.

De esta manera, se facilita la incorporación e integración social y educativa de todo el alumnado, contrarrestando los procesos de exclusión social y cultural, desarrollando actitudes de comunicación y de respeto mutuo entre todos los alumnos

independientemente de su origen cultural, lingüístico y étnico. Siendo necesaria la coordinación de este plan con otros planes y proyectos del centro, como el Plan de Convivencia y el Plan de Igualdad.

Además, el centro desarrolla un plan de Compensación Educativa y es precisamente por el afán de compensar las carencias que presenta el alumnado, por lo que se decide llevar a cabo un programa tan interesante y complejo como es el **Proyecto Bilingüe** en el que participan desde el curso 2010/2011. De este modo, el aprendizaje de lenguas extranjeras, y sobre todo del idioma inglés, se convierte para el alumnado en una herramienta fundamental en el desarrollo de su integración en el sistema social actual.

Con el objetivo de preparar al alumnado para formar parte de una sociedad que demanda el dominio de las lenguas además de promover la tolerancia, la aceptación del otro y la construcción de la ciudadanía europea.

Como hemos dicho anteriormente, el Plan de Compensación educativa va de la mano del Plan de Convivencia, y ambos son el eje vertebrador de todos los planes, proyectos y actividades del centro. Y pretende ser coherente, global, aglutinador de actuaciones, coordinado con otros planes y proyectos, como Escuela Espacio de Paz, Plan de Igualdad, Plan de Compensación Educativa y Mus-e.

El **Plan de Convivencia** tiene como finalidad concretar la organización y funcionamiento del Centro en relación con la convivencia y establecer las líneas generales del modelo de convivencia a adoptar por el Centro, los objetivos específicos a alcanzar, las normas que lo regularán y las actuaciones a realizar en ese ámbito para la consecución de los objetivos planteados.

Dichos objetivos se centran en crear una línea de actuación en el centro que trabaje la convivencia como un factor fundamental para el desarrollo de la vida escolar además de mejorar el clima escolar y promover una convivencia positiva, con actividades en el centro y en el aula, como aprendizaje cooperativo, educación en valores o educación emocional, entre otras.

Asimismo, se pretende prevenir, detectar e intervenir en la resolución de conflictos de forma positiva y establecer normas, sistema de seguimiento y correcciones en caso de incumplimiento, buscando que sean medidas educativas y actuando de forma sistemática y coordinada.

La optimización del clima de convivencia se trabaja con el **Proyecto Mus-e** y la aplicación de la educación emocional, para lo cual se ha formado el claustro del profesorado. El Programa internacional Mus-e une las artes a la educación emocional y en valores a través de sesiones con una artista plástica, una artista medioambiental, y otras disciplinas.

A su vez, como se ha mencionado anteriormente, la compensación educativa se coordina con el resto de los planes del centro, especialmente con el Plan de Igualdad. El **Plan de Igualdad** tiene como finalidad consensuar la filosofía del mismo en cuanto, a la igualdad y la coeducación, así como, servir de guía para las distintas actuaciones que se lleven a cabo en este sentido.

Por ello los objetivos principales del Plan de Igualdad se centran en concienciar a la Comunidad Educativa de la importancia de la coeducación y prevención de la violencia de género. Así como de visibilizar a la figura de la mujer en la historia, las artes o la ciencia además de conocer conceptos y mecanismos relacionados con la igualdad, la construcción social del género, falsos mitos del amor romántico, estereotipos, diversidad LGTB, entre otros. A través del desarrollo de herramientas para vivir en igualdad: autoestima, respeto a la diversidad, asertividad y respetar la diversidad y trabajar de forma cooperativa.

Unido a este se encuentra el **Plan de Atención a la Diversidad** que contempla el conjunto de actuaciones y la organización de las medidas de atención a la diversidad y los recursos que el centro diseña y pone en práctica para proporcionar a su alumnado la respuesta educativa más ajustada a sus necesidades educativas.

Por ello, este plan establece cuáles son las actuaciones, recursos y medidas de atención a la diversidad y aclarar conceptos y cuestiones básicas. Para mejorar el desarrollo personal, social y académico de todo el alumnado, favorecer la inclusión social y el éxito académico de todo el alumnado y, coordinar las actuaciones de los distintos agentes, planes y proyectos.

Para finalizar y teniendo en cuenta todos los factores que se han resumido con anterioridad, el centro está convencido de la idoneidad del **proyecto de Comunidad de Aprendizaje**.

El análisis del contexto pone de manifiesto, por un lado, la necesidad de mejora tanto de rendimiento como de convivencia, así como de transformación del barrio.

Al reflexionar sobre las características del centro y en cuáles son los factores que influyen en el rendimiento y en la convivencia, se llega a la conclusión de la necesidad de pensar en una educación que sigue anclada en el siglo pasado en buena parte de sus métodos y un currículo, que, aunque pretende dar importancia a las competencias claves no lo logra, y sigue dando un gran peso a los contenidos, con indicadores demasiado numerosos y farragosos. Con el añadido de la dificultad de cambiar costumbres, ideas, inercias y actitudes referidas al proceso de enseñanza-aprendizaje, el centro decidió formar a la comunidad sobre las características, prácticas y fundamentos de las Comunidades de Aprendizaje. Tras todo este proceso de análisis y reflexión, el centro decide iniciar la transformación de la escuela en una Comunidad de Aprendizaje, la primera de Cádiz capital.

Así pues, en los siguientes apartados, se intentará esclarecer cual ha sido el proceso de iniciación en Comunidad de Aprendizaje que se ha podido analizar durante la presente investigación.

6. Informe narrativo de investigación: iniciación de un CEIP en CdA

El informe de investigación, tal y como menciona Bolívar (2002), recoge el retrato fiel de un determinado caso de estudio con su pertinente análisis, de modo que el lector se sitúe en el contexto donde se ha llevado a cabo la investigación, donde además de la descripción por parte del investigador, se recojan las voces de los participantes.

A continuación, se procederá a presentar los resultados de la investigación en función de las unidades de análisis examinadas de forma ordenada según características afines por tema para un mejor entendimiento de la historia del caso:

- Los motivos por los que el centro decidió adentrarse en el proyecto de Comunidad de Aprendizaje.
- La formación recibida a la Comunidad sobre el proyecto de CdA.
- Las estrategias educativas vinculadas a la CdA puestas en práctica.
- Los cambios producidos con respecto a la convivencia y las relaciones entre los miembros de la Comunidad Educativa desde el inicio del proyecto.
- El compromiso, las actitudes y motivaciones de la Comunidad Educativa en relación con el proyecto de CdA.
- El grado de acuerdo de la Comunidad Educativa con respecto a este proyecto.

Estos apartados se fundamentan en el diario de investigación elaborado durante el periodo de observación en un CEIP desde el 31 de enero hasta el 13 de marzo de 2020. La recogida de datos, como se ha mencionado con anterioridad, ha sido a través de la observación participante y no participante en grupos interactivos, reuniones, tertulias dialógicas, talleres con las familias, entre otros, y mediante instrumentos de recogida de datos tales como entrevistas y cuestionarios. Para referirse al profesorado se han utilizado nombres de personajes premios Nobel de la Paz, para los voluntarios organizaciones internacionales premios Nobel de la Paz y para el alumnado países de origen de los galardonados en los premios Nobel de la Paz.

El informe de resultados, que a continuación se narra, ha sido inspirado en el Capítulo X: *Harper School* del libro “Investigación con estudio de casos” de Stake, R. (1998).

Así pues, en el diario de investigación se recoge que, durante una reunión con Rigoberta⁹, se comentan los inicios de Comunidad de Aprendizaje en el centro: “desde el año 2015 participamos en el programa MUS-E y colaboramos con el centro de mayores Micaela Aramburu. Y que durante el curso 2016/17 empezamos a evidenciar las necesidades de mejora de la implicación con las familiares y el entorno, por lo que comenzamos a desarrollar encuentros de familia, grupos interactivos, trabajos en grupos, etc. durante el curso 2017/18 comenzamos a realizar formaciones en el CEP sobre Comunidad de Aprendizaje por gran parte del claustro y se pone en marcha el Proyecto Supera con el objetivo de intentar motivar al alumnado, al mismo tiempo que intenta dar un vuelco a la metodología utilizada, pero consideramos que la puesta en

⁹ Homenaje a Rigoberta Menchú Tum (1992), por su trabajo en pro de la justicia social y de la reconciliación etno-cultural basado en el respeto de los derechos de las personas indígenas.

marcha de ese proyecto no fue suficiente por lo que en junio de 2019 solicitamos, al CEP de Cádiz, formación sobre Comunidad de Aprendizaje para todo el centro”.

A continuación, me indica que “en el mes de noviembre de este curso académico 2019/20 se realizó la fase de sensibilización de la mano del CEP de Cádiz. Posteriormente, reunieron a las familias de forma grupal para explicarles el proyecto y comienzan las primeras actuaciones de éxito en el centro”.

Me comenta, a su vez, que “el pasado mes de enero se publicó la orden para solicitar el reconocimiento como Comunidad de Aprendizaje y que ahora mismo están elaborando el proyecto que se dará a conocer posteriormente”. Y para ello, el día 21 de febrero participamos en la reunión donde se llevó a cabo la redacción del proyecto de Comunidad de Aprendizaje.

En dicha reunión, cada ciclo se encargó de redactar una de las partes. En primer lugar, deciden elaborar un acuerdo de colaboración del voluntariado individual y otro por entidades colaboradoras. En dichos acuerdos se reitera que el voluntariado no poseerá ningún interés personal, que no podrá sancionar al alumnado, que no debe asumir ninguna responsabilidad del control de la clase, que debe guardar absoluta confidencialidad, entre otras.

En los días posteriores, tal y como se recoge en el diario de investigación a través de entrevistas al equipo docente, se puede observar los inicios de la puesta en práctica del proyecto de CdA.

Barack comenta que “todos los viernes en su tutoría se realizan grupos interactivos con voluntarios, padres, madres, maestras, mucha gente que está invitada y en su mayoría ha resultado un éxito”. Dicho éxito se puede percibir en algunos progresos, ya que Barack dice: “los alumnos se comportan bien y su rendimiento mejora muchísimo”. También comenta su participación en la primera tertulia dialógica realizada en el centro: “me gustó mucho porque estaban los ancianos de una residencia, profesores, la directora, etc. y creo que fue muy rica para los alumnos y para los mayores”.

Otros profesores, sin embargo, comentan que les gustaría llevar a cabo actuaciones de éxito, pero aun han tenido la ocasión: “me gustaría llevar a cabo la tertulia dialógica y artística pero no la he llevado a cabo aun con 3º.”

Rigoberta, a su vez, comenta “estamos empezando, no nos dio tiempo a realizar la fase del sueño ni las comisiones.”, “nos hemos quedado en la fase en la que teníamos que implicar e informar a la Comunidad Educativa del proyecto.”

6.1. Motivos “*La educación no podía estar anclada en el siglo XIX*”

¿Y por qué llevar a cabo una CdA en este centro? Las entrevistas y cuestionarios recogidos en el diario de investigación dan cuenta de ello.

Así pues, el día 21 de febrero, Bertha nos subraya que el centro es un colegio de compensación educativa y que, como yo ya sabre, están situados en unas barriadas que tienen alto riesgo de exclusión social: “Los alumnos proceden de familias con dificultades sociales y económicas, Mónica, algunos son okupas, otros consumen

drogas, otros están en la cárcel, alto nivel de desempleo, etc.” Me indica también que la tasa de matriculación en el centro es muy baja, ya que las familias tienen una visión negativa de la zona.

Barack nos comenta durante la entrevista realizada que él no estaba cuando se decidió poner en marcha el proyecto el año pasado en el centro. Sin embargo, nos dijo que por lo que han dicho sus compañeros es porque necesitan “más alumnado del que hay ahora y precisan dar un giro radical en el colegio para atraer a nuevo alumnado”. La aspiración de Barack con respecto a este proyecto es “mejorar el rendimiento de los alumnos, mejorar la convivencia y si eso atrae a nuevos alumnos mejor, pero no es mi primera pretensión, aunque sí, creo yo, la del colegio.”

Otros profesores creen que los motivos por los que se inician en Comunidad de Aprendizaje “fueron la reducción paulatina del número de alumnado en nuestro centro y la necesidad de dar respuesta a las carencias y necesidades que presenta el alumnado que atendemos.” O que el centro tomó la decisión para “estimular el interés del alumnado, la participación, mejorar la convivencia, el fracaso escolar, la desigualdad y la participación de la familia en la escuela.” También algunos docentes expresaron la necesidad de que “la educación no podía estar anclada en el siglo XIX, menos con nuestras familia y alumnado que no responden bien al modelo tradicional” por lo que se veía “la necesidad de darle un cambio metodológico al centro.”

En definitiva, los motivos por los que se implanta el proyecto de CdA según el profesorado se resume en la siguiente tabla¹⁰:

¿Cuáles fueron los motivos por los que comenzó la transformación del centro en Comunidad de Aprendizaje?	
<u>Respuestas</u>	<u>Frecuencia</u>
Matriculación baja en el centro	3
Mejora de la convivencia	4
Mejora del rendimiento académico	3
Acercar/implicar a las familias	5
Promover la atención a la diversidad	3
Necesidad de un cambio metodológico	2

Tabla 3: respuestas de profesores sobre los motivos para implantar el proyecto de CdA

¹⁰ Tablas inspiradas en Garrido, 2019.

Según los madres, padres y voluntarios los motivos son los siguientes:

¿Cuáles considera que son los motivos por los que el profesor/ la profesora le pide que participe en las actividades realizadas en el aula y en la escuela?	
<u>Respuestas</u>	<u>Frecuencia</u>
Motivar a los alumnos	4
Implicar a toda la comunidad	5

Tabla 4: respuestas de los voluntarios y padres sobre los motivos para implantar el proyecto CdA

Según el alumnado:

¿Por qué crees que el profe quiere que vengan nuevas personas al colegio a ayudar en clase o en otras actividades?	
<u>Respuestas</u>	<u>Frecuencia</u>
Ayudar	3
Trabajar mejor	3

Tabla 5: respuestas de los alumnos sobre los motivos para implantar el proyecto CdA

6.2. Formación “Nuestros mejores maestros son nuestros compañeros”

Durante las entrevistas realizadas a los docentes sobre la formación que recibieron referida a la Comunidad de Aprendizaje en el diario de investigación, se recoge que la formación duro aproximadamente dos meses (noviembre y diciembre) con un total de 30 horas. La formación se realizó por las tarde hasta aproximadamente las 8 ó 9 de la noche. Por todo ello, algunos docentes comentan que “les pareció algo repetitiva y cansina” por lo que ven prescindible tantos fundamentos teóricos si no, más bien, la necesidad de “mostrar más fotos y vídeos cortos de la forma en que se trabaja en distintos centros” o que “los docentes, además de teoría, necesitamos experiencias, nuestros mejores maestros son nuestros compañeros y compañeras”. Además, consideran que la formación se debería implementar “poco a poco, no tan concentrada”.

Sin embargo, casi todos los docentes consideran que la formación fue útil “muy muy útil”, “interesante” y “muy enriquecedora”. Eso sí, Barack destaca que “las cosas son útiles cuando tú te implicas, es decir, el maestro que no lo llevase a la práctica pues no le resultara útil”. Desde su experiencia, a él le está resultando útil porque “a partir de un modelo teórico y ajeno al mío pues yo lo estoy llevando a la práctica”. Además, comenta que “todo lo que nos explican se olvida, si no lo ponemos en práctica rápidamente. Entonces yo me comencé a lanzar desde la primera semana.”

La mayoría de los docentes destacan que durante la formación se dieron cuenta de la importancia de las familias en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos: “hay que reforzar relación con familias”, “he aprendido el valor de las familias para motivar a los alumnos a sentirse más integrado en su propio centro” por ello, otro docente comenta que él “reforzaría la formación de los padres. El proceso de la educación es tarea de todos. Y para poder cambiar este aspecto es necesario cambiar la mentalidad de muchos.”

6.3. Estrategias: Actuaciones Educativas de Éxito “De ti me gusta que...”

Grupos interactivos

El día 31 de enero asistimos al primer grupo interactivo con la tutoría de Barack. El espacio del aula está dividido en tres grupos de cuatro mesas cada uno. Barack explica que “cada grupo trabajara una asignatura diferente: ciencias naturales, lenguas y matemáticas; e irán rotando cada media hora para que todos los alumnos trabajen las tres asignaturas”.



Ilustración 3: grupo interactivo

Unos minutos más tarde llega la profesora de ciencias, Aung San¹¹. Sería la encargada de dirigir el grupo de ciencias, pero como estoy yo allí, me deja que como voluntaria me encargue de dicho grupo. Aung San me explica las actividades que ha preparado para ciencias “mediante unas fichas con imágenes de diferentes alimentos, deberán colocar en su lugar correspondiente según la siguiente clasificación: hidratos de carbono, proteínas, grasas y vitaminas. Una vez coloquen los alimentos en su grupo correspondiente, se procederá a colocarlos en una pirámide alimenticia y deberán averiguar con qué frecuencia deben comer cada grupo de alimentos por semana”.

Asimismo, el 21 de febrero, hay grupo interactivo en la misma clase. El espacio del aula está dividido en 3 grupos de mesas con cuatro mesas respectivamente. Hoy ha venido un alumno menos, por lo que dos grupos estarán formados por 4 alumnos y el otro por 3. Esta vez no hay ninguna madre voluntaria, por el contrario, hay una alumna de prácticas de magisterio y Aung San. A mí me asignan, esta vez, el grupo de lenguas. Con la primera



Ilustración 4: grupo interactivo

¹¹ Homenaje a Aung San Suu Kyi (1991), por su lucha no violenta por la democracia y los derechos humanos.

actividad deben repasar los conceptos de: palabras sinónimas, antónimas y polisémicas. Deberán poner la definición y algunos ejemplos de cada uno de ellos.

En la segunda actividad deben resolver adivinanzas entre todos: solo tendrán una hoja por grupo por lo que uno de ellos leerá la primera adivinanza y el grupo debe escuchar atentamente lo que dice el compañero. Cuando resuelvan la adivinanza, la hoja pasara al siguiente componente del grupo. Considero que la primera actividad incita a los alumnos a superar un reto y creo que eso les motivó muchísimo. En la segunda actividad, el hecho de tener solo un folio por grupo hizo que los demás compañeros estuvieran atentos a lo que decía el otro.

Taller con las familias

Son las 9 y media del día 5 de febrero. En el salón de actos va a tener lugar un taller sobre educación emocional con las familias de la mano de una coeducadora.

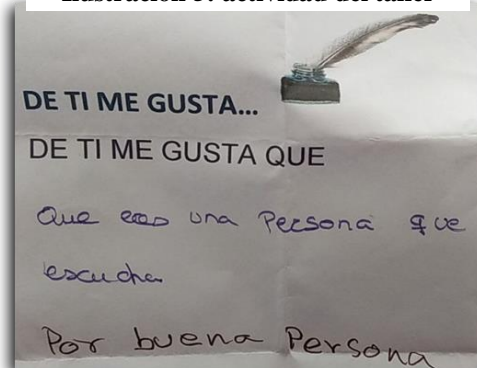
La coeducadora nos proyecta una presentación sobre lo que vamos a tratar a continuación. Realizamos un total de 3 actividades relacionadas con la educación emocional:

↔ Con una madeja de lana roja debemos responder a la pregunta: ¿Qué es lo peor que te podría pasar?, una vez contestemos a la pregunta, nos enrollamos en la mano una parte de la madeja y se la pasamos a la persona que este al lado.

↔ En la segunda actividad debíamos desahogarnos gritando por la sala aquello que nos atormentaba. Ninguna de las que estábamos allí se atrevía a hacerlo y, por tanto, la coeducadora decidió que en vez de decirlo en voz alta se lo “dijéramos a las columnas”.

↔ En la tercera actividad nos reparte un folio a cada una con la frase: “de ti me gusta que...” y debemos rellenarla con lo que pensamos de las demás participantes. Aunque no nos conozcamos de nada la coeducadora insiste en que “siempre hay algo bueno de destacar de los demás” y es lo que quiere que hagamos.

Ilustración 5: actividad del taller



Taller MUS-E

Ese mismo día, después del recreo, se llevará a cabo un taller MUS-E en la clase de 4º y 5º separadamente. Al llegar al aula, me explican que “la fundación de Yehudi creo el programa MUS-E para, a través de las artes, fomentar la cohesión social y la posible exclusión de los niños y niñas que viven en ambientes desfavorecidos”.

La clase está dividida en dos grupos de mesas, uno de cuatro y otro de cinco alumnos. Cada grupo debe ponerse de acuerdo y escoger una canción que les guste a todos, junto a su videoclip. Tras escuchar la canción y ver el videoclip de cada uno de

los grupos, ambos deberán defender, mediante un debate, su elección con respecto a la del grupo contrario.

Para la segunda actividad jugarán al juego de la silla, pero en vez de quitar un alumno y una silla cada vez que se pare la canción se quitara una silla, pero los alumnos seguirán estando en la rueda de música. Por tanto, todos los alumnos deben sentarse como puedan en las sillas que van quedando, aunque sea uno encima del otro o poniéndose en pie en las sillas, como estaba ocurriendo.

Tertulia dialógica

El 12 de febrero tiene lugar otra actuación de éxito, esta vez será una tertulia dialógica. La tertulia se lleva a cabo en la biblioteca del centro junto con 10 alumnos de la clase de quinto (9 niños y una niña), la directora del centro, la jefa de estudios, Barack, la tutora de quinto, 7 ancianos de la residencia Micaela Aramburu (4 mujeres y 3 hombres) y sus acompañantes de estos (2 mujeres y un hombre).



Ilustración 6: tertulia dialógica

La tertulia comienza con una explicación de la jefe de estudios sobre cómo va a ser la dinámica de la actividad: cada participante debe comentar un fragmento que le haya llamado más la atención del capítulo 7 del libro Wonder “la historia de Julián” que previamente se han leído y trabajado en clase. Los participantes podrán intervenir comentando, analizando o contribuyendo de la manera que crean necesaria y/o oportuna en la discusión.

El libro trata una historia de acoso escolar desde el punto de vista del acosador. El capítulo seleccionado comenta la anécdota de la abuela del acosador y como un alumno de su clase con el que todos se metían le salvo la vida durante la segunda guerra mundial. Me pareció un libro muy acertado y un capítulo perfectamente seleccionado, ya que los ancianos comentaron aspectos de la guerra que los alumnos desconocían y lo relacionaron con la guerra civil española.



Ilustración 7: portada libro utilizado durante la tertulia dialógica

Juegos de mesa

El 4 de marzo, según se recoge en el diario de investigación, se van a llevar a cabo juegos de mesa para practicar algunas destrezas matemáticas y lingüísticas.

El espacio del aula está dividido en 2 grupos, uno de cinco alumnos y otro de seis. Esta actividad durará una hora, cada grupo jugará a un juego y a la media hora rotarán para cambiarse de grupo y jugar al otro juego.


Barack me coloca en el grupo de lenguas. En el juego, llamado “Demoniak”, los alumnos deberán crear palabras, de una misma categoría elegida por mí, mediante unas fichas con las letras del abecedario. Ejemplo: animales, frutas, colegio, entre otras. Una vez coloquen una palabra cada uno se pasará a la siguiente categoría.

6.4. Motivaciones, actitudes y compromisos de la Comunidad Educativa

6.4.1. Profesorado “El papel del profesorado es el de director de esta orquesta”

Desde el primer día que asisto al colegio es notoria la buena actitud de los docentes allí presentes pues por las palabras y amabilidad, se puede ver que todos están dispuestos a ayudarme y ser partícipes de la investigación.

Además de la disposición de los docentes. El día 31 de enero, durante mi primer grupo interactivo se puede observar también la profesionalidad de los docentes. Barack parece tenerlo todo muy organizado y, también, se puede observar su implicación en mantener la motivación de los alumnos en todo momento, ya que usa materiales auténticos y ejercicios con referencias directas a ellos y a su entorno para despertar el interés del alumnado:

2) Como todos sabemos, Lola tiene un perro  que se llama Rambo. Ayer fue al Día y compró 2 latas de Albóndigas de ave en salsa para perro.

- ¿Cuánto le costaron las dos latas?

Ilustración 8: ejemplo actividad con referencias directas al alumnado y su entorno

Asimismo, se puede observar la atención que los docentes muestran con el resto de los participantes allí presentes. Por ejemplo, Barack intenta motivar a dos madres que por la expresión de sus caras parecen un tanto asustadas por ser la primera vez que participan en este tipo de actividades. Por ello, Barack muestra una actitud servicial y les tranquiliza explicándoles que “su papel no es ser profesora si no una guía para dinamizar el grupo de trabajo”. De la misma manera Aung San, otra profesora especialista, se acerca a mi mesa a cada momento para ver si todo anda bien y me siento a gusto.

Igualmente, podemos ver la persistencia del profesorado en su afán por mejorar, ya que, al finalizar la hora y media de actividades, Barack invita a todos los participantes a expresar como se han sentido durante las actividades y como podrían mejorar la actitud tanto en grupo como individualmente.

Adicionalmente, el diario de investigación da cuenta de que los profesores son conscientes de las necesidades del alumnado ya que, Barack, por ejemplo, se muestra muy creativo para incitar a los alumnos a la lectura. En su clase hay un rincón de lectura y los alumnos cada vez que se han leído un libro, deben salir a exponer el libro: explicando de qué trata el libro y sus impresiones. Aquellos que se hayan leído un libro se les premiara con unos vales que dicen: “hoy eliges tú a qué se juega en Educación Física”, “hoy puedes elegir con quién sentarte en clase”, etc.

En concordancia con la actitud positiva de los profesionales del centro. Betty, me comenta “una iniciativa en la que participan, en la cual los alumnos deben pintar unas piedras y esconderlas por los alrededores del centro. El que esconda la piedra debe publicar en Facebook la localización aproximada de donde la ha escondido y la persona que la encuentre debe publicar en la misma página de Facebook que ha encontrado la piedra para que nadie más la busque”. Me parece que, a través de esta actitud emprendedora, se fomenta la unión de los padres y alumnos a la hora de pintar las piedras y esconderlas, y es una actividad que anima a realizar una actividad al aire libre, tan necesaria hoy en día.

Sin embargo, no todos los profesores tienen una actitud positiva frente a el proyecto. Malala, por ejemplo, no lleva a cabo actuaciones educativas de éxito en sus clases excusándose en que sus clases son en inglés y los padres no tienen conocimiento del idioma. No obstante, es importante destacar que los padres no tienen por qué conocer las materias que se imparten, pero debido a su situación personal, su disposición era distante respecto a la puesta en marcha de actividades fuera de su zona de confort.



Ilustración 9: rincón de lectura

En general, el centro tiene una actitud entusiasta con respecto a la mejora de sus deficiencias, ya que están continuamente, esforzándose por darle al colegio el estatus y la publicidad que se necesita para atraer a más alumnado al mismo. Es por ello que el colegio publica en sus redes sociales cualquier actuación educativa de éxito que se lleva a cabo. Además, este año se van a celebrar las primeras olimpiadas escolares en este centro, lo que conllevará una jornada de puertas abiertas para todos los centros de la provincia junto con sus familiares. Así pues, Bertha me comenta que “el centro está muy ilusionado y entregado con publicitar el centro, que tanta falta le hace”.

En consecuencia, durante las entrevistas realizadas en esta investigación una de las cuestiones iba dirigida a conocer la impresión que los docentes tenían del resto de ellos, respecto a la actitud y la motivación que tienen frente al proyecto de CdA: “¿Cómo percibe la actitud, el compromiso y el sentimiento con estas actuaciones y con el proyecto de los demás docentes?”

Barack considera que “todos los maestros tienen ganas de comenzar este proyecto”. Además, considera que “los maestros que tengan más habilidades sociales tendrán más facilidades para adaptarse a este modelo y a aquellos que le gusta más trabajar de manera autónoma y sin coordinación pues lo llevara un poco peor.” Asimismo, piensa que “si el profesor no está motivado por la comunidad de aprendizaje, tampoco será capaz de motivar a los padres, madres, voluntarios y alumnos para que formen parte de ello”

De esta manera, otros docentes creen que: “el papel del profesorado es fundamental, para la organización de dichas actuaciones, y si ellos creen que no va a funcionar no lo hará” o que “sin la motivación e interés del profesor no se podría llevar a cabo.”

Creen que “la actitud, de momento, es positiva y motivada.” Por ello, Betty comenta que no tiene “queja, ya que por parte del Centro siempre hay alguien que te ayuda en lo que haga falta.” Además, piensa que “el papel del profesorado es el de director de esta "orquesta".”

De la misma manera, para comprobar el grado de compromiso de los profesores se le hizo la siguiente pregunta a los padres y madres de la clase de 3º de primaria:

¿Le anima/le ofrece el profesor o la profesora la posibilidad de participar en las actividades organizadas en el colegio?	
<u>Respuestas</u>	<u>Frecuencia</u>
Si	8
No	1

Tabla 6: respuestas sobre la actitud de los profesores

En cuanto a la motivación de los profesores con respecto al proyecto de CdA se recoge que la mayoría se siente muy bien “en lo que respecta a la funcionalidad que ha tenido la actividad”. Además, piensan que “se le saca mucho partido” y algunos de ellos, que aún no han participado en actividades específicas de CdA tienen “mucho ilusión de llevarlas a cabo.”

6.4.2. Alumnado “Puede generarles ganas de aprender”

Por otro parte, la actitud de los alumnos ha sido recogida a través de manifestaciones del investigador mediante la observación participante. En este sentido, la actitud de los alumnos es positiva ya que “todos están muy atentos”. Sin embargo, Ghana parece tener una actitud dominante en las actividades con respecto al resto: “Ghana parece destacar sobre el resto, ya que parece decirle a todos lo que deben hacer”.

Además, algunos alumnos parecen no prestar la atención necesaria: “Yemen esta como ausente y Japón parece inquieto, no para de moverse” e incluso Barack debe llamarle la atención un par de veces. Igualmente, la actitud de Rumania no es muy receptiva ya que está continuamente manifestando que “le duele la mano” ya que no tiene ganas de escribir.

También, durante la tertulia dialógica se recogió que la actitud del alumnado no era muy proactiva, ya que “la mayoría de los alumnos no participan demasiado, solo se limitan a leer el fragmento que tienen preparado y decir el porqué de su elección”.

Asimismo, durante una actividad con un juego de mesa en el cual los alumnos deben formar palabras mediante fichas con las letras del abecedario, se observa que la mayoría de los alumnos no comparten entre ellos. Si a alguno de ellos le falta una letra para completar su frase, se la roban a otro compañero y discuten entre ellos para ver quién se la lleva. Además, se empujan para ver quién coge las letras antes, del montón

que hay en el centro de la mesa. Mientras juegan algunas de las fichas se caen al suelo, pero no reparan en recogerlas, ni siquiera una vez finalizado el juego. Barack insiste durante toda la hora en que “hay que bajar el tono de voz”.

Las manifestaciones recogidas en el diario de investigación dan cuenta de la motivación que despierta este tipo de Actuaciones Educativas de Éxito llevadas a cabo en el centro e, incluso, algunos alumnos piensan que, gracias a ellas, mejora su nivel académico.

Algunos docentes mencionan que con el simple hecho de dividir la clase en grupos hace que se centren “mejor en la actividad”, ya que “todos participan”. Además, con respecto a la pregunta: “¿Cómo cree que se sienten los/as alumnos/as cuando participan nuevas personas en las actividades del colegio?” la mayoría de los entrevistados consideraron “que les gusta mucho”, “les resulta motivador e incluso puede generarles ganas de aprender”. Entre otros adjetivos referidos a la actitud de los alumnos con respecto a estas actividades se recoge: “ilusionados”, “orgullosos” y “cómodos”.

Con respecto a la pregunta: “¿Cree que los/as alumnos están más motivados/as? ¿A qué crees que es debido?” Ocho de los nueve entrevistados consideran que este tipo de actividades dentro del programa de CdA sí motiva al alumnado. Sin embargo, uno de los entrevistados piensa que la motivación depende “de la personalidad de cada alumno ya que puede que haya algunos alumnos que se sientan cómodos y otros a los que no les guste la situación de que sus familiares estén en el colegio participando en alguna actividad escolar”. Los que respondieron afirmativamente, la mayoría piensa que esa motivación es generada por la participación de los padres “en su cole” aunque uno de los entrevistados piensa que la motivación también es debido “a su profesor”.

A los alumnos se les pregunta: “¿Te gusta que vengan nuevas personas al colegio a ayudar en clase o en otras actividades? ¿Por qué?” El 100% de los entrevistados respondieron que sí les gusta que vengan personas nuevas al aula porque “es más divertido” y porque “conocen a nuevas personas”. Además, creen que ponen “más atención”.

6.4.3. Familias “¿Esto cuánto dura?”

La actitud de los padres en las Actuaciones Educativas de Éxito del centro no es muy participativa. Así pues, el día 21 de febrero, se recoge en el diario de investigación que “no hay ninguna madre voluntaria” en el grupo interactivo que se está llevando a cabo.

De la misma manera, cuando participan no parecen tener una actitud muy receptiva con las actividades. Así, el día 5 de febrero, a lo largo del taller de educación emocional para las familias que se está celebrando, según el diario de investigación una de las madres antes ni siquiera de que la coeducadora pudiera hablar, pregunta: “¿esto cuánto dura?” Mostrando así su desinterés en la actividad organizada.

En cambio, en las entrevistas realizadas se recoge que Bertha ve “al alumnado más motivado y a los padres y madres más receptivos.”

Durante las entrevistas realizadas a los familiares, se puede observar la implicación de todos ellos en la escuela. Y, es que, tras la pregunta: “¿Ha participado en alguna actividad organizada por el centro? ¿Cuáles?” Se obtuvo un total de 8 respuestas afirmativas frente a una negativa que nunca había participado en actividades del centro. Así pues, los entrevistados habían participado según dicen “en grupos interactivos, torneos de ajedrez, encuentros de la fundación Yehudi Menuhin, pasacalles de carnaval, plantación en el huerto escolar, visitas a nuestra gallina y nuestro gallo, diversos talleres sobre salud y alimentación, *flashmob* por el día del flamenco y la mujer, paseo saludable, desayuno saludable, 1000 pasos, concurso de carnaval, entre otros”.

6.4.4. Voluntarios “Llevo ya cuatro años yendo al colegio de voluntaria”

Por otro lado, la actitud de los voluntarios según el profesorado es muy buena y se puede leer en el diario de investigación la siguiente manifestación: “la actitud es positiva en principio, tenemos un voluntariado muy comprometido.”

El día 12 de febrero tenemos la oportunidad de conocer a una de las voluntarias, Ican¹² durante un grupo interactivo de 2º de primaria. Me comenta que “llevo ya cuatro años yendo al colegio de voluntaria” por lo que se demuestra que tiene una actitud bastante colaborativa con el centro.

Se puede observar por las manifestaciones recogidas en el diario de investigación que la actitud de los voluntarios es bastante positiva. Además, éstos también consideran que los demás voluntarios “se sienten bien y se divierten mucho” y creen que participar proporciona “motivación tanto a las familias como al alumnado”.

Por otro lado, para conocer la motivación de los voluntarios se les hizo la siguiente pregunta: “¿Cómo se ha sentido participando? ¿Cómo se siente al participar en las actividades del colegio?” la mayoría contestaron que se sentían “muy bien” participando, además de “participes”, “a gusto”, “satisfecha”, “activa” y “contenta”. Incluso reconocieron haber “recordado materias algo olvidadas” y con la impresión de “aprender algo nuevo cada día”.

6.5. Relaciones interpersonales y convivencia “Nos valoran más”

Entre risas, me doy cuenta de la confianza y el acercamiento que tiene Barack con los alumnos que incluso se atreven a bromear con él. Barack comenta que siempre ha tenido buena relación con ellos pero que “va mejorando con el día a día”. Barack explica que, anteriormente, “al llegar del recreo, había siempre problemas” como, por ejemplo: “se escondían los materiales; se insultaban; se cabreaban; separaban las mesas de los grupos, etc.” pero que ahora cree que “entre ellos la convivencia ha mejorado muchísimo”.

¹² Homenaje a la Campaña Internacional para la Abolición de las Armas Nucleares, ICAN (2017), por su trabajo para llamar la atención sobre las catastróficas consecuencias humanitarias del uso de armas nucleares y por sus esfuerzos pioneros para lograr un tratado de prohibición de esas armas.

Aung Sun cree que tanto los alumnos como los padres están ahora “más interesados por su participación en cualquier acto del centro”. Considera que los alumnos “se ayudan más unos a otros” y que ha mejorado la relación con los padres porque parece que le “conocen mejor y tienen más confianza en ella”. En definitiva, nos dice que los padres les “valoran más”.

Bertha opina que el alumnado “se siente un poco más cómodo” con ella y que, además, ha tenido la oportunidad de “conocer a otras madres y éstas han podido conocer cómo trabajan sus hijos y resto del alumnado en el aula”.

Rigoberta considera que “tanto el alumnado como las familias y profesores han acercado posturas que favorecen los procesos de enseñanza-aprendizaje” y que, al mismo tiempo, se mejora la “percepción de la escuela y el profesorado”.

“El ruido en clase es cada vez más fuerte, los alumnos se levantan cuando quieren y se sientan incorrectamente” esta manifestación fue recogida en el diario de investigación el 31 de enero, el primer día que acudí al centro. Dicha manifestación da cuenta, desde el principio, de la falta de disciplina del alumnado.

Además, en la misma clase se pudo observar un “semáforo de disciplina” lo que refleja el esfuerzo por parte del profesorado en mejorar la convivencia. Barack me explica que “viene muy bien porque los alumnos se esfuerzan por “no estar en rojo”.

Ese día tuvo lugar un grupo interactivo en esa clase. El primer grupo trabaja adecuadamente, respetándose unos a otros y trabajando en grupo correctamente. Sin embargo, el segundo grupo estaba más disperso y había uno de los alumnos que tenía la voz cantante. El tercer grupo era el que estaba más disperso, no se respetaban entre ellos y no trabajaban en grupo.

Ellos mismos se dan cuenta de lo que tienen que mejorar y así se lo hacen saber al tutor: “bajar el tono de voz, esperar al compañero, trabajar en grupo, entre otro”.

Ese mismo día tengo una reunión con la directora y la jefa de estudio. Durante dicha reunión se puede observar la falta de educación y respeto del alumnado, ya que la reunión fue interrumpida por uno de ellos. El alumno le explica, a gritos, que la profesora de inglés le ha echado de clase porque le “tiene manía”. Bertha sale un momento del despacho a hablar con él, hace que se siente en una silla de fuera y lea un poco hasta que se relaje.

Al entrar en el despacho de nuevo me mira con mirada cómplice: “¿ves?”, me dice. El alumnado de este centro es así: “violento, no acatan las ordenes, no tienen motivación ninguna, etc.” me aclara que “todos esos comportamientos son debido en gran parte a las familias que poseen, ya que la mayoría de ellos están desempleados y no tienen una exigencia en casa ni ningún hábito de estudio. Además de problemas de adicción, familias desestructuradas, delincuencia, etc.”

Ilustración 10: semáforo de disciplina



Durante las entrevistas realizadas a los docentes, Barack nos comenta que “en clase trabajamos mucho la convivencia, el respeto a las normas, el respeto hacia lo demás”. Además, cree que “es muy importante que los padres y madres que vean como nosotros trabajamos en el aula” ya que a su vez “ellos pueden hacer/ trabajar/ adaptar la educación en su casa a la educación que reciben los niños en el cole ya que, ven como le hablamos, que no gritamos, que no se puede pegar, que hay que solucionar los problemas hablando”.

Otros docentes creen que “no ha habido tiempo” para notar los cambios y “menos en la convivencia, ya que los cambios que producen las actuaciones son lentos”, pero que “las primeras evidencias son positivas”.

Por otro lado, a los padres y voluntarios se les hizo la siguiente pregunta: “¿Cree que promoviendo la participación de padres, madres y voluntarios/as nuevas se mejora la convivencia en el colegio? ¿Por qué?”. Todas las respuestas fueron positivas y consideran que la convivencia mejora con su presencia porque “ayuda a relacionarse con profesores, alumnos y padres” o porque los alumnos “se involucran más y se esfuerzan mucho más” con su participación. Asimismo, creen que “al sentirse participes del aprendizaje de sus hijos/as puede generarse una situación en la que tanto familia y escuela sean uno y puedan mejorar el proceso de aprendizaje del alumno/a”.

En cuanto al alumnado, el 100% considera que se llevan mejor entre ellos cuando trabajan en grupo con personas expertas, pero que a veces “depende de la situación o el día”.

6.6. Valoración “*Va a aportar cosas positivas a los alumnos*”

Durante las entrevistas se pudo recoger el grado de acuerdo que el profesorado tenía con respecto al proyecto de Comunidad de Aprendizaje. Así pues, Barack cree que el proyecto “es muy beneficioso” y cree que “va a aportar cosas positivas a los alumnos”. Sin embargo, considera que hay muchas cosas a tener en cuenta para el buen funcionamiento del proyecto entre ellas: “la motivación del maestro”. Él opina que “si la motivación del maestro es elevada, los alumnos van a mejorar”. En definitiva, Barack está “totalmente a favor de que se implante este proyecto cuanto antes”.

Asimismo, él cree que las actuaciones de éxito que ha podido llevar a cabo “siempre han sido un éxito y hemos mejorado, siempre hemos sacado conclusiones que a la larga van a mejorar nuestra práctica docente” y, además, “si alguna no ha salido muy bien he aprendido a como no hacerlo”.

El resto del profesorado, tras la pregunta: “¿Cómo valora las primeras actuaciones llevadas a cabo en el centro a raíz del curso de formación? ¿Cómo se ha sentido usted? ¿Le motiva el desafío?”. La mayoría de ellos valora las actuaciones “muy positivamente”, ya que han logrado “integrar a todos los alumnos” y se han sentido “muy a gusto y satisfechos con los resultados” además de “muy motivada” y consideran que la participación de la comunidad “es muy gratificante”.

6.7. Dificultades “Juzgados por los voluntarios”

Con respecto a las dificultades encontradas para la puesta en práctica de la Comunidad de Aprendizaje se han recogido varias manifestaciones. Entre ellas, Barack considera que cuando los padres y madres están en el aula “el rol del maestro se pierde un poco” ya que “se pierde un poquito de autoridad porque cuanto más confianza se les da, el respeto hacia el maestro desaparece poquito a poquito” ya que comienzan “a hablar de “tú” o te sugieren como hacer las clases, etc.” Sin embargo, cree que debido al contexto “en el que estamos no queda otra que hacerlo así”.

Además, cree que algunas veces las Actuaciones Educativas de Éxito se han creado con la necesidad del apoyo de un adulto con respecto a la materia dada, cuando en realidad las actividades deberían poder realizarse de forma autónoma y que el adulto sea un mero guía de la dinámica de grupo. A veces, afirma que “se han planteado las actividades con ese enfoque para poder avanzar más rápidamente”. Sin embargo, cree “que ahí nos hemos equivocado”.

Asimismo, Malala, especialista en inglés, cree “muy difícil llevar a la práctica ese tipo de actividades en el aula de inglés debido a que no todo el mundo tiene conocimiento de la lengua inglesa” y que, además, ella al no ser tutora de ningún grupo “el contacto con los padres y madres es más difícil”.

Bertha considera que la comunidad de aprendizaje es difícil de implantar debido a que, a veces, “los participantes de la Comunidad Educativa no están dispuestas a que se interpongan en su trabajo. Siendo, tal vez, juzgados por los voluntarios” y que cuesta “un poco salir de la zona de confort”.

Sin embargo, la mayor dificultad destacada por los docente es que “no consiguen motivar a los padres y madres para que participen en los grupos interactivos organizados”. Y que, por ello, “existe escasez de voluntarios por el momento” y que se “debería mejorar el compromiso por parte de las familias”. En definitiva, afirman que los padres y madres “no tienen la mentalidad de que pueden ayudar en la escuela” y que “si colaborarán más sería lo deseable”.

Otra de las dificultades que plantean es “la carga de trabajo y el estrés” que genera este tipo de actividades ya que poseen grupos “muy complicados y diversos” y que por ello se “deberían dar facilidades para que el profesorado implicado visitara otros centros que son CdA” o que viniera “algún experto para enseñar sobre la marcha en la práctica diaria”.

7. Conclusiones, discusión y teorización

El objetivo principal de esta investigación era conocer los inicios del proyecto de Comunidad de Aprendizaje en un CEIP de la ciudad de Cádiz, así como los motivos para su implantación, la formación recibida por parte de los docentes, los ejemplos de actuaciones de éxito llevadas a cabo en el centro. Además de la actitud y compromiso de los participantes en el proyecto y sus motivaciones con respecto a este. En definitiva, el grado de aceptación del proyecto de CdA en la Comunidad Educativa.

A pesar de las dificultades que suscita una investigación de campo debido al grado de acercamiento con la realidad, decidimos llevar a cabo esta investigación por los mismos motivos que dificultades: la autenticidad de los hechos que allí se podrían observar.

Durante el desarrollo de esta investigación se ha podido analizar, en detalle, la relevancia de la implementación de este proyecto de Comunidad de Aprendizaje en este contexto concreto. Específicamente, se ha centrado en cómo este proyecto favorece la atención a la diversidad y la mejora de la convivencia y de los resultados académicos de una forma diferente a las enseñanzas tradicionales.

De esta manera nos encontramos en un contexto desfavorable por sus necesidades económicas y sociales, donde las familias se muestran desinteresadas de la participación en la educación de sus hijos y destacan por problemas neurológicos y de conducta. Y es que, las comunidades de aprendizaje, como se ha podido ver, son una apuesta por la igualdad educativa ya que permiten la superación de las desigualdades, es decir, se apuesta por la igualdad educativa reduciendo las situaciones de desigualdad y exclusión social, así como, la tendencia al fracaso del alumnado que pertenece a familias no académicas. (Lanza & Flores, 2017)

Tal y como sostiene Jiménez (2007) la construcción y los avances hacia la paz demandan cambios profundos por medio de la transformación social y cultural. Por todos esos motivos, se decidió llevar a cabo el plan de inicio en Comunidad de Aprendizaje. Actualmente, antes de que se decretara el estado de alarma por el Covid-19, el centro se encontraba redactando el proyecto de CdA en la fase toma de decisiones hacia la fase del sueño. Elboj (2002) expone que en la fase de toma de decisión es cuando se comienza el debate en el que toda la Comunidad Educativa decidirá o no llevar a cabo este proyecto. Esto implica un acuerdo del 90% del claustro, el equipo directivo, el Consejo Escolar, madres y padres, entidades, agentes sociales, entre otros.



Ilustración 11: dibujo realizado por alumno de tercero durante el confinamiento

Los motivos de su puesta en marcha, además de por el alto riesgo de exclusión social del alumnado dicho anteriormente, son acercar e implicar a las familias en el centro y mejorar la convivencia, mayoritariamente. Aunque también para conseguir aumentar el número de alumnos matriculados en el centro, mejorar el rendimiento académico y promover la atención a la diversidad. Y es que, en definitiva, la Comunidad de Aprendizaje es un proyecto dirigido a los centros educativos con la intención de mejorar el aprendizaje y superar el fracaso escolar a través de una mayor participación y solidaridad, abriendo los centros a todos los miembros de la comunidad. De esta forma, se da una respuesta educativa igualitaria a todos. (Bisquerra, 2009)

Para ello, recibieron una formación durante los meses de noviembre y diciembre. Aunque la mayoría de los docentes consideró que la formación fue bastante útil les faltó más supuestos prácticos y menos teoría sobre CdA.

Asimismo, durante el tiempo que se ha llevado a cabo la investigación se pudo ver la puesta en práctica de grupos interactivos, que como indica Elboj (2002) son grupos heterogéneos formados por 4 o 5 niños y niñas. Se preparan actividades de 20 minutos de duración, lo que permite mantener el nivel de atención y la motivación. Las actividades realizadas en cada grupo están tutorizadas por una persona adulta y voluntarios de la comunidad. La dinámica que se genera en el grupo asegura que todos los niños se sientan responsables de su propio aprendizaje, así como del aprendizaje del resto de sus compañeros.

Además de talleres con las familias, talleres MUS-E y tertulias dialógicas. Estas últimas, como se ha dicho con anterioridad, son discusiones, prácticas o diálogo entre participantes donde se proponen una serie de interrogantes a partir de una lectura literaria, de arte, científica, un video, y que afectan directamente a la vida de los participantes. (Aguilar et al., 2018)

En dichas actividades se pudo ver el grado de implicación del profesorado. La mayoría estaba dispuesto, atento, conscientes de las necesidades y positivos ante el nuevo proyecto. Sin embargo, la actitud de los padres no parece ser muy receptiva, aunque participan junto con los voluntarios en las actividades propuestas. Por todo ello, la actitud de los alumnos va mejorando conforme el proceso de CdA y aumenta su grado de motivación. El objetivo del programa de CdA es crear un ambiente en el colegio donde los niños se sientan cómodos, valorados y seguros a través de la colaboración de todo el personal docente y la participación de los padres en el centro para aumentar el rendimiento escolar. (Coulter, 1993) Por ello, es necesario el fomento de la participación de personas voluntarias en los centros educativos y, a su vez, el profesorado debe comprometerse a aceptar su colaboración dentro del aula. (Flecha & Puigvert, 2002).

La participación de los familiares en las actuaciones relacionadas con la CdA es una de las limitaciones más extendidas en este tipo de proyecto, ya que de la misma manera se pueden observar la escasas de padres y madres voluntarios en otras investigaciones realizadas en otros centros. Así, en un estudio realizado en el colegio público Mestre Gaspar López situado a las afueras de la ciudad de Benidorm Alicante,

se recoge que “tanto profesores como padres opinan que esta participación es bastante pobre, se realizan máximo una vez al trimestre y consiste en dar charlas o cursos formativos, aún no se ha llegado al punto en que personas externas (familiares, voluntarios, otros profesores, etc.) entren en las aulas a colaborar juntamente con el profesor.” (Moreno, 2012)

Además, el proyecto de CdA, como se menciona previamente, también mejora las relaciones dentro de la comunidad y la convivencia, aunque aún sea pronto para ver grandes cambios. Aun así, toda la comunidad considera que mejora el comportamiento gracias a la colaboración de todos. Y es que, tal y como menciona Boggino (2016), en la escuela se convive en la misma medida en que se aprende y que, por tanto, es importante replantear el espacio de socialización de la escuela y de la misma escolaridad, como un espacio determinante de la formación de los alumnos.

En general la valoración del proyecto de CdA es positiva por parte de toda la comunidad, a pesar de algunas dificultades encontradas como la falta de voluntarios y participación de los padres. En definitiva, dificultades relacionadas con el miedo que la comunidad tiene a salir de la zona de confort. Esta afirmación se puede ver reflejada en otra investigación realizada en un centro de Educación Infantil y Primaria de la provincia de Almería, donde se recoge que “al ser una metodología innovadora, podemos plantearnos la propia desconfianza que puede surgir en las familias ante lo nuevo o lo desconocido. Puede que las familias no confíen del todo en los futuros resultados de esta nueva forma de enseñanza, bien por el desconocimiento de la misma, o por falta de información al respecto e incluso por la escasa implantación de la metodología de CdA que actualmente existe”. (Montoya, 2012)

Aun así, la Comunidad Educativa del CEIP de Cádiz considera que el proyecto de CdA es la solución y el futuro del centro, por ello quieren que continúen por esa línea. Y de la misma manera, se puede observar ese grado de satisfacción en otros centros investigados, como es el CEIP Cervantes de Fuenmayor (La Rioja), donde se menciona que “el contacto con sus hijos dentro del ámbito de la escuela hace que los niños se vean más reforzados y opinan que se sienten más ilusionados a la hora de trabajar. Y es que, el total de las familias que participan en estas actividades expresan una satisfacción personal de lo que ellos pueden aportar y lo que reciben, y los cambios que ven a lo largo del tiempo en los alumnos con los que están”. (Mendi, 2014)

En definitiva, aunque las prácticas se hayan desarrollado en un contexto novedoso para mí, el trato recibido en el centro ha sido inmejorable. Esto se debe, por un lado, al grado de profesionalidad de los docentes y la motivación de toda la Comunidad Educativa por el proyecto y, por otro lado, al esfuerzo adicional de los docentes por ofrecer información y ser partícipes en la investigación.

Es importante destacar, además, que esta metodología necesita del voluntariado en la puesta en práctica para que estén continuamente participando de forma activa en las sesiones de clase. La clave es aprovechar las actitudes positivas que se despiertan en los jóvenes para lograr objetivos realistas en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Para, de esta forma, instalar la paz y crear una realidad social nueva que profundice y amplíe el sentido de la Cultura de paz. (Jiménez, 2007)

En conclusión, tras la realización de este trabajo, llegamos a la conclusión de que la educación se está viendo obligada a abandonar los métodos tradicionales y apostar por metodologías innovadoras para atender a la diversidad de contextos existentes y no caer en episodios de violencia de ningún tipo. Para de esta forma, a través del dialogo, transformar la violencia cultural (entendemos por violencia cultural todo aquello que desde la superestructura legitima o promueve la violencia directa (física, verbal y psicológica) y la violencia estructural que se articula bajo las formas de pobreza, desequilibrio, alienación, marginación, etc.) (Jiménez, 2012).



Ilustración 12: dibujo realizado por alumno de tercero: Grupos interactivos

8. Bibliografía

- ACUÑA, M. (2016). *Cerro del Moro, Guillen Moreno, La Paz, Loreto, Puntales, San Severiano y Trille*. Cádiz: Federación de Asociaciones Surge.
- ADAMS, D. (1992). *El Manifiesto de Sevilla sobre la Violencia*. París: UNESCO.
- AGUILAR, J. et al. (2018). *Aprendizaje-servicio: pasaporte para un futuro mejor*. Sevilla: Egregius.
- AGUIRRE, A. (1995). *Metodología cualitativa en la investigación sociocultural*. Barcelona: Marcombo.
- ANDRÉ, M. (1998). *Etnografía da práctica escolar*. San Pablo: Papirus.
- ANGROSINO, M. (2012). *Etnografía y Observación Participante en investigación Cualitativa*. Madrid: Morata.
- ARIAS, A. & ALVARADO, S. (2015). Investigación narrativa: apuesta metodológica para la construcción social de conocimientos científicos. *Revista CES Psicología*, 8(2), 171-181.
- ASUAR, B. (2020). Aumenta la desigualdad en educación: la mitad de los alumnos pobres repiten curso. *Diario Público*, 24 de enero de 2020.
- AUGUSTOWSKY, G. (2012). *Vivir juntos en las aulas*. Argentina: UNICEF.
- BÁEZ, J. (2007). *Investigación cualitativa*. Madrid: ESIC Editorial.
- BAKER, C. & HORNBERGER, H. (2001). *An introductory Reader to the Writings of Jim Cummins*. Canada: Multilingual Matters Ltd.
- BISQUERRA, R. (2009). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- BLUMER, H. (1986). *Symbolic Interactionism: Perspective and Method*. California: University of California Press.
- BOGGINO, N. (2008). Diversidad y convivencia escolar. Aportes para trabajar en el aula y la escuela. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 7(14), 53-64.
- BOLÍVAR, A. (2002). El estudio de caso como informe biográfico-narrativo. *Arbor*, 171(675), 559-578.
- BRUNER, J. (1988). *Realidad mental, mundos posibles*. Barcelona: Gedisa.
- CABEZUDO, A. & HAAVELSRUD, M. (2013). Rethinking Peace Education. *Journal of Conflictology*, 4(1), 3-13.
- CÁCERES, P. (2003). Análisis cualitativo de contenido: Una alternativa metodológica alcanzable. *Revista de la Escuela de Psicología, Facultad de Filosofía y Educación, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso*, 2(1), 53-82.
- CALDERÓN, P. (2009). *Teoría de conflictos de Johan Galtung*. Granada: Universidad de Granada.
- CANTOS, S. (2018). El mapa de los barrios más deprimidos de Cádiz. *La Voz de Cádiz*, 12 de marzo de 2018.

- CARVALHO, D. et al. (2017). Theory of communicative action: a basis for the development of critical thinking. *Revista Brasileira de Enfermagem*, 70(6), 1343-1346.
- CASTILLO, A. (1997). *Apuntes de Vygotsky y el aprendizaje cooperativo*. Venezuela: Universidad Católica Andrés Bello.
- COGHLAN, D. & BRYDON, M. (2014). *The SAGE encyclopedia of action research*. California: SAGE.
- COLL, C. & EDWARDS, D. (2006). *Enseñanza, aprendizaje y discurso en el aula. Aproximaciones al estudio del discurso educacional*. Madrid: Rogar.
- COMELIUS, H y FAIRE, S (1998). *Tú ganas yo gano*. Madrid: Gaia.
- CONNELL, R. (1997). *Escuelas y justicia social*. Madrid: Morata.
- CUOLTER, P. (1993). *The Comer School Development Program*. Minnesota: University of Minnesota.
- DELORS, J. (1998). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: UNESCO.
- DÍEZ, J., y FLECHA, R. (2010). Comunidades de aprendizaje: Un proyecto de transformación social y educativa. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 24(67), 19-30.
- ECHEITA, G. & DUK, C. (2008). Inclusión educativa. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2), 1-8.
- ELBOJ, C.; PUIGDELLÍVOL, I.; SOLER, M. & VALLS, R. (2002). *Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación*. Barcelona: Gedisa.
- ESCUDERO, T. (2011). *La construcción de la investigación evaluativa. El aporte desde la educación*. Zaragoza: Universidad de Zaragoza.
- FERNÁNDEZ, I. (2001). *Prevención de la violencia y resolución de conflictos*. Madrid: Narcea.
- FERREYRA, A. et al. (2005). *La indagación dialógica: una estrategia reguladora de la construcción de la ciencia escolar*. Argentina: Universidad Nacional de Córdoba.
- FISAS, V. (2011). *Educar para una cultura de paz*. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.
- FLECHA, R. & PUIGVERT, L. (2002). *Las comunidades de aprendizaje. Una apuesta por la igualdad educativa*. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- FLECHA, R. (1997). *Compartiendo palabras. El aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo*. Barcelona: Paidós.
- FLICK, U. (2004) *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- FOLGUEIRAS, P. (2011). *Las Comunidades de Aprendizaje. La escuela de adultos de la Verneda. Una experiencia de Comunidad de Aprendizaje*. Barcelona: Universidad de Barcelona.

- FONTANA, A. & FREY, J. (2005). *The Interview, from neutral stance to political involvement*. London: Sage.
- FREIRE, P. (1997). *A la sombra de este árbol*. Barcelona: El Roure.
- GALTUNG, J. (1985). *Sobre la Paz*. Barcelona: Fontamara
- GÁMEZ, J. et al. (2018). *Plan Local de Intervención en Zonas Desfavorecidas*. Cádiz: Delegación Municipal de Asuntos Sociales.
- GARCIA, A. & FERREIRA, G. (2005). La convivencia escolar en las aulas. *INFAD Revista de Psicología*, 2(1), 163-183.
- GARCÍA, E. (2013). *Hacia una forma más holística y dialógica de educar para la paz. Cultura de Paz para la Educación*. Madrid: GEU Editorial.
- GARCÍA, E. (2013b). Grupos vulnerables desde la óptica de la Educación para la Paz. En Ortiz, L., Luque, A. & Hernández, A. *Intervención social y educativa en grupos vulnerables*. CNAE Editorial, pp.325-335.
- GARRIDO, A. (2019). *Estudio de Caso del Programa de Alumnos Ayudantes del IES La Caleta de Cádiz*. Cádiz: Universidad de Cádiz.
- GENÉ, A. (2005). *L'educació i el Quart Món*. Lleida: Universitat de Lleida.
- GOETZ, J. & LECOMPTE, M. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- GÓMEZ, A. et al. (2010). De las experiencias de Comunidades de Aprendizaje a las políticas basadas en sus éxitos. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 1(67), 113-126.
- GRAÑERAS, M., DÍAZ, P. & GIL, N. (2011). *Actuaciones de éxito en las escuelas europeas*. Madrid: IFIIE-CREADE N°9, Ministerio de Educación.
- GREENWOOD, D. (2000). De la observación a la investigación- acción participativa: una visión crítica de las practicas antropológicas. *Revista de Antropología Social*, 9(2000), 27-49.
- GUBER, R. (2001). *La etnografía: método, campo y reflexividad*. Buenos Aires: Grupo Editorial Norma.
- HIDALGO, J. (2019). La reforma del Cerro del Moro tarda tres veces más de lo previsto. *Diario de Cádiz*, 8 de octubre de 2019.
- INE. (2017). *Atlas de Distribución de Renta de los Hogares, Unidades territoriales, Renta media por persona*. Instituto Nacional de Estadística.
- ITURBE, X. (2012). La escuela inclusiva tiene nombre propio: Comunidades de Aprendizaje. *Tendencias pedagógicas*, 1(19), 1-24.
- JARES, R. (2004). *Educar para la paz en tiempos difíciles*. Bilbao: Bakeaz.
- JIMÉNEZ, F. (2009). *Hacia un paradigma pacífico: la paz neutra*. Toluca: Universidad Autónoma del Estado de México.

- JIMÉNEZ, Francisco (2012) Conocer para comprender la violencia. origen, causas y realidad, Convergencia. *Revista de Ciencias Sociales*, 19(58), 13-52.
- Junta de Andalucía: Decreto 19/2007, de 23 de enero, por el que se adoptan medidas para la promoción de la Cultura de Paz y la Mejora de la Convivencia en los Centros Educativos. Consejería de Educación de la Junta de Andalucía.
- Junta de Andalucía: Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía (LEA). Consejería de Educación de la Junta de Andalucía.
- KRICHENSKY, M. (2006). *Escuela y comunidad. Desafíos para la inclusión educativa*. Buenos Aire: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.
- LANZA, M. & FLORES, W. (2017). Comunidades de aprendizaje: una perspectiva de la educación inclusiva. *Revista Caribe*, 1(17), 38-45.
- LEVIN, H. (1988). *Accelerated Schools for At- Risk Students*. Columbia: University of Columbia.
- MARTÍNEZ, F. (2005). *Aprender a Vivir Contigo Mismo*. Guatemala: Fundación Cholsamaj.
- MENDI, R. (2014). *Las Comunidades de Aprendizaje desde la opinión de las familias*. La Rioja: Universidad de La Rioja.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte: Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), Boletín Oficial del Estado (BOE). 10 de diciembre de 2013.
- MOLINA, S. (2015). *Actuaciones Educativas de Éxito como base de una política educativa basada en evidencias*. Tarragona: Universitat Rovira i Virgili.
- MONTOYA, J. (2012). *Las Comunidades de Aprendizaje: enfoque pedagógico que fomenta la participación familiar*. Almería: Universidad de Almería.
- MOREIRA, M. (2002). *Investigación en educación en ciencias: métodos cualitativos*. Brasil: Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- MORENO, M. (2012). *Comunidades de Aprendizaje*. La Rioja: Universidad de La Rioja.
- MORRISON, G. (2005). *Educación infantil*. Madrid: PEARSON.
- MUÑOZ, F. (2001). *La paz imperfecta*. Granada: Editorial de la Universidad de Granada.
- ONU, Declaración Universal de los Derechos Humanos. Resolución 217 A (III) de la Organización de las Naciones Unidas, Paris, Francia, 10 de diciembre de 1948.
- ORTEGA, R. (2007). *La convivencia: un regalo de la cultura a la escuela*. En Bravo, I. & Herrera, L. Convivencia escolar en educación primaria. Las habilidades sociales del alumnado como variable moduladora. *Revista de educação e humanidades*, pp. 173-212.

- PUREZA, J. (2004). *La protección internacional de los derechos humanos en los albores del siglo XXI*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- RACIONERO, S. et al. (2012). *Aprendiendo contigo*. Barcelona: Hipatia Editorial.
- RAMÍREZ, M. (2016). Convivencia escolar y ambientes de aprendizaje en una escuela primaria de San Luis potosí. *Revista International Journal*, 2(2), 111-126.
- ROCA, E. (2016). Formación dialógica del profesorado. *Revista COMILLAS*, 367.
- RODRÍGUEZ, J. (2014). *Paradigmas, enfoques y métodos en la investigación educativa*. Perú: Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- ROLDÁN, M. (2020). *Diario de investigación*. Cádiz: Universidad de Cádiz.
- ROLDAN, M. (2020). *Memoria de prácticas*. Cádiz: Universidad de Cádiz.
- RUEDA, B. (2009). *Una Paz compleja y conflictiva*. Granada: Universidad de Granada.
- SÁNCHEZ, F. et al. (2019). La cultura de paz y conflictos: implicaciones socioeducativas. *Collectivus: revista de ciencias sociales*, 6(1), 235-250.
- SÁNCHEZ, M. (1999). *La Verneda-Sant Martí: A school Where People Dare to Dream*. Harvard: Graduate School of Education.
- SÁNCHEZ, S. & TUVILLA, J. (2009). *La educación, un espacio complejo y conflictivo de investigación para la paz y los derechos humanos*. Granada: Universidad de Granada.
- SANTOS, M. (2011). *Equidad, diversidad e inclusión*. Málaga: Universidad de Málaga.
- SANTOS, M. (2015). *El poder de la familia en la educación*. Madrid: Síntesis.
- SKINNER, A. et al. (2016). *Education, learning and the transformation of development*. London: Routledge.
- SLAVIN, R. (1999). *Éxito diseminante para todos*. Baltimore: Johns Hopkins University.
- SOTO, C. (2016). *Actuaciones Educativas de Éxito*. Barcelona: Comunidades de Aprendizaje.
- STAINBACK, S. & STAINBACK, W. (1999). *Aulas inclusivas*. Madrid: Narcea.
- STAKE, R. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- TAFT, R. (1988). *Ethnographic research methods*. En Keeves, J. Educational research, methodology, and measurement. Oxford: Pergamon Press, pp.71-75.
- TORREGO, J. & MORENO, J. (2003). *Convivencia y disciplina en la escuela el aprendizaje y la democracia*. Madrid: Alianza.
- TORRES, J. (2012). Estructuras organizativas para una escuela inclusiva: promoviendo comunidades de aprendizaje. *Education Siglo XXI*, 30(1), 45-70.

- TUVILLA, J., (2004). *Cultura de Paz y educación*. En Molina, B. & Muñoz, F. Manual de paz y conflictos. Colección Eirene. Instituto Paz y Conflictos. Universidad de Granada, pp.387-426.
- UNESCO (2005). *Guidelines for inclusión: Ensuring Access to Education for All*. París: UNESCO.
- UNICEF. (1989). Artículo 29.1. de la Convención sobre los Derechos del Niño.
- VICHE, M. (2014). La dialogicidad. Metodología de una animación sociocultural liberadora. *Quadernsanimacio.net*, 1(20), 1-17.
- WELLS, G. (1999). *Dialogic Inquiry Towards a Sociocultural Practice and Theory of Education*. Santa Cruz: University of California.
- WOOLFOLK, A. (2010). *Psicología educativa*. México: PEARSON EDUCACIÓN.
- YIN, R. (1989). Case Study Research: Design and Methods, Applied social research Methods. *Australasian Emergency Nursing Journal*, 12(2), 59-60.
- YINUÉN, I. (2018). *Las practicas sociales que caracterizan la convivencia cotidiana de la escuela primaria pública*. Guadalajara: Universidad Jesuita de Guadalajara.

9. Anexos

ANEXO I. Entrevistas al profesorado

1. ¿Cuáles fueron los *motivos* por los que comenzó la transformación del centro en Comunidad de Aprendizaje?
2. ¿Y cuál es su *grado de acuerdo* con el proyecto del Centro y cómo considera que fue recibido por el profesorado y la Comunidad Educativa?
3. ¿Tú, personalmente, estás de acuerdo con el proyecto? Es decir, has dicho que los demás profesores dependen de sus habilidades sociales, pero ¿y tú?
4. ¿Tenía *experiencias previas y/o formación* sobre Comunidad de Aprendizaje?
5. ¿Qué destacaría o qué aprendió principalmente?
6. ¿Le pareció útil la formación o hacía falta algo más?
7. Vale, y ¿ha llevado a cabo alguna actividad educativa de éxito?
8. ¿Qué *papel crees que tiene el profesorado* en el éxito del proyecto, según su criterio?
9. ¿Cómo *valoras estas primeras actuaciones*?
10. ¿Ha notado algún *cambio en su relación con los/as alumnos/as, madres y padres* a raíz de estas nuevas actuaciones? ¿Cuáles y en qué sentido?
11. ¿En qué sentido? ¿puede ser más concreto? ¿Qué pasaba antes que ahora no ocurre?
12. ¿Y crees que ahora ha mejorado a raíz de que venga gente de fuera?
13. ¿Qué aspectos del proyecto considera *mejorables*?
14. ¿Entonces considera que debería continuar en un futuro?

ANEXO II. Entrevistas a familiares y voluntarios

1. ¿Ha participado en alguna actividad organizada por el centro? ¿Cuáles?
2. Si ha participado, ¿Cómo se ha sentido participando? ¿Cómo se siente al participar en las actividades del colegio?
3. ¿Le anima/le ofrece el profesor o la profesora la posibilidad de participar en las actividades organizadas en el colegio?
4. ¿Cuáles considera que son los motivos por los que el profesor/ la profesora le pide que participe en las actividades realizadas en el aula y en la escuela?
5. ¿Cómo cree que se sienten los demás padres, madres y voluntarios/as?
6. ¿Cómo cree que se sienten los/as alumnos/as cuando participan nuevas personas en las actividades del colegio?
7. ¿Cree que los/as alumnos están más motivados/as? ¿A qué crees que es debido?
8. ¿Cree que promoviendo la participación de padres, madres y voluntarios/as nuevas se mejora la convivencia en el colegio? ¿Por qué?
9. ¿Cree que el colegio debería seguir promoviendo la participación de los padres, las madres, los/as voluntarios/as y otras entidades en el colegio? ¿Por qué?

ANEXO III. Entrevistas al alumnado

1. ¿Por qué crees que el profe quiere que vengan nuevas personas (padres, madres, Zamara, Mónica, Celia, etc.) al colegio a ayudar en clase o en otras actividades?
2. ¿Te gusta que vengan nuevas personas al colegio a ayudar en clase o en otras actividades? ¿Por qué?
3. ¿Y tus compañeros/as cómo crees que se sienten?
4. ¿Crees que aprendes más con este tipo de actividades donde participan padres, madres, Zamara, Mónica, Celia, etc.? ¿Por qué?
5. ¿Os lleváis mejor entre vosotros/as cuando se trabaja en grupo con madres, padres, Zamara, Mónica, Celia, etc.?