

MOTIVACIONES Y BARRERAS A LA TRANSFORMACIÓN DE UN CENTRO EDUCATIVO EN COMUNIDAD DE APRENDIZAJE

Ángela Ferreyra Angélica
SEMBLA. Comunidades de Aprendizaje

Resumen

Este artículo muestra el estudio realizado en una escuela infantil pública que inicia su transformación en comunidad de aprendizaje. Utiliza una serie de factores impulsores de la innovación educativa para determinar las motivaciones del profesorado del centro para iniciar su transformación. Se realiza sobre una muestra de 15 educadoras y maestras, mediante el análisis de contenido de 15 entrevistas enfocadas en el proyecto.

La relevancia percibida, la congruencia con el proyecto y el dominio operativo percibido resultaron ser factores motivadores. La misma congruencia relativa, la necesidad de ajuste del proyecto, las dificultades percibidas y las escasas expectativas de éxito en la implementación, aparecieron como barreras al inicio de la transformación.

Palabras clave

Comunidades de aprendizaje - transformación - metodología cualitativa - factores de innovación - barreras.

Abstract

This article reports the study carried out in a public nursery school which starts its transformation into a learning community.

Several factors were used to determine teachers' motivations to initiate and develop the project. It is performed on a sample of 15 teachers, through content analysis of 15 interviews focused on the project.

The perceived relevance, the consistency with the project and the perceived working knowledge, proved to be motivating factors. The same relative consistency, the project need of adjustment, the perceived difficulties and the lack of expectations of success in implementation, appeared as barriers to transformation.

Key words:

Learning communities – transformation - qualitative methodology - innovation factors - barriers.

Introducción

En el final de la primera década del Siglo XXI ya no nos encontramos en la sociedad industrial, sino en la sociedad de la información y del conocimiento. Este modelo social se caracteriza por su organización en red y por el predominio del valor de la información, sobre el de las materias primas y el esfuerzo físico. (Pérez Gómez, 2009).

Esta sociedad dirige a la educación demandas distintas a las que realizaba la sociedad industrial. Sin embargo, muchas de nuestras escuelas se encuentran, todavía, ancladas a formas de enseñanza que no responden a las exigencias de la sociedad de la información. El profesorado sigue reclamando una mayor implicación de las familias en el proceso de enseñanza-aprendizaje de sus hijos e hijas. También, sienten que las familias y la comunidad no comprenden ni valoran el quehacer educativo. Además, en el marco de nuestro país, los resultados educativos siguen sin mejorar de forma significativa (PISA 2010)

En este contexto, las comunidades de aprendizaje surgen como un proyecto de innovación global que busca el éxito educativo de todas y todos, mediante el incremento del aprendizaje y la participación de todos los implicados en la educación de los niños y niñas que asisten a una escuela. Nacen como consecuencia de la aplicación práctica de las teorías dialógicas y toman como referencia otros proyectos de éxito desarrollados en los Estados Unidos con la colaboración de las más prestigiosas universidades: School Development Program de James Comer, Accelerated Schools de Henry Levin y Success for All de Robert Slavin.

Este artículo muestra el estudio realizado en una escuela infantil pública que inicia su transformación en comunidad de aprendizaje. La investigación se realiza en las fases más iniciales del proyecto, cuando todavía no se han implementado las actuaciones educativas de éxito que implica. Se trata, por lo tanto, de un estudio sobre las percepciones del profesorado en el momento de afrontar la implementación. Utiliza una serie de factores impulsores de la innovación educativa para determinar las motivaciones del profesorado del centro para iniciar su transformación y las barreras que se perciben en ese momento.

Las comunidades de aprendizaje y el aprendizaje dialógico

Con los antecedentes ya citados y con la base de las investigaciones realizadas por el Centro de Investigación en Teorías y Prácticas Superadoras de Desigualdades, de la Universidad de Barcelona (CREA), surge el proyecto Comunidades de Aprendizaje. La primera comunidad de aprendizaje, se constituye en una escuela de educación de adultos en un barrio de Barcelona, La Verneda Sant-Martí, en 1978 (Sánchez, 1999). Posteriormente, el modelo se extiende a centros de educación infantil, primaria y secundaria, fundamentalmente, en el País Vasco, Cataluña y Aragón. En la actualidad existen más de 100 centros, distribuidos por todo el territorio nacional, que han decidido aplicar este modelo; también existen experiencias en Brasil y Chile.

Se trata de un proyecto de innovación complejo y, como tal, precisa una implementación a través de fases sucesivas que aseguren la consecución de la

transformación: fases de sensibilización, toma de decisiones, sueño de la escuela que queremos, priorización y planificación y, por último, consolidación.

Comunidades de aprendizaje es, además, un proyecto educativo que guía la implementación. Comporta el desarrollo de un paquete de actuaciones en el ámbito del centro y el aula. Cuantas más actuaciones se desarrollen en un centro, más nos acercaremos al éxito educativo de todas y todos. También, implica la organización democrática del centro mediante la formación de comisiones mixtas de profesores, familiares y otros miembros de la comunidad; se persigue la formación intelectual y científica del profesorado, mediante tertulias pedagógicas dialógicas sobre textos clave, para generar mejores resultados de aprendizaje e incrementar la valoración de la función docente. (Elboj et al. 2002)

En el ámbito del aula, conlleva la organización, por parte del maestro, de grupos interactivos de alumnos y voluntarios. Los voluntarios pueden ser estudiantes universitarios en prácticas, alumnos más mayores o familiares. (Racionero, 2010) También se organizan tertulias literarias dialógicas sobre textos clásicos, bibliotecas tutorizadas y se promueve la formación de familiares sobre las base de sus necesidades de formación. (Flecha, 97)

Por lo tanto, el proyecto se apoya en la acción coordinada de todos los agentes educativos de un entorno determinado e implica un cambio en las concepciones de aprendizaje y participación, un cambio en las prácticas educativas y el establecimiento de relaciones diferentes entre la escuela y su entorno.

El aprendizaje dialógico (Flecha, 1997) es el fundamento sobre el que se apoyan los procesos de aprendizaje en las comunidades de aprendizaje (Aubert et al, 2008); constituye el marco teórico en el que se fundamentan el proyecto y las actuaciones educativas de éxito que lo conforman. Este tipo de aprendizaje es el derivado de la utilización y el desarrollo de las habilidades comunicativas. Implica mecanismos como la intersubjetividad, la interacción dialógica, la ayuda, la indagación dialógica o la participación guiada. La comunicación entre personas es una vía fundamental de construcción de significados (Pérez Gómez, 2009) Hoy en día se sabe que el proceso de aprendizaje de todas las personas depende de la coordinación entre todas las actividades que se llevan a cabo en los distintos contextos en los que participamos (Valls, 2000)

Para que se genere aprendizaje dialógico deben cumplirse una serie de principios. Ha de darse un diálogo igualitario en función de la validez de los argumentos que se aportan y no en función de las posiciones jerárquicas que se ocupan (Habermas (2001) Hemos de adoptar un concepto amplio de inteligencia, como la inteligencia cultural (Flecha, 1997); considerar que todos somos capaces de transformar nuestro nivel previo de conocimiento y el contexto sociocultural (Vygotsky, 1995); poner énfasis en que todos y todas adquieran las herramientas necesarias para evitar la exclusión, incrementando el aprendizaje instrumental mediante las interacciones comunicativas y buscando la igualdad en los resultados de aprendizaje. Hemos de procurar que alumnado y familias encuentren sentido personal y social a lo que se aprende en la escuela, para evitar el fracaso escolar originado por la falta de identificación con la cultura del centro educativo, que desmotiva hacia el aprendizaje. El principio de solidaridad está relacionado con la búsqueda de la mejor educación para todos y todas, la misma que los educadores deseamos

para nuestros hijos e hijas. Y por último, la conjunción de la valoración de las diferencias con un trato de igualdad (Elboj et al, 2002)

Este concepto de aprendizaje encuentra sus bases teóricas en un grupo de aportaciones procedentes de las teorías e investigaciones de autores pertenecientes a la comunidad científica internacional. Entre ellas cabe destacar la Teoría de la Gramática Universal de Chomsky, la Teoría de la Acción comunicativa (Habermas, 2001) y la Teoría Sociocultural del Desarrollo y del Aprendizaje (Vygotsky, 1995) Autores como Bruner y su forma de entender la educación como proceso dialógico (Bruner, 1988), Rogoff y sus propuestas de aprender el pensamiento en la interacción (Rogoff, 1993), Wells con su planteamiento de indagación dialógica (Wells, 2001) y Freire con su Teoría de la Acción Dialógica (Freire, 1975), entre otros. (Aubert et al., 2008)

Las motivaciones para el cambio y la transformación

En los procesos de cambio que vive la escuela confluyen múltiples factores que impulsan o restringen la innovación: factores sociales, institucionales y grupales que van a interactuar con factores personales. El cambio nunca emana de una decisión individual. Es fundamental la decisión de todo un equipo para llevar a cabo la transformación de una escuela; pero siempre, detrás de toda transformación, hay decisiones personales y por lo tanto motivaciones. (Rivas, 2000)

La motivación es un estado psicológico complejo, resultante de la interacción entre estímulos externos e internos, que dotan a la conducta de intensidad, persistencia y orientación a metas (Aguado, 2005) Los estímulos internos están muy relacionados con las concepciones y las emociones del sujeto, que a su vez influyen sobre las actitudes. Las concepciones del profesorado se entienden como las representaciones implícitas y explícitas, construidas a través de su historia personal y cultural como aprendices (Pozo, 2006) También, se denominan “el pensamiento” del profesor, sus “creencias”, sus conocimientos o su mentalidad (Bazarra, Casanova y García Ugarte, 2004).

En un estudio sobre los procesos de innovación educativa, Rivas Navarro (2000) recoge una serie de factores, ya clásicos, que motivan la innovación. Este autor distingue entre *factores externamente inducidos* e *internamente generados*. Entre los primeros se encuentran factores extra-institucionales, como las prescripciones del sistema educativo o las demandas sociales; también, incluye factores intra-institucionales como la necesidad de adaptarse a una nueva forma de trabajo acordada por el equipo educativo de un centro.

Entre los *factores internamente generados* se encuentran las percepciones del profesorado respecto a un nuevo proyecto a abordar. Aspectos como la *congruencia* entre un proyecto y la práctica actual o la cercanía entre las concepciones del profesor y la filosofía de la propuesta, van a ejercer una enorme influencia en su adopción (Fullan, 2002) Igualmente, la *relevancia percibida* o valor asignado a los cambios a introducir (Fullan, 2004) y la sensación de *dominio operativo* de un proyecto, contribuyen a su aplicación.

La *percepción de acompañamiento* o ayuda esperada, es otro factor de importancia estrechamente relacionado con variables contextuales como la

cultura de la colegialidad y el asesoramiento colaborativo (Domingo Segovia, 2005).

Las *expectativas de éxito* o de obtener buenos resultados en el desarrollo de un proyecto de innovación (Abrhami et al, 2004) son considerados factores muy influyentes en la decisión de introducir cambios y en su mantenimiento en el tiempo. Se trata de un constructo complejo que se puede descomponer en *expectativa de eficiencia de la enseñanza en general* y *expectativa de la eficiencia docente personal* (Rivas, 2000). La auto-eficiencia está relacionada con el auto-concepto y la auto-estima docente, con la valoración de las propias capacidades y con las experiencias de éxito en anteriores modificaciones emprendidas. *“El sentido de eficacia y su disposición a afrontar nuevos retos dependerá de los significados que dé, el profesorado, a su propio fracaso o éxito docente”* (Day, 2006, p 85)

Muy relacionados con los anteriores, se encuentran los denominados atributos percibidos de los proyectos de innovación y cambio. La posibilidad de ensayar parte de un proyecto complejo, o percibido como tal, favorece su implantación. Muchos docentes prueban a introducir nuevas dinámicas, en nuestro caso los grupos interactivos o la tertulia literaria dialógica, y comprueban los resultados; los educadores muestran y sirven de modelo a sus colegas, con lo que contribuyen a la diseminación del cambio educativo.

En cualquier caso, cuando un cambio genera mucha incertidumbre, aparecen las resistencias a su adopción y puede ser conveniente un ensayo parcial o descomponer los proyectos en pasos sucesivos muy pautados (Rivas, 2000). Ésta última es, de hecho, la forma recomendada de organizar proyectos de innovación complejos para minimizar la complejidad percibida. Como hemos visto, el proyecto Comunidades de Aprendizaje contempla una serie de fases consecutivas que aportan claridad al proceso a seguir.

Otro conjunto de factores que no debemos olvidar, y que están muy infiltrados en los anteriores, son las emociones que despiertan los proyectos de transformación con las características de las comunidades de aprendizaje. El entusiasmo, la ilusión, el miedo a perder el control, la sensación de estar corriendo riesgos, como motivaciones y barreras respectivamente, son sentimientos muy ligados al compromiso con un proyecto concreto. Y siguiendo a Day, el compromiso combina valores e ideología con el rechazo activo a *“limitarse a hacer el trabajo”*. El compromiso implica una disposición permanente a adaptarse y reflexionar sobre la experiencia y sobre el contexto de la práctica y un empeño intelectual y emocional. (Day, 2006)

Método

La presente investigación surge del contacto directo de esta investigadora, con una escuela infantil pública que, al final del curso escolar 2008-2009, inicia su transformación en comunidad de aprendizaje, según el modelo propuesto por CREA de la Universidad de Barcelona, descrito anteriormente.

Esta escuela está situada en la zona sur de la ciudad de Madrid. El barrio en que se encuentra, vive un momento de aumento demográfico y de cambio sociocultural por el incremento de la población inmigrante. El centro

escolariza alrededor de 120 alumnos de 0 a 6 años. El 70% de las familias son inmigrantes de origen latinoamericano. Se trata de población joven con estudios medio-básicos. Sin embargo, el 35 % de los progenitores cuenta con estudios superiores.

El equipo educativo cuenta con bastante estabilidad en este momento, lo cual ha permitido una evolución favorable del Proyecto Educativo y la introducción de prácticas innovadoras en las aulas. Sin embargo, no existen evidencias documentadas de que estas prácticas hayan incluido la participación sistemática de familiares u organizaciones del barrio.

Durante la recogida de datos, la escuela se encuentra en las fases de sensibilización y toma de decisiones. En aquel momento, aún no se habían puesto en práctica, en las aulas, las actuaciones educativas de éxito propias del proyecto, como los grupos interactivos o las tertulias literarias dialógicas. Sí se habían realizado tertulias pedagógicas dialógicas, organizadas en el mismo centro, sobre textos clave para la realización del proyecto. Esta experiencia se enmarcó dentro de un proyecto de formación en el centro, al que asistieron dos familiares, miembros de la Asociación de Madres y Padres. Además, durante el curso anterior habían implementado prácticas educativas que propiciaban la interacción entre el alumnado de primer ciclo y segundo ciclo y la incorporación esporádica de familiares en las aulas.

Actualmente, esta escuela ha superado la fase de sueño y se encuentra en la fase de selección de prioridades y planificación y ya ha conseguido algunos sueños. Se han implementado en las aulas los grupos interactivos y las tertulias literarias dialógicas; y funciona una comisión mixta gestora y tres comisiones mixtas de familiares y educadoras.

La transformación de un centro educativo en comunidad de aprendizaje constituye un proceso complejo y costoso. Se trata de un proyecto que implica grandes transformaciones y una apertura al entorno; y debe poseer sólidos fundamentos que sustenten los retos que han de afrontar. ¿Qué desean estas profesionales? ¿Qué ven en las comunidades de aprendizaje que les induce a adoptar este modelo? ¿Qué expectativas de cambio tienen? Igualmente, debemos preguntarnos por sus concepciones sobre la forma en que aprenden sus alumnos y alumnas y el papel de la escuela, la participación de la familia y la comunidad en ese aprendizaje, conceptos centrales del proyecto.

Por ello, nos parece importante la búsqueda de las verdaderas razones que han llevado al profesorado de éste centro a tomar la decisión y a comprometerse con este modelo.

Este estudio se planteó, como objetivo general, detectar y analizar las motivaciones que han llevado al claustro de profesoras de esta escuela, a iniciar el proceso de transformación de su centro en comunidad de aprendizaje. Asimismo, nos planteamos analizar las dificultades percibidas ante el inicio de la implementación del proyecto.

Como objetivos específicos nos propusimos situar los planteamientos educativos de las comunidades de aprendizaje en el marco educativo actual, con sus antecedentes y concreciones en el contexto nacional e internacional. Igualmente, identificar algunas teorías en torno a los factores impulsores y restrictores, presentes en los procesos de innovación; y, conocer algunas investigaciones que hayan centrado sus objetivos en los procesos de transformación de los centros educativos. Y, por último, describir el proceso

metodológico llevado a cabo y extraer conclusiones y posibles intervenciones formativas.

Se trata, por tanto, de clarificar cuál es el motor de arranque del proyecto en este centro y qué barreras percibe este equipo educativo en los momentos iniciales, teniendo en cuenta que ello incidirá en la efectiva implementación.

Como punto de partida, formulamos la hipótesis de que las concepciones, las percepciones y las actitudes del profesorado pueden constituir tanto elementos motivadores, como barreras a la transformación.

La investigación se llevó a cabo en tres fases. Una primera fase preparatoria, de carácter reflexivo, de acceso al campo y asistencia a las sesiones de formación en el centro sobre el proyecto Comunidades de Aprendizaje.

Una segunda fase, de recogida de datos, mediante la realización de 15 *entrevistas enfocadas* en el proyecto a las integrantes del claustro (Merton en Ruiz Olabuénaga e Ispizua, 1989) Se trataba de recoger su experiencia subjetiva, sus percepciones, en los inicios de la implementación del proyecto Comunidades de Aprendizaje, cuando aún no se habían implementado las actuaciones de éxito propias del mismo. Durante su realización se buscó el diálogo con las entrevistadas, en consonancia con los principios de la metodología comunicativa crítica. (Gómez et al. 2006) Y, por último, una fase de análisis de datos y realización del informe. Para la obtención de material complementario, se utilizó el diario de investigación y el análisis de los documentos del centro.

Para el análisis de los datos obtenidos utilizamos una técnica propia de la metodología cualitativa: el análisis de contenido de las intervenciones de las participantes en las entrevistas enfocadas en el proyecto. Establecimos una serie de categorías de análisis sobre la base del marco teórico de este estudio. Para ello, utilizamos un procedimiento mixto deductivo-inductivo (Tójar Hurtado, 2006), adaptando las categorías establecidas, en principio, a la información encontrada.

Finalmente, analizamos la relevancia percibida del proyecto (RP), el dominio operativo percibido por las participantes (DO), las expectativas de éxito en la implementación (EXEX), la congruencia con el concepto de aprendizaje dialógico (CONG) y las barreras encontradas a la implementación (BARRERAS). Cada uno de estos factores constituyó una categoría que, a su vez, comprendía un número variable de sub-categorías que aparecen en el siguiente cuadro:

RELEVANCIA PERCIBIDA (RP)				
Mejora que introduce	Problema que resuelve	Necesidad que satisface	Ajuste a la situación específica	Concordancia con objetivos propios
DOMINIO OPERATIVO (DO)				
Saber lo que hay que hacer para llevar a Cabo el proyecto		Conocer el sentido educativo del proyecto		
EXPECTATIVAS DE ÉXITO EXEX				
Expectativa genérica de conseguir la transformación en comunidad de A		Expectativa de éxito en la consecución de la participación		
BARRERAS				
Dificultades (DIFI)		Miedos (MIED)		Dudas (DUD)
CONGRUENCIA CON EL APRENDIZAJE DIALÓGICO (CONG)				
CONGRUENCIA concepto de aprendizaje que incluye mecanismos de				
Interacción	Relación entre personas	ayuda	Interaccionismo Simbólico	Comunicación
NO CONGRUENCIA				
Estímulo-respuesta	Aprendizaje modelado	social-observación-		Experimentación

A continuación codificamos las entrevistas según este sistema categorial. Observamos las categorías representadas en cada entrevista y todas las emisiones que conformaban cada categoría. Elaboramos una tabla de datos con la distribución de las emisiones entre las participantes y extrajimos resultados y conclusiones.

Para aportar validez al diseño se utilizó un campo de trabajo prolongado, análisis documental, revisión de las entrevistas con las participantes y la consulta con expertos y con las propias participantes, sobre el sistema de categorías establecido y la interpretación.

Resultados

La categoría **Relevancia Percibida RP** agrupa 138 emisiones. La mayoría de las emisiones (75.36%) corresponde a la sub-categoría mejora y todas las participantes contribuyen a ella. Por lo tanto, pensamos que el proyecto representa más una mejora, a la situación actual, que una solución a problemas existentes o una necesidad por satisfacer. Además, más de la mitad del equipo, considera que existe concordancia entre sus objetivos educativos y los del proyecto. La transformación no constituye una ruptura o una contradicción con la práctica educativa del centro. Se encontraron pocas emisiones dedicadas al ajuste de proyecto a la realidad del centro. Esto nos induce a pensar que el equipo lo percibe como un proyecto poco ajustado a esta escuela y que necesita un proceso de adaptación.

Las participantes refieren que la mejora va a alcanzar a distintos ámbitos, a todos los miembros de la comunidad educativa y a las relaciones entre ellos. Piensan que puede mejorar la práctica en el sentido de rentabilizar

y enriquecer el trabajo educativo, tanto por la vía de la incorporación de más adultos a la labor educativa, como por la mejor formación del profesorado. También, que la mejora comporta la integración de distintos puntos de vista y de distintas culturas en las aulas y significa un cambio de visión en la forma de trabajar.

Igualmente, el proyecto puede implicar un énfasis mayor en el trabajo con las materias instrumentales y, a la vez, más relajación y tranquilidad en la realización de la tarea educativa. Puede mejorar el Proyecto Educativo del centro y dinamizar los recursos existentes. Va a permitir la realización de un proyecto común y aumentar la cohesión del grupo. También, esperan una mejora en las relaciones con los padres, mayor comunicación con ellos y comprensión de sus necesidades.

Y, todo lo anterior, piensan que contribuirá a la mejora de los aprendizajes de los niños y niñas, debido a un aumento de las interacciones y de las oportunidades de aprender. Se va a producir una aceleración de los aprendizajes y más niños van a aprender, incrementándose el éxito escolar. Además, creen que va a mejorar el trabajo que se realiza con las familias, pudiendo aumentar su formación, la concienciación de su papel educativo, de sus capacidades y su autoestima y, en última instancia, su participación. El proyecto les resulta “novedoso”, “interesante”, “ilusionante”, “una transformación”, “una revolución”, “una explosión” y una “inyección de energía”.

Más de la mitad percibe que este proyecto coincide con las ideas que tienen; y consideran que va en la misma línea de la práctica que se viene realizando, sin constituir una ruptura o una contradicción; todo ello consecuente con el hecho de verlo como mejora.

Un porcentaje muy inferior de las emisiones corresponde a la visión del proyecto como posibilidad de solucionar problemas como, por ejemplo, la sobrecarga de trabajo. También puede solventar los miedos de las familias a dejar a sus hijos en la escuela; y, también, puede ayudar a superar el desconocimiento y la infravaloración de la labor educativa, por parte de las familias. Solamente una persona alude al proyecto como vía de solucionar el problema de la poca cohesión del grupo. Otras educadoras citan la cohesión como un ámbito de mejora, en vez de cómo problema.

La categoría **Dominio Operativo DO** incluye 143 emisiones, de las cuales, la mayoría (72.73%) alude a “saber lo que hay que hacer para llevar a cabo el proyecto”; y todas las participantes contribuyen a ella. Un porcentaje menor de las emisiones (27.27%) refiere conocimiento del sentido educativo del proyecto comunidades de aprendizaje. Pero, hay 3 educadoras que no aportan emisiones a esta sub-categoría.

Estos resultados permiten pensar que todas, en mayor o menor medida, creen saber lo que hay que hacer y creen tener las capacidades para llevarlo a cabo; y, casi todas, expresan sentirse conocedoras del sentido educativo del proyecto. En cambio, el proyecto podría carecer de sentido para las tres educadoras que no lo expresan.

Esta categoría contiene ideas como las siguientes: “*hay que construir un proyecto que incluya a todos los integrantes de la comunidad educativa*”. “*Esto requiere un trabajo de organización de tiempos y recursos, pero con apertura a la participación y sin rigideces*”. Piensan que hay que adaptar el proyecto a la realidad del centro. Además, hay que programar, coordinar y a la vez

reflexionar y *“ponernos de acuerdo”*. Creen que hay que presentar el proyecto a los distintos integrantes, hacer un trabajo específico de motivación y/o de sensibilización a las familias, para lograr una mayor implicación y entusiasmo.

También se alude a la organización del sueño, de las comisiones mixtas y de la necesaria formación, tanto del profesorado, como del voluntariado y de las familias. Suponen que en el aula hay que organizar grupos interactivos, lecturas dialógicas y trabajar intensamente las materias instrumentales con los niños y niñas. En cualquier caso, piensan que se trata de un proyecto que se desarrolla por pasos y que tiene que ser *“elaborado por ellas mismas”*, pudiendo necesitar ayuda externa para su implementación.

También, se alude a que van a afrontar un proyecto educativo innovador, que mediante la participación de todos los actores educativos consigue aumentar el éxito escolar de los niños y las niñas. Se trata, pues, de un cambio y una transformación. Creen que el proyecto propone integrar más adultos diversos en el centro y en las aulas, aceptando sus aportaciones. Se trata de que los integrantes de la comunidad educativa se ayuden los unos a los otros para, de esta manera, aprender todos y favorecer el aprendizaje de niños y niñas. Se pone mucho énfasis en el aprendizaje instrumental, orientado a favorecer ese éxito escolar. También, se refiere que los padres pueden adquirir más conocimientos y desarrollar altas expectativas respecto a sus hijos e hijas y, que esto favorece el éxito escolar, *“que no implica competitividad sino ayuda”*.

La categoría **Expectativas de Éxito EXEX** integra 56 emisiones; muchas menos que las anteriores categorías analizadas. La mayoría de las expresiones (81.82%) hace referencia a la expectativa genérica de conseguir la transformación de la escuela en comunidad de aprendizaje. Una menor proporción (18.18%) alude a la expectativa de éxito en conseguir la participación necesaria.

El menor número de emisiones dedicadas a esta categoría y la desigual distribución entre las participantes, revela que las expectativas de éxito se concentran en pocas personas. Mientras tanto, más de la mitad del equipo ha desarrollado pocas expectativas de éxito en la implementación y menos en la consecución de la participación. Es importante recordar que el estudio se ha realizado durante las fases de sensibilización y toma de decisiones. En este momento inicial, y sin evidencias de éxito, es fácil que surjan pocas expectativas positivas, en base a lo que pasaba con anterioridad al proyecto, en la escuela.

Las emisiones recogidas hacen referencia a que la transformación es posible y factible. Expresan que pueden conseguir ponerlo en práctica. Tienen las ganas, están haciendo un esfuerzo y piensan que saben cómo; y, que entre todas, no es difícil y pueden. *“Ya se ha tomado la decisión, ya se han operado cambios y se va a dar, lo tienen asumido”*. Una minoría piensa que la participación es posible, que ya hay familias ilusionadas y eso se va a contagiar al resto. Argumentan que ya se ha conseguido la participación, cuando se ha querido y *“el familiar que pueda, va a participar”*.

La categoría **Barreras BARR** contiene 94 emisiones. La mayoría de ellas (72,34%) refiere dificultades, frente a miedos (23.40%) y dudas (4,26%)

La distribución de las emisiones muestra que hay muchas educadoras que encuentran muchas dificultades y pocas personas que ven pocas dificultades.

Las emisiones hablan, por una parte, de lo que denominan “*dificultades reales*” que tendrán las familias para participar. Y, por otra parte, de dificultades del equipo educativo para motivar a los padres y lograr esa participación. También ven dificultades en organizar a tantas personas y dificultades propias del equipo, porque “*cambiar es costoso*”.

Es importante señalar que estas percepciones de dificultad tienen lugar antes de la implementación de las actuaciones educativas de éxito, propias de las comunidades de aprendizaje. Y, por lo tanto, antes de tener evidencias del éxito que se obtiene en su aplicación, avaladas por las investigaciones que han demostrado que siempre sucede. Un grupo importante de emisiones, expresa “*no saber cómo seguir adelante, una vez tomada la decisión*” y se percibe un momento de estancamiento.

Los miedos, que expresan, radican en la entrada de otras personas en las aulas y en el centro; y, muy especialmente, en las aulas de primer ciclo de educación infantil. Y, también, miedo a tener que dedicar mucho tiempo, incluso fuera de la jornada laboral y a que las cosas no salgan bien y “*volvamos a lo de antes y sea triste*”. Solo hay una educadora que se plantea dudas. La palabra duda aparece en más emisiones pero, las hemos interpretado como dificultades por el sentido en que se utilizaba.

Para completar la visión aportada por los datos distribuidos en categorías, es necesario integrar la información buscando los vínculos que puedan existir. (Tójar Hurtado, 2006) (Rodríguez Gómez et al., 1996) En este sentido, hemos utilizado la estrategia de relación entre las categorías **RP DO EXEX BARR.**

En el proceso de análisis hemos cotejado, en primer lugar, las dos categorías que recogen más aportaciones, la relevancia percibida del proyecto (138 emisiones) y el dominio operativo (143 emisiones) Esto nos permite suponer que la transformación del centro en comunidad de aprendizaje se percibe como un proceso valioso, que tiene un sentido y piensan que saben cómo llevarlo a cabo.

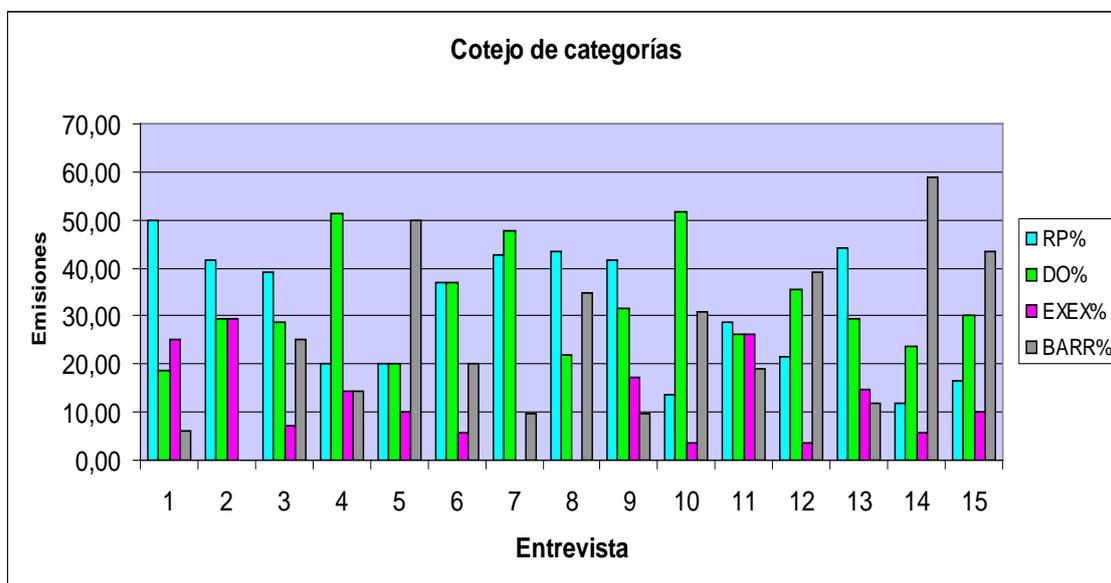
Por su parte, comparar la información procedente de las categorías relevancia percibida (138 emisiones) y barreras encontradas (94 emisiones), revela que hay más emisiones relativas a los valores de la transformación que a las dificultades en la implementación. Si contraponemos la sensación de saber lo que hay que hacer (104 emisiones) frente a las barreras que se perciben (94 emisiones) podemos pensar que creen saber cómo llevar a cabo el proyecto, pero perciben, en este momento inicial, muchas barreras.

Del mismo modo hemos procedido con las categorías expectativas de éxito y barreras percibidas, porque nos ofrece una confrontación entre pensamientos o percepciones contrarias. El número de emisiones referidas a las dificultades, miedos y dudas (94), es superior a las que expresan expectativas de éxito (56). El análisis de las emisiones de cada participante revela que las que expresan más expectativas positivas, en general, aluden a menos barreras y a la inversa.

Hemos de subrayar que estas percepciones, de dificultad y bajas expectativas de éxito, tienen lugar antes de la implementación de las actuaciones propias de proyecto. Pueden, por lo tanto, producirse como resultado de la historia previa de la escuela; y, no tanto en relación con el

proyecto que, de hecho, no se ha empezado a implementar en el momento de la investigación.

En el siguiente gráfico podemos observar el modelo que presenta cada participante, al enfrentar las categorías analizadas hasta ahora.

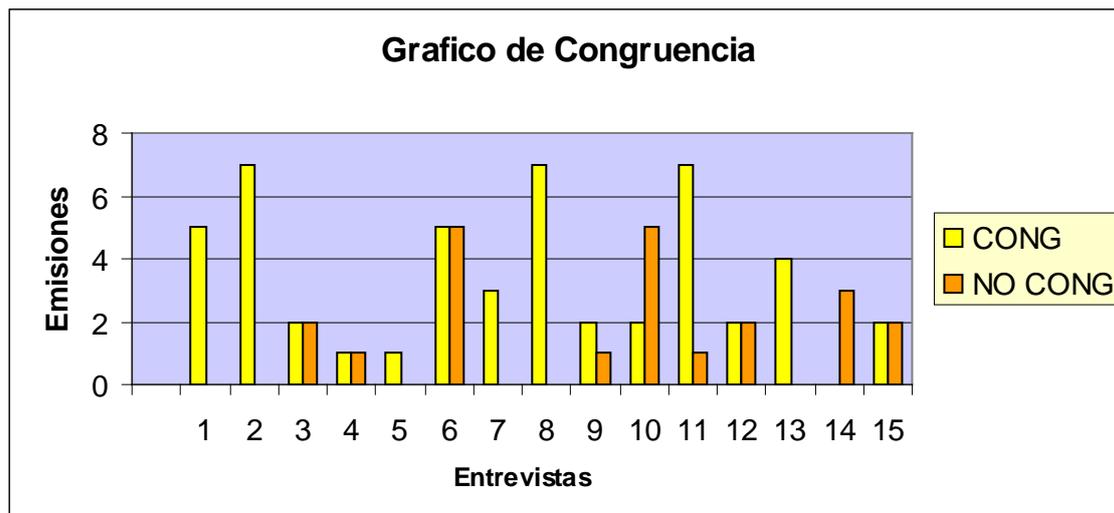


Para el análisis de la categoría dedicada a la **congruencia CONG** entre las concepciones de aprendizaje y el aprendizaje dialógico, hemos tenido en cuenta todas las expresiones (77 emisiones) que recogían el concepto de aprendizaje sustentado por las educadoras. Por una parte, agrupamos todas las emisiones congruentes con el aprendizaje dialógico (sub-categoría **CONG**) (50 emisiones) y, por otro lado, las emisiones no congruentes (sub-categoría **NOCONG**) (22 emisiones)

Al enfrentar los resultados de ambas sub-categorías observamos que aparecen más registros de emisiones congruentes que no congruentes con el aprendizaje dialógico. Seis educadoras, solamente hablan de mecanismos relacionados con el aprendizaje dialógico; no encontramos emisiones no-congruentes en su discurso; o, si aparecen, siempre lo hacen acompañando mecanismos relacionados con la interacción entre personas.

Por el contrario, una participante solo refiere conceptos no-congruentes, como mecanismos para aprender, sin hacer referencia a mecanismos congruentes con la base dialógica del aprendizaje. Ocho participantes, aluden, tanto a mecanismos congruentes, como no congruentes.

En el gráfico siguiente hemos comparado las emisiones de cada participante.



Recordemos que las emisiones han sido recogidas en el contexto de entrevistas enfocadas en el proyecto. Este hecho puede, sin duda, influir en las respuestas y explicar que un grupo de educadoras solamente hable de mecanismos congruentes. Pero, hemos de tener en cuenta que no se trata de que no mencionen otros mecanismos para aprender. Mas bien, se trata de valorar hasta qué punto consideran la interacción entre personas como un mecanismo de aprendizaje.

Hasta aquí, los resultados muestran que existe una congruencia, en el discurso de las educadoras, con las bases dialógicas del aprendizaje. Pero, cuando analizamos el contenido de las emisiones, observamos que las participantes confunden los mecanismos congruentes con los no congruentes y, sobre todo, no los refieren a su práctica diaria en la etapa de infantil. Pocas docentes aluden al lenguaje como objetivo y contenido de aprendizaje de sus alumnos (recordando que se trata de una escuela infantil 0-6). Y, de estas educadoras, gran parte de ellas no lo refieren espontáneamente, sino cuando son preguntadas expresamente por ello. También encontramos muy pocas emisiones que aluden a la intersubjetividad (implícitamente) como mecanismo implicado en el desarrollo del lenguaje que, además, es un concepto nuclear entre las bases dialógicas del aprendizaje.

“Se aprende a través de la socialización relacionándose y siempre como un juego entre todos, interaccionando...Con la repetición de sonidos o palabras. Señalándoles el objeto, repitiendo, mirándolos de frente, vocalizando bien...Cuando no, se puede mantener una conversación... No, sí, comunicación. Comunicación existe desde el principio...los pequeños imitan lo que oyen y no tiene sentido hablarles sin que te vean la cara, eso no sirve”. (Entrevista 10)

Todo ello, nos induce a pensar en una congruencia “teórica” o “en desarrollo”. En este sentido, la mayoría expresa que se aprende en interacción, mediante el establecimiento de relaciones. Pero, parecen no saber exactamente, qué elementos de esa interacción están implicados en el aprendizaje. Es decir, no conocen en qué consiste y qué papel desarrolla la intersubjetividad.

Conclusiones

En primer lugar, desde los planteamientos teóricos que constituyen la primera parte de esta investigación podemos concluir lo siguiente:

- Los planteamientos educativos de las comunidades de aprendizaje representan una aportación singular al movimiento de cambio educativo dentro de la sociedad de la información y el conocimiento. Su singularidad radica en proponer un cambio en la organización de la escuela, que conlleva la participación de los distintos sectores de la comunidad educativa y en proporcionar una base dialógica al aprendizaje de todas y todos.
- La importancia que el proyecto comunidades de aprendizaje da al proceso previo de formación y reflexión por parte del profesorado, es clave para el inicio de su transformación.
- Se considera fundamental, en primer lugar, la implicación del profesorado y, seguidamente, la incorporación de las familias y de los agentes sociales, lo que prepara para la corresponsabilidad y la participación en el quehacer educativo.
- Factores como la relevancia percibida de un proyecto, la expectativa de éxito en su implementación, la congruencia entre las concepciones y las prácticas del profesorado y lo que se propone desde los proyectos de innovación, la percepción del sentido del proyecto y de saber cómo llevarlo a cabo o el balance coste-beneficio, que motivan al profesorado, son relevantes para los procesos de innovación.
- No existe un único factor que impulse al profesorado a iniciar y mantener un proceso de innovación. Son, más bien, un conjunto de elementos, entre los cuales se encuentran el pensamiento y las actitudes del profesorado; y, siempre en interacción con factores contextuales, para crear las condiciones propicias al cambio y la innovación.

En segundo lugar, de la investigación realizada en esta escuela infantil, durante las fases de sensibilización y toma de decisiones, concluimos lo siguiente:

- El equipo educativo de este centro considera el proyecto Comunidades de Aprendizaje como un proyecto valioso, pero su adopción constituye una mejora y no una necesidad imperiosa para resolver problemas. En el mismo sentido, el proyecto no constituye una ruptura con la dinámica actual sino, más bien, implica seguir trabajando en la misma línea. A la vez, se percibe la necesidad de realizar un ajuste del proyecto a la realidad de este centro. Esta visión de su transformación en comunidad de aprendizaje como un valor puede, muy bien, estar detrás de su adopción como modelo de cambio y, por lo tanto, constituir una motivación para la decisión de iniciar este proceso.
- El proyecto posee sentido educativo para buena parte del equipo. Además, todas creen saber, en mayor o menor medida, lo que hay que hacer para

llevarlo a la práctica y creen poseer las capacidades para iniciar su implementación. Esta percepción de conocimiento y dominio puede ser otro de los factores motivadores, que haya impulsado la toma de decisiones a favor de su transformación en comunidad de aprendizaje.

- La forma en que describen los procesos de aprendizaje nos permite concluir que existe una cierta congruencia con el aprendizaje dialógico. No obstante, que no apliquen esas descripciones a los procesos de aprendizaje que se dan en el centro o que confundan los mecanismos dialógicos con los no dialógicos, implica una congruencia “en proceso” o “en desarrollo”, más que como algo ya consolidado. Y en este sentido, podemos encontrar aquí un factor motivador de la adopción de este proyecto como modelo de cambio.
- Por el contrario, también podemos concluir que las educadoras perciben, en este momento inicial, muchas barreras a la transformación; además, han desarrollado pocas expectativas positivas hacia el logro de la transformación y en conseguir la participación de las familias y la comunidad. El hecho de no encontrar evidencias de participación sistemática de familiares y organizaciones del entorno en las innovaciones programadas y efectuadas anteriormente, nos permite concluir que se trata de actitudes desarrolladas a partir de la experiencia anterior al proyecto en el centro, más que de percepciones relacionadas con el propio proyecto Comunidades de Aprendizaje.
- Además, las barreras que encuentran difieren en la referencia. Hay educadoras que perciben las dificultades dentro del equipo, incluso dentro de sí mismas. Otras, perciben las mismas dificultades como hechos objetivos y difíciles de cambiar. El primer caso implica una posibilidad e incluso una necesidad de trabajar sobre ellas; encontraríamos aquí a personas que consideran que el cambio está en sus manos.
- Que el equipo perciba la necesidad de realizar un ajuste del proyecto y todavía no tenga claros ciertos conceptos implicados en el aprendizaje dialógico, puede, también, explicar la percepción de muchas dificultades y escasas expectativas de éxito. Y, a su vez, este hecho puede explicar el momento de estancamiento que describen muchas participantes y constituir una barrera al inicio de la transformación.

Estas últimas reflexiones nos permiten concluir que se cumple nuestra hipótesis de partida, en el sentido de que las concepciones y las actitudes del profesorado constituyen tanto elementos motivadores como barreras para la transformación de este centro en comunidad de aprendizaje. De igual forma, la relativa congruencia del pensamiento de las educadoras con el aprendizaje dialógico, puede ser un factor que impulse la adopción de este modelo y dificulte el ajuste necesario y el progreso del proyecto. Igualmente podemos afirmar que parte del equipo ya percibe la oportunidad de transformar la dificultad en posibilidad, mientras otra parte del mismo todavía percibe solamente las barreras.

A partir de las conclusiones de la presente investigación podemos plantear las siguientes propuestas:

- Sería conveniente la elaboración de un programa de asesoramiento a este centro educativo en su proceso de transformación. Este programa debería adoptar una orientación colaborativa y un enfoque comunicativo, consecuente con la filosofía del proyecto. Este programa debería incluir formación en las bases dialógicas del aprendizaje y asesoramiento sobre estrategias para favorecer la participación de familiares y asociaciones del barrio.
- Sería idónea la utilización de la tertulia pedagógica dialógica, práctica propuesta por el propio proyecto, como metodología de estudio, y su apertura a la participación de las familias y miembros de las asociaciones del barrio.
- Al tratarse de un estudio sobre las percepciones del profesorado en los momentos iniciales del proyecto, se hace necesaria la realización de un estudio posterior de su impacto real en los aprendizajes de los niños y niñas y en la mejora de las relaciones con la comunidad.
- Igualmente, será adecuada la realización de un estudio que muestre el cambio en las percepciones de barreras, en base a los éxitos conseguidos con la implementación de las actuaciones educativas de éxito, propias del proyecto.
- Teniendo en cuenta que se trata de un estudio realizado en una escuela concreta, sus conclusiones no son generalizables a otros equipos educativos.

Referencias bibliográficas

Abrami, Ph.C., Poulsen, C. y Chambers, B. (2004). Teacher Motivation to Implement an Educational Innovation: Factors differentiating users and non-users of cooperative learning. *Educational Psychology*, 24(2), 201-216.

Aguado, L.(2005). *Psicología y Educación*. Madrid: Alianza Editorial.

Aubert, A., Flecha, A., García Yeste, C., Flecha, R. y Racionero, S. (2008). *Aprendizaje Dialógico en la Sociedad de La Información*. Barcelona: Editorial Hipatia.

Bazarrá Rodríguez, L., Casanova, O. y García Ugarte, J. (2004). *Ser profesor y dirigir profesores en tiempos de cambio*. Madrid: Editorial Narcea.

Bruner, J.S. (1988) *Desarrollo cognitivo y educación*. Madrid: Morata.

- Domingo Segovia, J. (2005). *El asesoramiento al centro educativo. Colaboración y cambio en la institución*. Barcelona: Ediciones Octaedro
- Elboj, C., Puigdemívol, I., Soler, M. y Valls, R. (2002). *Comunidades de Aprendizaje. Transformar la educación*. Barcelona: Graó.
- Day, Ch. (2006). *Pasión por enseñar. La identidad personal y profesional del docente y sus valores*. Madrid: Editorial Narcea.
- Flecha, R. (1997). *Compartiendo palabras*. Barcelona: Paidós.
- Freire, P. (1975). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI
- Fullan, M. (2002). *Las fuerzas del Cambio. Explorando las profundidades de la Reforma Educativa*. Madrid: Editorial Akal
- Fullan, M. (2004). *Las fuerzas del cambio. La continuación*. Madrid: Editorial Akal
- Gomez, J., Latorre, A., Sanchez, M. y Flecha, R. (2006). *Metodología comunicativa crítica*. Barcelona: El Roure.
- Habermas, J. (2001). *Teoría de la Acción Comunicativa*. Volumen I: racionalidad de la acción y racionalidad social. Madrid: Taurus.
- Ministerio de Educación. Gobierno de España (2010) PISA 2009 Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos OCDE informe español <http://www.educacion.es/dctm/ministerio/horizontales/prensa/notas/2010/20101207->
- Pérez Gómez, A. (2009).¿ Competencias o pensamiento práctico? La construcción de los significados de representación y de acción. En J. Gimeno Sacristán (coord) *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* (págs. 59-102) Madrid: Editorial Morata.
- Pozo Muncio, J.I. (2006). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje: las concepciones del profesorado y los alumnos*. Barcelona: Editorial Graó.
- Racionero Plaza, S. (2010). Egalitarian dialogue and instrumental dimension. Two principles of dialogic learning in the classroom. *Psychology, Society, & Education*, 2(1), 61-70
- Rivas Navarro, M. (2000). *Innovación Educativa: Teoría, Procesos y Estrategias*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Rodríguez Gómez, G., Gil Flores, J. y García Jiménez, E. (1996). *Metodología de La Investigación Cualitativa*. Archidona (Málaga): Ediciones Aljibe.
- Rogoff, B. (1993). *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Ruiz Olabuenaga, J. I. (1989). *La descodificación de la vida cotidiana métodos de investigación cualitativa*. Bilbao: Editorial Deusto.

Sánchez Aroca, M. (1999). Voices Inside Schools - La Verneda-Sant Martí: A School Where People Dare to Dream. *Harvard Educational Review*. (69)3, 320 - 336

Tójar Hurtado, Juan Carlos. (2006). *Investigación cualitativa comprender y actuar*. Madrid: Editorial La Muralla.

Valls Caroll,R. (2000). *Comunidades de Aprendizaje como práctica educativa de Aprendizaje Dialógico para la Sociedad de la Información*. Tesis Doctoral. Universidad de Barcelona.

Wells, G. (2001). *Indagación dialógica. Hacia una teoría y una práctica socioculturales de la educación*. Barcelona: Paidós.

Vygotsky, L.S. (1995). *Pensamiento y lenguaje*. Barcelona: Paidós (v.o.1934)
