

TRABAJO DE FIN DE GRADO



UGR

Universidad
de **Granada**

COMUNIDADES DE APRENDIZAJE

*Todos nosotros sabemos algo.
Todos nosotros ignoramos algo.
Por eso, aprendamos siempre.
(Paulo Freire)*



Hernández Rosa, Érika

Educación Primaria
Profundización en el currículum básico

Curso 2015-2016

RESUMEN

El presente trabajo se centra en el proyecto educativo denominado “Comunidades de Aprendizaje”, el cual se está poniendo en marcha en muchos centros educativos, llegando algunos de ellos a transformarse en una Comunidad de aprendizaje propiamente dicha. Se trata de un proyecto que da voz a todo el que quiera adentrarse en él (familiares, voluntarios, especialistas, docentes...), a través del diálogo entre toda la comunidad educativa y que, hoy, conocemos como aprendizaje dialógico.

A lo largo del mismo, se expone la información recogida acerca de sus antecedentes, las leyes que lo amparan, los tan importantísimos autores, que han dejado marca en este proyecto, las características que debe tener una Comunidad, las fases que conlleva el proceso de transformación y el análisis de su puesta en práctica.

Palabras clave: Comunidades de aprendizaje, comunidad educativa, aprendizaje dialógico, transformación educativa, métodos de enseñanza.

ABSTRACT

The following project is focused on the educational project called 'Learning Communities', which is being implemented in many educational institutions, some of which are becoming a learning community themselves. It is a project which gives voice to anyone who wishes to take part in it (relatives, volunteers, specialists, and teachers) through a dialogue among all the teaching community, which is known as dialogic learning.

This study contains collected background information, along with the laws they were based on, very important authors in this field, the characteristics that a community must have, the stages involved in the transformation process and the analysis of its implementation.

Key words: Learning communities, educational community, dialogic learning, educational transformation, teaching methods

ÍNDICE

Introducción	4
1. Marco legal	5
2. Marco teórico	7
2.1. ¿Qué son las comunidades de Aprendizaje (CdA)? Antecedentes	7
2.2. El aprendizaje dialógico	8
2.3. Creación de comunidades	9
2.4. Fases del proceso de transformación en comunidad	11
3. Organización de la puesta en práctica	17
3.1. Análisis de la puesta en práctica	19
3.2. Efectividad de las Comunidades de Aprendizaje	24
4. Conclusiones	25
Referencias bibliográficas	27
Anexos	30

INTRODUCCIÓN

Desde hace unos cuantos años, se está cuestionando la efectividad del modelo de enseñanza-aprendizaje en el ámbito educativo español. Los principales problemas que se pueden derivar de esta crisis son la falta de motivación en el alumnado y, como consecuencia, la elevada tasa de fracaso escolar, junto con la poca implicación de las familias en el proceso, la falta de respeto hacia los docentes, etc. (López, F. 2006).

Debido a ello, hemos recurrido a un autor que se reinventa cada día. Hablo de Freire, quien nos ofrece un modelo, en el que participa toda la comunidad educativa y es en esa participación, donde podemos encontrar la clave de todo. Y es que, según Flecha (1997), otro especialista de las Comunidades de Aprendizaje, el éxito escolar en la actualidad depende directa o indirectamente de la interacción entre el centro y el contexto social.

Siguiendo a este autor, podemos decir que se trata de un método que nos ayuda a organizar espacios, recursos, metodologías, etc., entre maestros, familiares, voluntarios, profesionales de la educación, universitarios y demás agentes implicados.

Con esto nace lo que hoy conocemos como Comunidades de Aprendizaje, un proyecto al que cada día se unen más centros y que surge como alternativa a la educación tradicional, para conseguir adaptarse a los cambios sociales y educativos de nuestro entorno y, por tanto, superar las desigualdades del mismo.

Tras mi paso por el Sistema educativo, como alumna en las etapas de Educación Primaria y Secundaria, he sido consciente de algunas de las carencias que éste presenta, sin embargo, ha sido mi conocimiento del sistema, como futura profesional de la educación, la que me ha llevado a pensar que la sociedad en la que estamos inmersos necesita cambios urgentes, sobre todo, en el ámbito educativo, para mí, el más importante y también el más cambiante.

Las carencias a las que hago referencia reflejan cambios en la organización social. Por ejemplo, Castells (1998) habla de la desestructuración familiar, en la que hay que tener en cuenta que el modelo de familia tradicional está prácticamente extinguido. Otro factor importante es el ascenso de la inmigración en nuestro país y, por

consiguiente, en nuestras aulas. Así, debemos realizar actuaciones de éxito que sepan hacer frente a estas carencias y esas actuaciones son las que ofrecen las Comunidades de Aprendizaje.

Tras conocer las soluciones aportadas por las denominadas Comunidades de Aprendizaje pude entender que estas carencias podrían ser cubiertas, es decir, que podrían haber métodos específicos, que hubieran nacido para poner solución a muchos problemas con los que nos encontramos en los centros educativos. Gracias a ellas, podemos ver cómo los niños acuden cada día a los centros con la ilusión de empezar un nuevo reto, en el que saben que todos están al mismo nivel.

Las Comunidades de Aprendizaje son, hoy por hoy, una propuesta de calidad, para optimizar el rendimiento y la convivencia en las escuelas. En definitiva, un buen tema para trabajar y del que aprender enormemente.

1. MARCO LEGAL

La Orden de 8 de junio de 2012, por la que se regula el procedimiento de inscripción y continuidad de centros reconocidos como “Comunidad de Aprendizaje” y se crea la Red Andaluza “Comunidades de Aprendizaje”, define, en su artículo 2, una “Comunidad de Aprendizaje” como un “proyecto de transformación social y cultural de un centro educativo y de su entorno, encaminado a la mejora de los resultados escolares y de la convivencia, y a lograr el éxito educativo de todo su alumnado. Su rasgo distintivo es ser un centro abierto a todos los miembros de la comunidad en el que se contempla e integra, dentro de la jornada escolar, la participación consensuada y activa de las familias, asociaciones y voluntariado, tanto en los procesos de gestión del centro como en los del desarrollo del aprendizaje del alumnado.

Por ello, fomentar la participación de los diferentes sectores de la comunidad educativa, alumnado, familias y sociedad se muestra en la actualidad como una condición esencial para la eficacia y el éxito educativo.”

En este ámbito, la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE) y la Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía (LEA), proponen la participación y colaboración de todos los componentes de la comunidad educativa para conseguir una educación de calidad, concediendo especial relevancia al alumnado y al

profesorado, e impulsando la participación de familias y de asociaciones de madres y padres, así como promoviendo la implicación de otros colectivos que de forma altruista, libre y voluntaria realizan actuaciones en el ámbito educativo.

Del mismo modo, la LEA aborda la cooperación entre administraciones y entidades en el ámbito educativo, centra la colaboración en el papel esencial de la Administración local en educación, y reconoce en su artículo 177 la importante labor de colaboración que entidades de voluntariado realizan en la mejora de los centros educativos de Andalucía.

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, implanta entre sus objetivos: 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, e 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.

Por otro lado, los Decretos 327/2010 y 328/2010, ambos de 13 de julio, por los que se aprueban los Reglamentos Orgánicos de los centros sostenidos con fondos públicos, desarrollan aspectos esenciales de organización y funcionamiento de los centros educativos, impulsan su autonomía pedagógica, organizativa y de gestión y profundizan en la participación de la comunidad educativa a través de nuevas formas de colaboración e implicación en el proceso educativo del centro.

Finalmente, la Orden de 20 de junio de 2011, por la que se adoptan medidas para la promoción de la convivencia en los centros docentes sostenidos con fondos públicos, reglamenta el derecho de las familias a participar en el proceso educativo de sus hijos e hijas. En la misma dirección, el Decreto 71/2009, de 31 de marzo, por el que se regula el Censo de Entidades colaboradoras de la Enseñanza viene a reforzar, aún más, la participación y corresponsabilidad de las familias y demás agentes implicados en el éxito escolar de todo el alumnado andaluz.

2. MARCO TEÓRICO

2.1. ¿Qué son las Comunidades de Aprendizaje (CdA)? Antecedentes.

Las Comunidades de aprendizaje surgen como respuesta al alumnado en situación de riesgo. Su origen está profundamente relacionado con cuatro experiencias (Elboj, Puigdemívol, Soler y Valls, 2006). El primero en llevar a cabo este proyecto fue el Programa de Desarrollo Escolar (*School Development Program*) de la Universidad de Yale (1968). Inmediatamente después, en Estados Unidos nacen dos programas relacionados: El Programa de Éxito Escolar para Todos (*Success for All*) y el Programa de Escuelas Aceleradas (*Accelerated Schools for Students at Risk*).

En España, el Centro de Investigación en Teorías y Prácticas Superadoras de Desigualdades (CREA) de la Universidad de Barcelona investigó cómo implantar esa metodología, a la que llamó «*Comunidades de Aprendizaje*», en las etapas de Infantil, Primaria y Secundaria. Además, colaboró con todos los centros y agentes interesados proporcionándoles la información y la formación que necesitaron para llevar a cabo estas experiencias. (CREA, 2011).

Todos estos programas tienen algo en común: pretenden acelerar los aprendizajes del alumnado y mejorar los recursos y las estrategias metodológicas; necesitando así la colaboración entre todos los agentes que conforman la escuela y el aprovechamiento de todos los recursos.

Flecha y Puigvert (2002) definen las Comunidades como:

Un proyecto de transformación de centros educativos dirigido a la superación del fracaso escolar y la eliminación de conflictos. Este proyecto se distingue por una apuesta por el aprendizaje dialógico mediante los grupos interactivos, donde el dialogo igualitario se convierte en un esfuerzo común para lograr la igualdad educativa de todos los alumnos. (p. 8).

En definitiva, podemos decir que las Comunidades de Aprendizaje se entienden como un proyecto educativo basado en actuaciones que implican a todas las personas que interactúan de una forma u otra con el alumnado o que participan en su aprendizaje.

A partir de los sueños y del diálogo entre toda la comunidad (estudiantes, profesorado, familiares, especialistas, voluntariado, etc.), la meta que se pretende alcanzar con este proyecto es conseguir una transformación a nivel social y educativa del alumnado, y esa transformación procura disminuir los niveles de fracaso escolar y mejorar la convivencia.

2.2. El aprendizaje dialógico.

El concepto que vamos a desarrollar en este apartado es el de Aprendizaje Dialógico, que parte de la perspectiva dialógica de Freire.

Paulo Freire fue un importantísimo educador y pedagogo del siglo XX. Desarrolló una perspectiva dialógica en educación que incluía a todas las personas cercanas al entorno del niño y que, de una manera u otra, influenciaban su aprendizaje.

Su perspectiva está basada en tres principios fundamentales, según Flecha, R. (2006):

- Diálogo en lugar de corporativismo.

El rendimiento escolar de un alumno está íntimamente relacionado con relación existente no solo entre el profesor y el estudiante; sino entre el aula y otros ámbitos. En definitiva, entre el conjunto de la comunidad de aprendizaje (maestros familiares, alumnos, especialistas, voluntarios...) Esto es, se debe planificar conjuntamente el aprendizaje.

- Transformación en lugar de adaptación.

Al igual que Vygotsky, Freire propone que es más adecuado una modificación del contexto (aula, hogar, calle...), incluido el currículo, en lugar de una adaptación del currículo al contexto.

- Igualdad de diferencias en lugar de diversidad.

Si se impone el mismo modelo educativo a todo el alumnado, claramente sobresaldrán las personas dominantes. Es como si solo sirviesen para estudiar, dice

Freire, los de “sangre azul”, mientras que los de “sangre roja” debieran quedar fuera del sistema educativo. Para él, lo ideal sería promover una Educación Igualitaria.

El concepto de aprendizaje dialógico ha tenido especial repercusión en algunos autores como Wells, quien, desde 1999 hasta 2002 también estuvo inmerso en la creación de escuelas comunitarias.

En su trabajo intentó crear comunidades en las que los profesores fueran piezas esenciales con varios objetivos a conseguir. Por un lado, debían promover la indagación en las actividades que los propios alumnos eligiesen, para que, más tarde, fuesen los alumnos los que investigaran tanto a nivel mental como a nivel manipulativo y, de ese modo, conseguir finalmente que compartieran su opinión en debates relacionados con la construcción del conocimiento. Por otro, debían compartir sus experiencias con los demás profesores sumergidos en este proyecto para así, usar el conocimiento que desarrollaban en cada sesión y perfeccionar las siguientes prácticas y, al mismo tiempo, mejorar entre todos ellos la dinámica de esas clases.

2.3. Creación de Comunidades

Según Vygotsky (1978), la ayuda que debemos prestar a un alumno debe orientarse en su zona de desarrollo próximo (ZDP). Dicho de otra forma, la ayuda debe centrarse en los aspectos en los que el alumno todavía no es capaz de realizar por sí mismo; y debe conseguir que el alumno sea capaz en un futuro de utilizar esas habilidades ya aprendidas de manera autónoma.

Por lo tanto, para poder llegar a la cumbre de nuestro potencial es necesario que interactuemos con las personas que nos rodean, y lo hacemos diaria e inevitablemente en nuestro hogar, en el colegio, en la calle... ya que formamos parte de una sociedad en la que se producen actividades con un objetivo específico que debemos conseguir o llevar a cabo.

A través de la colaboración conjunta en la resolución de esas actividades o de los problemas que surgen, las personas aprenden unas de otras, por lo que se pueden llegar a conseguir mejores resultados de los que conseguiría una persona por sí sola. Un ejemplo de esta práctica en las aulas podría ser el *buddy Reading*. Se trata de una

metodología en la que los alumnos más mayores de una clase se juntan con alumnos más pequeños para ayudarles en su aprendizaje de la lectura. (Ziolkowski, 1999).

Un aspecto fundamental para alcanzar el éxito de las comunidades es el desarrollo de las emociones y los sentimientos, que producen en nosotros una actitud positiva hacia la participación y el compromiso en las mismas. En definitiva, el hecho de interactuar con otras personas genera apegos gratificantes y positivos que nos motivan para continuar participando. Al fin y al cabo somos seres humanos movidos por emociones.

Según Ortega y Puigdemívol (2006), para iniciar un proyecto de este tipo se necesita la participación de todos los agentes de la comunidad, y esa participación debe partir de varias premisas:

- *Participación.*

Sabiendo que todas las personas tienen experiencias y saberes que compartir con los demás, lo único que se necesita entonces es la creación de un “espacio” para poder reunir a esos agentes y que se produzca un beneficioso aprendizaje por parte de todos. Los agentes implicados en las comunidades de aprendizaje van desde los maestros hasta los alumnos, pasando por las familias, las personas voluntarias, profesionales de diversas instituciones del entorno... Todos participarán conjuntamente.

- *Centralidad del aprendizaje.*

No es necesario cargar al alumnado con toda la información que se conoce. Lo importante es saber cómo administrar esa información para que llegue de forma clara y concisa al alumnado y, así, formarse como un ciudadano capaz de participar cómodamente en ésta nuestra sociedad. Sin embargo, no todos los agentes saben cómo administrar esa información, por lo que claramente se hace necesaria la formación del personal que participa en el proyecto.

- *Altas expectativas de aprendizaje.*

Los objetivos que han de alcanzarse en estas tertulias deben potenciar al máximo el aprendizaje del alumnado y lograr su éxito académico. De nada sirve fijar objetivos

un tanto “pobres” para aquellos alumnos menos exigentes. No obstante, esas metas hacia el éxito no solo estarán dirigidas a los alumnos, sino que también se aplicarán al resto de agentes que participan: tanto maestros, como voluntarios, familiares..., pues todos ellos estarán relacionados con que la calidad del aprendizaje y la educación de este alumnado roce el éxito o el fracaso académico.

Con ello, se pretende aumentar el grado de autoestima para así lograr un control del propio proceso de aprendizaje y mejorar, además, la cooperación entre los diferentes agentes educativos.

- *El progreso permanente.*

Como dice Freire (1997), las personas no somos seres de adaptación, sino de transformación. Por lo tanto, las comunidades de aprendizaje deben ir evaluándose constantemente por si hay que introducir alguna modificación o simplemente para recoger los cambios que se han realizado a lo largo de una etapa. Sin embargo, cada comunidad necesita una transformación adecuada a sus necesidades, entorno, intereses... y esa transformación debe partir del compromiso de todos los agentes en el proyecto.

2.4. Fases del proceso de transformación en comunidad

Tal y como se muestra en la Tabla 1, el proceso de transformación de un centro en Comunidades de aprendizaje, según autores como Elboj, Puigdemívol, Soler y Valls (2002) y Rodríguez de Guzmán (2012), conlleva ocho fases, divididas en dos grandes grupos: *la puesta en marcha* y *la consolidación*.

Dichas fases están establecidas según las características del centro, los intereses, las necesidades, el contexto, etc. Y cada una de ellas debe ser evaluada y aprobada por toda la comunidad, teniendo en cuenta que no se trata de un modelo cerrado, sino que ofrece la posibilidad de introducir cambios o mejoras a lo largo del mismo.

Lo importante para conseguir que éstas fases se lleven a cabo exitosamente es mantener un ritmo adecuado, pero sin una duración establecida. Es decir, cada fase tendrá una duración determinada, teniendo en cuenta, como ya he dicho antes, las

características, intereses, necesidades, contexto... del centro educativo y será decisivo enlazar unas fases con otras para evitar la interrupción del proceso.

Los siguientes pasos son elementales para lograr la plena transformación de un centro en Comunidad de aprendizaje (Díez y Flecha, 2010):

- Orientación en la transformación del contexto.
- Compromiso por parte de todos los colectivos y personas implicadas.
- Formación de acuerdo con las actuales teorías sociales.
- Incremento del aprendizaje instrumental y dialógico de la competencia y la solidaridad.
- Actuación en las fases previas al sueño (sensibilización y toma de decisión).
- Priorización de los sueños.
- Creación de compromisos para hacer realidad los sueños.

FASES DEL PROCESO DE TRANSFORMACIÓN DE UN CENTRO EN COMUNIDAD DE APRENDIZAJE	
<i>PUESTA EN MARCHA</i>	<i>CONSOLIDACIÓN</i>
1. Sensibilización	6. Investigación
2. Toma de decisión	7. Formación
3. Sueño	8. Evaluación
4. Selección de prioridades	
5. Planificación	

Tabla 1. *Fases del proceso de transformación de un centro en Comunidad de aprendizaje.* Elaboración propia.

La *puesta en marcha* se inicia con la **fase de sensibilización**, la cual pretende que todos los agentes que participan en la comunidad conozcan a la perfección las características globales del proyecto. Conlleva un curso de formación para el profesorado en el que sería conveniente que también participaran los familiares, pues se les debe hacer conscientes de que se puede alcanzar el éxito siempre y cuando ellos colaboren y, en la medida de lo posible, asistan a todas las sesiones.

El personal que representa al centro educativo se reúne con el CREA para estudiar y tratar *grosso modo* la situación del centro, su contexto, sus intereses, las posibilidades que oferta, sus carencias... En esta fase comienza el proceso de transformación, por lo que se deberá explicar con claridad cómo se llevará a cabo esa transformación y la planificación de las actuaciones futuras.

Es en este momento cuando se resuelven las dudas que puedan tener las familias acerca de la planificación o puesta en marcha del proyecto con sus hijos. Por ello, es importantísimo que se expongan de manera clara y concisa las bases de este modelo de aprendizaje, enfatizando en los resultados que se pretenden obtener.

Continúa con la **fase de toma de decisión**, en la que se decide si el centro educativo se convierte en Comunidad de aprendizaje o no. Para ello, se realiza una votación.

Elboj et al. (2002) señalan que *para la validez de este acuerdo se tienen que dar las siguientes condiciones:*

1. *El 90% del claustro ha de estar de acuerdo en llevar a cabo el proyecto.*
2. *El Equipo Directivo también debe estar de acuerdo.*
3. *El proyecto lo debe aprobar el Consejo Escolar.*
4. *La asamblea de madres y padres organizada por la Asociación de Familiares debe aprobar mayoritariamente el proyecto.*
5. *Implicación de la comunidad (entidades, agentes sociales...).*
6. *La Consejería de Educación debe dar apoyo a esta experiencia, dotarla de un estatus propio con autonomía pedagógica y financiera suficiente para realizar el proyecto (p. 83).*

De ser así, debe existir el compromiso por parte de todos a iniciar la transformación del centro educativo en Comunidad de aprendizaje teniendo en cuenta los aspectos tratados en la fase anterior (situación del centro, contexto, necesidades, carencias, preferencias, intereses...). Será el equipo directivo el que lidere este proyecto contando, como se ha aconsejado en la fase anterior, con la presencia de los familiares en todas las asambleas y de una persona que haga de intermediaria entre el centro, el equipo CREA y la Dirección General de Educación.

La comunicación aquí es un factor indispensable. Tendrán lugar diversas situaciones que se tienen que afrontar e intentar solucionar teniendo en cuenta la opinión de todos y cada uno de los agentes de dicha comunidad. Esta transformación no solo “es cosa” de los profesores, sino que repercute y es responsabilidad también de los propios alumnos y sus familiares, que tendrán las mismas condiciones y oportunidades.

A partir de ahora las asambleas no son meramente informativas, sino que se requiere la participación de los familiares, que, según las últimas investigaciones a nivel europeo, actúan y trabajan de forma más voluntaria y eficiente (CREA, 2011).

Una vez tomada la importante decisión da comienzo la **fase del sueño**, que cuenta con tres pasos fundamentales:

1. Diseño del centro soñado a través de reuniones.
2. Convenio sobre el modelo de centro que se pretende conseguir.
3. Contextualización de los principios básicos de las Comunidades de Aprendizaje en el propio centro.

En ella, todos los participantes se reúnen y reflexionan sobre cómo sería su escuela ideal: la escuela perfecta en la que los alumnos querrían estudiar; los profesores adorarían trabajar y los padres confiarían a sus hijos. Ahora todos los sueños son válidos, sin límites, sin pensar en las posibilidades que actualmente tenga el centro. Hay que ir y soñar más allá de todo esto.

Lo ideal sería difundir por toda la zona próxima al colegio esta fase del proceso mediante: murales, carteles, tarjetas, pancartas... Todos los vecinos, incluso las personas mayores o los que aún no hayan tenido hijos pueden opinar y soñar cómo sería para ellos el colegio ideal que ofrece la mejor formación viable para un ciudadano de nuestra sociedad.

Una vez hecho esto, se ponen en común los sueños de cada uno de los agentes y, a través del dialogo igualitario, se llega a un acuerdo o sueño colectivo del cual partir a la hora de iniciar esa transformación. Ahora todo es diferente: los colectivos ven como sus opiniones y aportaciones se tienen en cuenta para ir haciendo pequeños cambios hasta llegar a conseguir el centro educativo deseado por todos.

En las fases anteriores se definen las necesidades del centro, se decide la transformación y se sueña en común con el centro deseado. Sin embargo, es en la **fase de selección de prioridades** donde se tiene que comprobar la realidad del centro y las posibilidades disponibles para así constituir las expectativas acordadas en la fase anterior.

Ahora hay que revisar el Proyecto Educativo para recoger y analizar la información actual del centro (historia, entorno, medios, recursos, instalaciones, personal docente y no docente, alumnado, familias, conflictos...) y así, decidir a corto, medio y largo plazo lo que debe cambiar estrictamente, lo que se puede mejorar o lo que ha de ser suprimido. Esto significa hacer una comparación entre lo que se ha soñado y la realidad con la que se cuenta para seleccionar las prioridades que tendrá el centro en toda su transformación.

Haciendo balance de lo que se quiere (sueño) y de las prioridades establecidas anteriormente se llega a la **fase de planificación**. En esta fase dan comienzo las comisiones mixtas, en las que se organizan las prioridades por grupos de trabajo y temas para responder inmediatamente a las necesidades más urgentes. Se organizan tantas comisiones como prioridades haya y éstas pueden ir desde la formación de familiares, docentes o voluntarios, hasta el multiculturalismo del centro, pasando por los conflictos que hayan tenido lugar en el mismo, la asistencia del alumnado, la funcionalidad de la biblioteca o incluso la situación tecnológica del centro.

Con esta última fase daría por finalizada la puesta en marcha de la transformación, la cual tiene una duración aproximada de un curso escolar. Pero a decir verdad, el proceso de transformación no tiene un final concreto, pues busca la continua mejora en el aprendizaje (Elboj, Puigdellívol, Soler, & Valls, 2002). Las fases posteriores pertenecen a la consolidación del proceso. No tienen una duración determinada y deben llevarse a cabo permanente y paralelamente dependiendo del estado y avance de cada proyecto. La planificación del nuevo curso ahora incluirá las dinámicas que se han llevado a cabo en el proceso anterior, por lo que resulta imprescindible que los agentes que iniciaron el proceso den continuidad al mismo.

El proceso de consolidación comienza con la **fase de investigación**, en la que cada comisión debe estudiar las posibilidades con las que cuentan para realizar los

cambios acordados en la fase anterior. Para ello, cada actuación que se ha llevado a cabo hasta ahora debe ser investigada mediante su análisis y reflexión continua. El objetivo primordial es aportar nuevos conocimientos de éxito que posteriormente serán transmitidos al resto de la comunidad y puestos en práctica.

Según Valls (2002), una buena propuesta para realizar en esta fase es la creación de un Contrato de Aprendizaje, que muestra el objetivo principal de las Comunidades de Aprendizaje: conseguir una buena formación y educación para el alumnado del centro. Por lo tanto, como su nombre indica, se trata de un contrato en el que se reflejan los objetivos generales del centro, el cual se compromete a formar adecuadamente a todos y cada uno de sus alumnos. Los familiares también tienen que constar en este contrato, firmando su compromiso por ayudar a sus hijos en lo que a su educación se refiere.

Ahora es cuando la metodología cambia. Se da la posibilidad de que personas ajenas al centro, como pueden serlo asesores, profesionales de diversas ramas educativas o incluso voluntarios, entren al aula para trabajar en consonancia con el profesor. Con ellos se podrán realizar encuentros donde cada una de las personas de esa aula comparta sus experiencias, ideas, opiniones, etc., al resto de los participantes.

Continúa con la **fase de formación** del profesorado, de los familiares y del voluntariado que participe en la comunidad. En ella, se llevan a cabo tertulias dialógicas en las que se reconstruye o actualiza la información, pues cualquier cambio que se produzca en un centro requiere que todo su personal esté al tanto del mismo.

Cada comisión solicitará la formación o información que necesite sobre los apartados de su propuesta. Sin embargo, el papel más complicado lo tienen los docentes, pues deberán cambiar por completo su metodología en cuanto al contacto con los familiares, manera de dar las clases, creación de actividades, etc., por lo que muchas veces es necesario realizar unas sesiones intensivas de formación, sobre todo al principio de la transformación en comunidad.

También para las familias aumentará la responsabilidad en este proyecto educativo en el que deben participar en la medida de lo posible. Ahora tendrán una nueva forma de comunicación y cooperación con el centro, de mejora y mantenimiento

de la convivencia y el ambiente educativo en casa, etc. Por ello, Elboj et al. (2002) proponen crear centros de formación en los que familiares y personas que quieran participar en la comunidad estén al tanto de todo lo que sucede en este proceso de transformación. Si se pretende que los agentes trabajen conjuntamente en los centros, la formación ha de ser igual para todos.

El proceso de consolidación concluye con la **fase de evaluación**. Se entiende por evaluación la valoración continua del proceso para poder tomar las decisiones con el fin de mejorarlo (Valls, 2002).

Es imprescindible que la totalidad de los agentes implicados participen en la evaluación, pues con ella se pretende mejorar las actuaciones llevadas a cabo y aumentar la motivación para que todos los participantes continúen perfeccionando su centro educativo.

Se siguen tres pasos para realizar la evaluación:

1. Recogida de información del proceso a evaluar.
2. Autoevaluación del grupo.
3. Propuesta de mejoras o cambios.

Además, cada comisión debe realizar una evaluación continua de su actividad que, posteriormente, expondrá al resto de comisiones en una sesión pensada para realizar una evaluación conjunta del desarrollo o situación del proyecto.

Esta fase no tiene una temporalización fija, pero se recomienda realizarla al inicio, mitad y final del curso escolar.

3. ORGANIZACIÓN DE LA PUESTA EN PRÁCTICA

Al igual que cualquier otro, el proyecto sobre comunidades de aprendizaje también tiene propuestas organizativas, metodológicas y formativas, para llevarlo a la práctica.

Según expresa Jaussi (2006), esas propuestas son las siguientes:

- *El sueño conjunto: metas compartidas.*

El primer paso para la realización del sueño consiste en la incorporación de todas las personas de la comunidad en un proyecto conjunto de igualdad. [...] Las distintas comunidades buscan estrategias para que todas las familias y diferentes profesionales participen en este sueño. (p. 30).

- *Comisiones mixtas.*

“Se forman comisiones mixtas de profesorado, familiares, voluntariado, profesionales, alumnado y otros agentes y se planifican las acciones necesarias para llevar adelante una determinada prioridad.” (p. 31).

- *Formación de familiares.*

El alumnado aprende en todas sus interacciones y su éxito escolar depende de que haya una continuidad entre las que se producen en la escuela, en el domicilio y en su barrio, tan importante o más que la formación del profesorado es la de todos los agentes que interactúan con él. (p. 31).

- *Más espacios y más tiempos de aprendizaje.*

“Al contar con los recursos de la comunidad éstos se optimizan y se utilizan de una manera más rentable, permitiendo que toda la comunidad educativa pueda hacer un uso adecuado y útil de ellos.” (p.32).

- *Grupos interactivos.*

“En los grupos interactivos no se saca a nadie del aula ni del centro, [...]. Entran en el aula, por tanto, todas las personas que se necesitan para que los niños y niñas estén todo el tiempo aprendiendo.” (p. 33).

- *Trabajo sobre normas y prevención de conflictos.*

Consideramos clave compartir un mínimo de normas que se puedan aplicar dentro y fuera del centro, [...]; se trata de un proceso en el que se recupera la autoridad y ésta parte del acuerdo de todos los agentes, incluyendo al alumnado. (p. 34).

3.1. Análisis de la puesta en práctica

Desde una perspectiva autonómica, tal y como aportábamos en el apartado legislativo, la *Orden de 8 de junio de 2012, por la que se regula el procedimiento de inscripción y continuidad de centros reconocidos como «Comunidad de Aprendizaje» y se crea la Red Andaluza «Comunidades de Aprendizaje»*.

A la par que se crean estos centros, se desarrolla la estrategia, que va a permitir que estos centros funcionen desde las Delegaciones Territoriales de cada provincia, apoyadas por las universidades andaluzas, a través de lo que se denomina sub-red Andaluza Universitaria de Comunidades de Aprendizaje (SAUCA).

A efectos prácticos, estaríamos hablando de que en el caso de la provincia de Granada, se ha creado SAUCA Granada, que desde la Universidad de Granada tiene la obligación de aportar las evidencias científicas sobre las actuaciones que logran el éxito en el avance hacia los objetivos marcados por la sociedad.

En la Universidad de Granada se está llevando a cabo un programa sobre Comunidades de Aprendizaje consistente en aportar voluntarios a los diferentes centros de comunidades de la provincia. Los voluntarios inscritos, cada vez que asisten a los centros, deben rellenar obligatoriamente un cuestionario para ir evaluando cómo se implanta este proyecto en cada centro y, así, evaluar y mejorar aquellos aspectos que lo requieran.

Desde la Delegación Territorial de Granada de Educación, Cultura y Deporte, destacamos varias acciones, que atienden a la puesta en práctica de las Comunidades de Aprendizaje.

La primera de ellas es que en diferentes documentos legales¹, donde se establecen las líneas de actuación prioritarias de los planes provinciales de orientación educativa desde el curso 2014-2015, se plantea que dentro del área de Acción Tutorial y mejora de la Convivencia y la Igualdad, del Equipo Técnico Provincial para la

¹ Circular de 15 de Septiembre de 2014, de la Dirección General de Participación y Equidad, por la que se establecen las líneas de actuación prioritarias a incluir en los Planes Provinciales de orientación educativa para el curso 2014-2015, los planes de orientación educativa deben contemplar actuaciones para el desarrollo de las mismas. Circular 24 de septiembre de 2015 de la Dirección General de Participación y Equidad, por la que se establecen la estructura y las líneas de actuación prioritarias a incluir en los planes provinciales de orientación educativa para el curso 2015-2016.

Orientación Educativa y Profesional (ETPOEP), se ha de promocionar la red andaluza de Comunidades de Aprendizaje.

No obstante, desde el Centro del Profesorado de Granada se ha creado una asesoría que coordina todas las acciones formativas en la temática de Comunidades de Aprendizaje y que, desde hace varios años, viene desarrollando jornadas tanto nacionales, regionales como locales para los centros y personal interesado en Comunidades de Aprendizaje.

En el proyecto Comunidades de Aprendizaje se pueden llevar a cabo diferentes actuaciones de éxito como los grupos interactivos, las tertulias dialógicas, las bibliotecas tutorizadas, la colaboración en fase de sueño y/o la colaboración en comisiones mixtas.

Para poder establecer cómo se están desarrollando los proyectos en la realidad, nos hemos centrado en el análisis de los cuestionarios, en Carrillo, Fernández et al. (2015), utilizados por un total de 41 voluntarios participantes en los grupos interactivos llevados a cabo en uno de los CEIP, que forman parte de “Comunidades de Aprendizaje”.

Este análisis se ha realizado sobre diferentes tipos de información, en primer lugar, tal y como aparece reflejado en la Figura 1, hemos pretendido conocer sobre qué asignaturas se realizan las actividades, según se parecía en la Figura 2, hemos analizado cuál es la tipología de las actividades y, por último, representado en la Figura 3, la duración de las mismas.

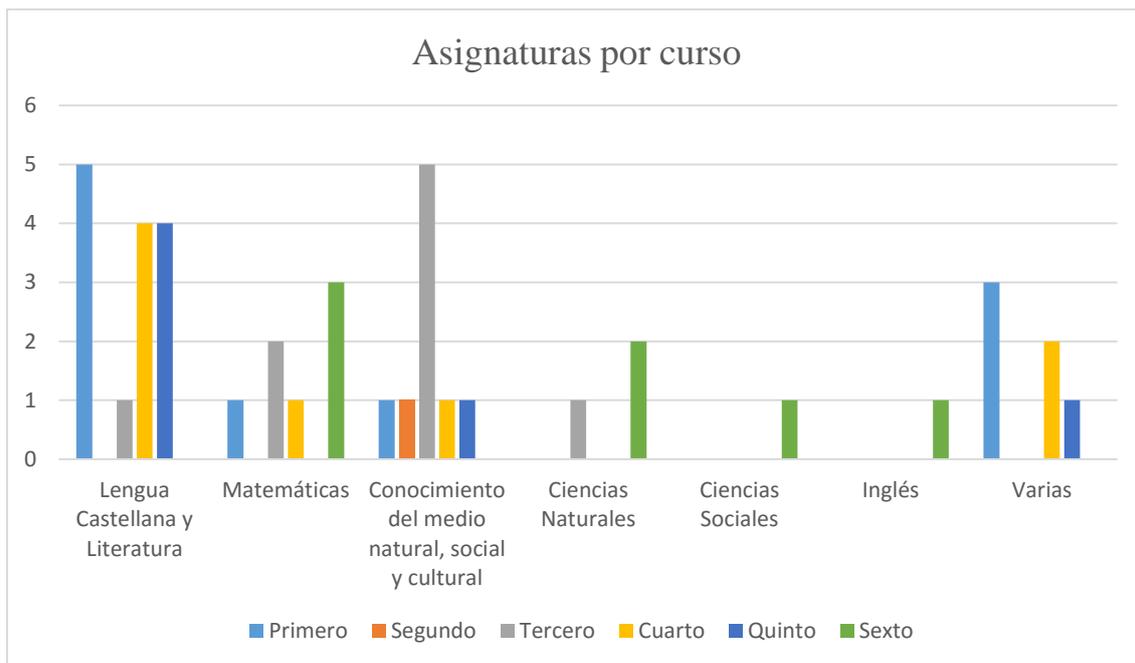


Figura 1. *Asignaturas en las que se realizan las actividades.* Elaboración propia.

De dicho análisis, podemos destacar que en primero se realizan más actividades que en los demás cursos; para ser más exactos: en primero se llevan a cabo 10 actividades; en segundo, 1; en tercero, 9; en cuarto, 8; en quinto, 6; y en sexto, 7. Un total de 41 actividades en toda la etapa primaria.

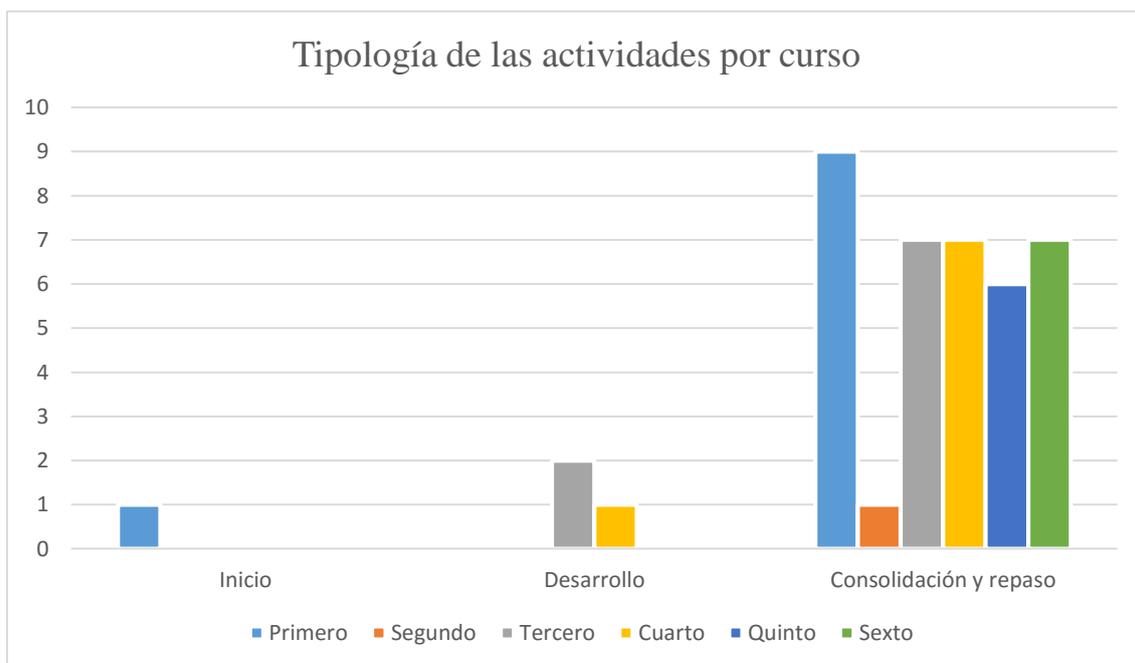


Figura 2. *Tipología de las actividades.* Elaboración propia.

En segundo lugar, hemos pretendido conocer la tipología de las actividades y hemos podido observar que abundan las de consolidación y repaso, con un total de 37 actividades en toda la etapa (9 en primero; 1 en segundo; 7 en tercero; 7 en cuarto; 6 en quinto; y 7 en sexto); frente a 1 sola actividad de inicio en el primer curso y 3 actividades de desarrollo (2 en tercero y 1 en cuarto).

La duración de estas actividades se mide por distintos rangos. Los más frecuentes en Educación Primaria son de hasta 10 minutos; de 11 a 20 minutos; de 21 a 30 minutos; y de 31 a 40 minutos. A continuación, en la gráfica se expresan la duración de las actividades dependiendo del curso escolar.

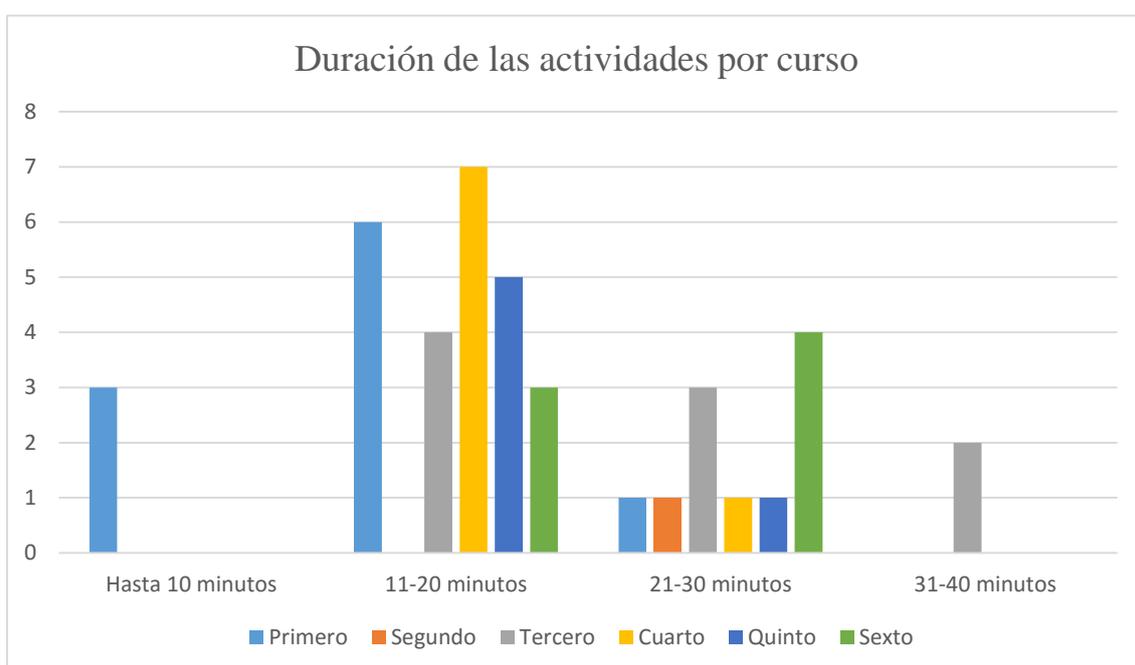


Figura 3. *Duración de las actividades.* Elaboración propia.

Vemos que priman las actividades cuya duración va desde los 11 a los 20 minutos, seguidas de las actividades realizadas durante 21-30 minutos. Solo se realiza 1 actividad que dure 10 minutos (en el primer curso) y una sola también que dure de 31 a 40 minutos (en tercero.)

En segundo y último lugar, he analizado la procedencia del voluntariado que participa en las comunidades, tal y como queda representado en la Figura 4, pudiendo ser familiar, docente, alumno universitario, antiguo alumno, personal de Administración y Servicios del centro u otros; y el número de voluntarios, que participan en las

actividades de cada curso, como aparece en la Figura 5. Sin embargo, hay que destacar que en ninguno de los cursos ha habido presencia del personal de Administración y Servicios como voluntario.

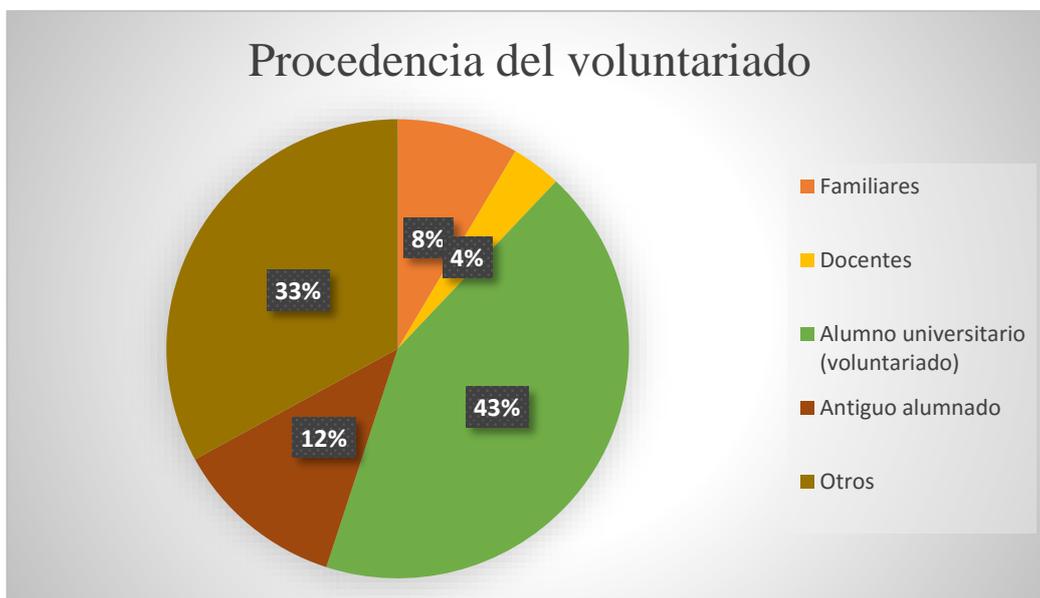


Figura 4. *Procedencia del voluntariado participante*. Elaboración propia.

Con un total de 200 voluntarios participantes en los grupos interactivos de la etapa primaria, podemos ver que la mayoría de los voluntarios, que participan en el proyecto, son alumnos universitarios, que participan en el voluntariado y antiguos alumnos del centro; seguidos de personas, que no tienen relación alguna con el alumnado, de los familiares y, en último lugar, de los docentes.



Figura 5. *Total de voluntarios participantes por curso*. Elaboración propia.

Es notorio cómo en los primeros cursos participan muchos más voluntarios que en los cursos más altos, posiblemente por la edad de los alumnos y, por tanto, la dificultad para conseguir unos buenos resultados a nivel general de la clase.

3.2. Efectividad de las Comunidades de Aprendizaje

Los voluntarios deben realizar una evaluación de los grupos interactivos en los que participan, que es expresada, también, en los cuestionarios a los que hemos hecho referencia en el apartado anterior. Las dimensiones a evaluar en el instrumento (teniendo en cuenta que 1 es el mínimo y 10 el máximo) son las siguientes:

- Cantidad de intervenciones de los miembros del grupo; con un promedio de 7,7.
- Distribución de las intervenciones de los miembros del grupo; con un promedio de 6,8.
- Calidad de las intervenciones de los miembros del grupo; con un promedio de 7,4.
- Cantidad de ayudas que se ofrecen entre los miembros del grupo; con un promedio de 7,1.
- Distribución de las ayudas que se ofrecen entre los miembros del grupo; con un promedio de 6,4.
- Calidad de las ayudas que se ofrecen entre los miembros del grupo; con un promedio de 7,3.
- Nivel de atención a las aportaciones que realizan el resto de miembros del grupo; con un promedio de 7,1.
- Nivel de asertividad entre los miembros del grupo; con un promedio de 6,5.
- Cantidad de conflictos entre los miembros del grupo; con un promedio de 3,4.
- Adecuación de las estrategias empleadas por los miembros del grupo para la resolución de conflictos; con un promedio de 6,5.
- Valoración global de los grupos interactivos, cuyos resultados quedan expuestos en la Figura 6.

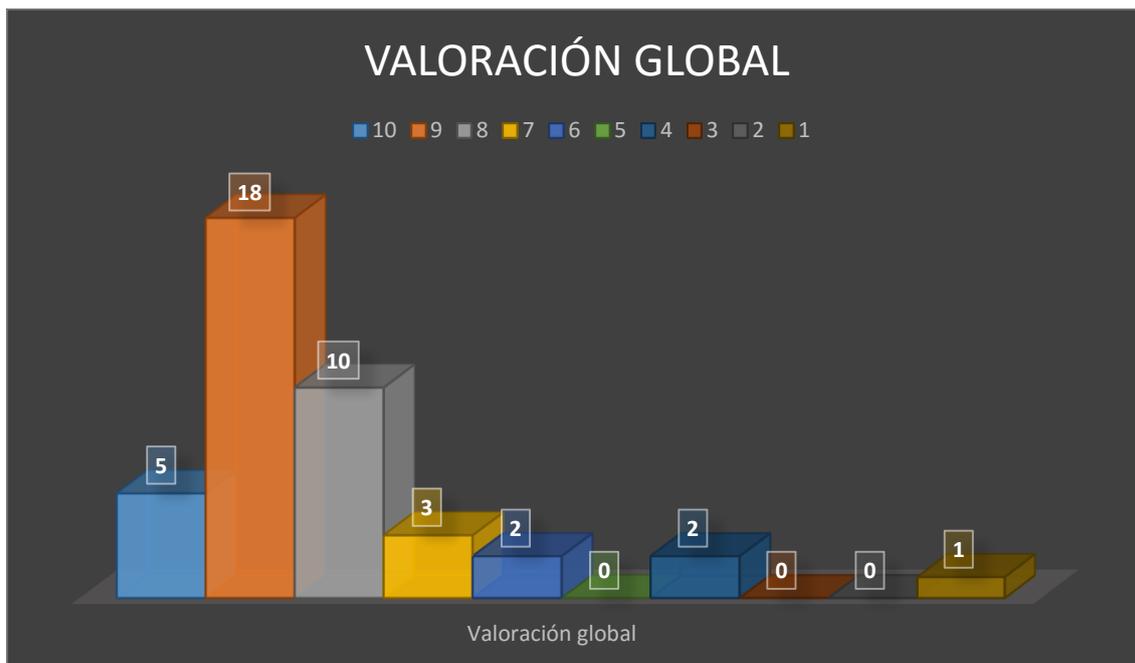


Figura 6. *Valoración global de los grupos interactivos.* Elaboración propia.

La mayoría de voluntarios han calificado con un 9 la actividad; aunque también ha habido varios que la han calificado con un 8.

La media de la valoración global ha sido de un 7,9.

4. CONCLUSIONES

Las Comunidades de Aprendizaje son un proyecto apasionante. Sabiendo todo lo que sé sobre ellas, animo a todos los centros a llevarlas a cabo, no solo para la mejora de sus resultados, sino para la mejora de sus experiencias.

Nos dan la posibilidad de ofrecer una educación de calidad a través del trabajo en equipo, pues la formación del alumnado no solo depende del docente, por lo que en ella deberían estar involucradas todas las personas que le rodean directa o indirectamente. En este proyecto no hay un líder que guíe el proceso; se trabaja de tú a tú, de maestro a alumno y viceversa, teniendo ambos junto con los demás agentes un papel plenamente activo.

Con ellas, te enriqueces como persona, tanto a nivel formal como a nivel social, y eso es lo que realmente debemos transmitirle a las nuevas generaciones: ser buenas personas, buenos ciudadanos de ésta nuestra sociedad.

Nos hacen ver que el alumnado construye su propio conocimiento a partir de la participación y la colaboración dentro de los proyectos, pues sienten que su voz y voto también valen; que su opinión sí importa, y eso es algo esencial en un centro educativo, independientemente de que sea comunidad o no.

Como conclusión general, hemos de decir que la aplicación de las Comunidades de Aprendizaje resulta un buen método de transformación de la realidad educativa. Para realizar esta afirmación, nos apoyamos en la calificación media del proyecto, según el voluntariado que ha participado en el mismo. Una media de 7,9 nos hace intuir que el proyecto ha tenido una buena planificación y, por tanto, un buen y exitoso desarrollo.

Deberíamos dar una oportunidad y un voto de confianza a este tipo de proyectos innovadores que lo único que pretenden es ofrecer las mismas oportunidades a todos los alumnos. Para conseguirlo, solo tenemos que soñar y adentrarnos en esa transformación que puede cambiar muchas vidas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Carrillo, J y Fernández, F. et al (2015). Actuaciones de éxito en Comunidades de Aprendizaje: Instrumentos de seguimiento. Recuperado de la base de Datos Digibub. Granada: Universidad de Granada: http://digibug.ugr.es/bitstream/10481/35175/1/Fernandez_et_al_2015_Instrumentos_CdA.pdf
- Castells, M. (1998). *La era de la información*. Madrid: Alianza.
- CREA (2011). *Proyecto INCLUDE-ED*. Recuperado el 21 de mayo de 2016, de Strategies for inclusion and social cohesion in Europe from Education.: <http://creaub.info/included/> .
- Díez, J. y Flecha, R. (2010). Comunidades de aprendizaje: un proyecto de transformación social y educativa. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 67 (24,1), pp. 57-73.
- Elboj, C., Puigdemívol, I., Soler, M. & Valls, R. (2002). *Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación*. Barcelona: Graó.
- Elboj, C; Puigdemívol, I; Soler, M y Valls, R. (2006). *Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación*. Barcelona: Graó.
- Flecha, R. (1997). *Compartiendo palabras*. Barcelona, Paidós.
- Flecha, R. & Puigvert, L. (2002). Las comunidades de aprendizaje: una apuesta por la igualdad educativa. *REXE: Revista de estudios y experiencias en educación*, Vol. 1, Nº 1.
- Freire, P. (1997). *A la sombra de este árbol*. El Roure, Barcelona.
- Jaussi, M. L. (2006). Comunidades de aprendizaje. En A.I. Alcalde, M. Buitrago, M. Castanys, M. ^a. Falcés, R. Flecha, P. González, M. ^a. L. Jaussi, J. Lavado, M. Odina, S. Ortega, A.I. Palenzuela, L. Planes, I. Puigdemívol, M. Ramis, A. Rubio & G. Wells (Eds.), *Transformando la escuela: comunidades de aprendizaje* (pp. 29-34). Barcelona: Graó.
- López Rodríguez, F. (2006). *Transformando la escuela: comunidades de aprendizaje* (pp. 9-11). Barcelona: Graó.

Ortega S. & Puigdemívol I. (2006). Incluir es sumar. Comunidades de aprendizaje como modelo de escuela inclusiva. En A.I. Alcalde, M. Buitrago, M. Castanys, M. ^a. Falcés, R. Flecha, P. González, M. ^a. L. Jaussi, J. Lavado, M. Odina, S. Ortega, A.I. Palenzuela, L. Planes, I. Puigdemívol, M. Ramis, A. Rubio & G. Wells (Eds.), *Transformando la escuela: comunidades de aprendizaje* (pp. 35-41). Barcelona: Graó.

Rodríguez de Guzmán Romero, J. (2012). Comunidades de aprendizaje y formación del profesorado. *Tendencias pedagógicas*, 19.

Valls, R. (2002). *Comunidades de aprendizaje: una práctica educativa de aprendizaje dialógico para la sociedad de la información* (Tesis doctoral inédita). Universitat de Barcelona. Departament de Teoria i Història de l'Educació.

Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA. MIT Press, pp. 201-228.

Ziolkowski, J. (1999). "It's Friendship, Developing Friendship" - A Teacher Action Research Study on Reading Buddies. *Networks*, 1, (September 1999), pp. 1-20.

REFERENCIAS NORMATIVAS

Orden de 8 de junio de 2012, por la que se regula el procedimiento de inscripción y continuidad de centros reconocidos como «Comunidad de Aprendizaje» y se crea la Red Andaluza «Comunidades de Aprendizaje».

Resolución de 8 de octubre de 2012, de la Dirección General de Participación y Equidad, por la que se reconoce a los centros como «Comunidad de Aprendizaje» y se crea la Red Andaluza de «Comunidades de Aprendizaje» para el curso 2012/2013.

Resolución de 10 de junio de 2014, de la Dirección General de Participación y Equidad, por la que se reconoce a los centros como «Comunidad de Aprendizaje».

Circular de 15 de Septiembre de 2014, de la Dirección General de Participación y Equidad, por la que se establecen las líneas de actuación prioritarias a incluir en los Planes Provinciales de orientación educativa para el curso 2014-2015,

los planes de orientación educativa deben contemplar actuaciones para el desarrollo de las mismas.

Circular 24 de septiembre de 2015 de la Dirección General de Participación y Equidad, por la que se establecen la estructura y las líneas de actuación prioritarias a incluir en los planes provinciales de orientación educativa para el curso 2015-2016.

ANEXOS

En este apartado presentamos el cuestionario del que hemos partido para analizar la puesta en práctica del proyecto Comunidades de Aprendizaje en algunos CEIP.

GRUPOS INTERACTIVOS (Descripción de la actividad)

Etapa Educativa

- Educación Infantil
- Educación Primaria
- Educación Secundaria

Curso

- EI 3
- EI 4
- EI 5
- 1º
- 2º
- 3º
- 4º
- 5º
- 6º

Grupo

Asignatura

- Lengua Castellana y Literatura
- Matemáticas
- Conocimiento del medio natural, social y cultural
- Ciencias de la Naturaleza
- Ciencias Sociales
- Geografía e Historia
- Ciencias Sociales
- Primera Lengua Extranjera
- Música
- Tecnologías
- Otro; ¿Cuál?

Preparación y coordinación previa

	Si	No
He preparado la/s actividad/es previamente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Me he coordinado previamente con el/a docente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Me he coordinado previamente con el resto de voluntariado	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Criterio/s considerado/s a la hora de formar los agrupamientos que garantizan la heterogeneidad de los grupos

Nivel de conocimientos, sexo, etnia, comportamiento, no se han considerado criterios, etc.

Número de actividades en las que he participado

Procedencia del voluntariado participante en la actividad

Sin contarte a ti

	Madre	Padre	Otro familiar	Docente	Alumno/a universitario/a (voluntariado)	Antiguo/a alumno/a	Persona de Administración y Servicios
Voluntario/a 1	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>				
Voluntario/a 2	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>				
Voluntario/a 3	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>				
Voluntario/a 4	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>				
Voluntario/a 5	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>				
Voluntario/a 6	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>				

Tipología de la/s actividad/es

En función de su ubicación en la Unidad Didáctica

	Inicio	Desarrollo	Consolidación y repaso
Actividad 1	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Actividad 2	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Actividad 3	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Actividad 4	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Actividad 5	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Actividad 6	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Duración de la/s actividad/es

	Hasta 10 minutos	Entre 11 y 20 minutos	Entre 21 y 30 minutos	Entre 31 y 40 minutos	Entre 41 y 50 minutos	Entre 51 y 60 minutos	Más de 1 hora
Actividad 1	<input type="radio"/>						
Actividad 2	<input type="radio"/>						
Actividad 3	<input type="radio"/>						
Actividad 4	<input type="radio"/>						
Actividad 5	<input type="radio"/>						
Actividad 6	<input type="radio"/>						

Procedencia de la actividad

	Libro de texto	Material alternativo al libro de texto no elaborado por el/la docente	Material elaborado por el/la docente
Actividad 1	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Actividad 2	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

	Libro de texto	Material alternativo al libro de texto no elaborado por el/la docente	Material elaborado por el/la docente
Actividad 3	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Actividad 4	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Actividad 5	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Actividad 6	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Descripción de la actividad 1¹

Contenidos que se abordan, tareas que implica y su secuenciación, los recursos materiales adicionales que requiere, caracterizaciones de la actividad (cerrada o abierta; es un problema - ejercicio, algoritmos, heurísticos-; es un trabajo práctico -de destreza, de verificación, inductivos-; etc.).

Participación en la actividad 1 /actividad 1 grupo 1²

Número de intervenciones

	No ha intervenido	De 1 a 5	De 6 a 10	De 11 a 15	De 16 a 20	De 21 a 25	De 26 a 30	Más de 30
Integrante 1								
Integrante 2								
Integrante 3								
Integrante 4								
Integrante 5								
Integrante 6								
Integrante 7								
Integrante 8								
Integrante 9								
Integrante 10								

¹ Este ítem se repite tantas veces sea necesario para abarcar todas las actividades diferentes en las que se ha participado.

² Este ítem se repite tantas veces sea necesario para abarcar todas las intervenciones en grupos interactivos realizadas por rotación de grupos, impliquen o no, el cambio de actividad.

¿Se ha finalizado la actividad?

	Si	No
Actividad 1 / Actividad 1, grupo 1	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Actividad 2 / Actividad 1, grupo 2	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Actividad 3 / Actividad 1, grupo 3	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Actividad 4 / Actividad 1, grupo 4	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Actividad 5 / Actividad 1, grupo 5	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Actividad 6 / Actividad 1, grupo 6	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

¿Se ha corregido la actividad tras la realización de la misma?

	Sí, completamente	Sí, parcialmente	No, pero se menciona que se realizará en otro momento	No
Actividad 1 / Actividad 1, grupo 1	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Actividad 2 / Actividad 1, grupo 2	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Actividad 3 / Actividad 1, grupo 3	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Actividad 4 / Actividad 1, grupo 4	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Actividad 5 / Actividad 1, grupo 5	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Actividad 6 / Actividad 1, grupo 6	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Describe globalmente el proceso de corrección de la/s actividad/es / grupo/s
¿Cómo se realiza?, ¿quién la realiza?, ¿qué instrumentos se emplean?, etc.

Observaciones

Indica cualquier otro aspecto sobre el desarrollo de la actividad que consideres relevante

VALORA en qué medida tu intervención como voluntario/a ha contribuido a las siguientes dimensiones

De 1 (mínimo) a 10 (máximo)

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Las intervenciones de los miembros del grupo	<input type="radio"/>									
El establecimiento de ayudas entre los miembros del grupo	<input type="radio"/>									

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
La resolución de conflictos entre los miembros del grupo	<input type="radio"/>									
Nivel de dominio de los contenidos abordados por los miembros del grupo	<input type="radio"/>									
VALORACIÓN GLOBAL DE TU INTERVENCIÓN	<input type="radio"/>									

VALORA en qué medida la/s actividad/es han contribuido a las siguientes dimensiones

De 1 (mínimo) a 10 (máximo)

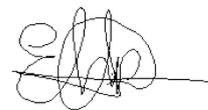
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Las intervenciones de los miembros del grupo	<input type="radio"/>									
Nivel de dominio de los contenidos abordados por los miembros del grupo	<input type="radio"/>									
VALORACIÓN GLOBAL DE LA ACTIVIDAD	<input type="radio"/>									

Comentarios finales

Dificultades encontradas, propuestas de mejora y otras observaciones referentes a la/s actividad/es y a tu propia actuación

Granada, 30 de mayo de 2016

Fdo. Érika Hernández Rosa

A handwritten signature in black ink, consisting of stylized, overlapping loops and a horizontal line extending to the right.