

COLABORACIÓN UNIVERSIDAD-ESCUELA PARA LA INNOVACIÓN ESCOLAR. UNA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN EN PROCESO

UNIVERSITY-SCHOOL COLLABORATION FOR SCHOOL INNOVATION. AN ACTION RESEARCH IN PROCESS

Carmen Álvarez Álvarez
Universidad de Cantabria
alvarezmc@unican.es

José Manuel Osoro Sierra
Universidad de Cantabria
osorojm@unican.es

RESUMEN

Son infrecuentes las relaciones de colaboración entre las universidades españolas y las escuelas para favorecer el desarrollo profesional docente, pese a lo importantes que podrían ser éstas. Con frecuencia la universidad está escorada hacia la investigación y la escuela hacia la enseñanza, de tal manera que sólo se producen intercambios entre estas instituciones cuando una precisa de la otra. En estos casos puede hablarse de relaciones instrumentales Universidad-Escuela. Sólo cuando se produce un intercambio interinstitucional para favorecer el desarrollo profesional de académicos y prácticos podría hablarse de verdadera relación Universidad-Escuela. En este caso podría hablarse de relaciones de colaboración. En el grueso del artículo se expone cómo se ha desarrollado un proceso de colaboración entre nuestra universidad y un centro público de Educación Infantil y Primaria para favorecer la superación de algunas dificultades escolares. Tras un proceso de análisis de necesidades se estimó que lo más conveniente para el centro era tratar de implementar algunas estrategias didácticas novedosas (grupos interactivos y tertulias literarias). El proceso innovador desarrollado ha permitido iniciar, desarrollar e institucionalizar el cambio escolar, favoreciéndose el desarrollo profesional de académicos y prácticos y la mejora de la relaciones Universidad-Escuela.

Palabras clave: Colaboración Universidad-Escuela, desarrollo profesional docente, cambio escolar, innovación educativa, grupos interactivos.

ABSTRACT

The relationships made between the Spanish universities and the schools to promote teacher professional development are uncommon, despite the important that there could be. The University is often skewed towards research and the schools to teaching, in such a way that only occur exchanges among these institutions when one precise the other. In these cases you can talk about instrumental relations University-School. Only when there is an inter-institutional exchange to facilitate the professional development of academic and practical it could speak of true relationships between the University and the School. In this case could speak of relations of collaboration. The bulk of the article outlines how

a process of collaboration between our University and a public Centre for pre-school and primary education has been developed to favor the overcoming of some school difficulties. After a process of needs analysis estimated that the most convenient for the Centre was to try to implement some innovative teaching strategies (interactive groups and literary gatherings). Developed innovative process has allowed to initiate, develop and institutionalize the school change, favoring academics and practical professional development and improvement of the University-School relations.

Keywords: University-School collaboration, development of professional teaching, school change, educational innovation and interactive groups.

1. MARCO TEÓRICO

Uno de los objetivos que se plantean en el proceso de colaboración entre la Universidad-Escuela es el desarrollo profesional de los agentes implicados, tanto de académicos como de prácticos (Huberman y Levinson, 1988). Son escasas, sin embargo, las redes de colaboración que se desarrollan entre universidades y escuelas. Este aspecto parece ser común tanto en nuestro país como en la comunidad internacional como pone de relieve la investigación desarrollada al respecto (Huberman y Levinson, 1988; Klein, 1992; Montero Mesa, 1997; Rathgen, 2006; Aness, Barnett y Allen, 2007; Broekkamp y Hout Wolters, 2007; Gravani, 2008; Mena Marcos, Sánchez y Tillema, 2008; O'Connell Rust, 2009). Pese a todo, defendemos que universidades y escuelas deben tratar de trabajar colaborativamente en la medida de sus posibilidades, pues la educación de calidad en sentido amplio, lo exige.

La tradicional percepción, no exenta de verdad, de que la universidad está demasiado escorada hacia la investigación y la escuela hacia la enseñanza, de tal manera que sólo se producen intercambios entre estas instituciones cuando una precisa de la otra, han generado dinámicas de colaboración mutua, en general, muy escasas. No son muchas las situaciones en las que los investigadores se plantean apoyar a los centros en sus procesos de innovación y mejora y son contadas las circunstancias en las que los profesores de Infantil, Primaria o Secundaria acuden a la Universidad en busca de conocimientos en los que apoyar sus decisiones.

Es, por tanto, deseable que la universidad y la escuela trabajaran conjuntamente más de lo que lo hacen. Esos procesos colaborativos, permitirían un conocimiento más profundo de lo que los profesionales hacen en cada una de las instituciones, pero junto a ello (y esto es lo verdaderamente importante) servirían para encontrar los territorios comunes en los que ambas instituciones pueden iniciar la colaboración. El profesorado de Infantil, Primaria y Secundaria generalmente desconoce la investigación que las instituciones académicas producen (Gimeno y Pérez Gómez, 1989; Klein, 1992; Gimeno, 1998; Broekkamp y Hout Wolters, 2007: 207) y el profesorado universitario elabora conocimiento empleando métodos de investigación que no siempre garantizan el acercamiento y comprensión de la escuela con la profundidad que sería deseable (Callejas, 2002; Rockwell, 2009). Toda esta argumentación, nos parece apuntar hacia la necesidad de estimular los vínculos entre ambas culturas profesionales para favorecer la adquisición de un conocimiento pedagógico más completo y abierto a la complejidad. Refiriéndose precisamente al profesorado que habita cada uno de estos espacios, Gimeno y Pérez Gómez (1989: 177) han apuntado que: “como consecuencia de vivir y desarrollar su trabajo en instituciones separadas, sus respectivas prácticas son autónomas y

los problemas que se plantean son diferentes; la propia visión de qué problemas son más urgentes de abordar también es distinta”.

La transformación de nuestros sistemas educativos no depende sólo de la universidad o sólo de la escuela, ni depende sólo de la investigación, del conocimiento o de la acción. No es correcto hablar desde la dicotomía teoría-práctica. Pese a las diferentes finalidades de ambas instituciones, parece necesario reivindicar el acercamiento entre la institución académica universitaria y las instituciones escolares (Huberman y Levinson, 1988; Gimeno y Pérez Gómez, 1989; Popkewitz, 1990; Klein, 1992; Montero Mesa, 1997; Gimeno, 1998; Hirsch, 2000, Gravani, 2008; O’Connell Rust, 2009).

Como se ha señalado anteriormente, se trata de encontrar esos *territorios comunes* en los que ambas instituciones puedan compartir espacios de investigación. El proyecto Comunidades de Aprendizaje puede contribuir al cambio, a la mejora en las relaciones entre las universidades y las escuelas, a la generación de vínculos horizontales entre académicos y prácticos, así como con las respectivas comunidades educativas de los centros escolares (Aubert y otros, 2008; Flecha y otros, 2009; Flecha, 2009). Con el objetivo de implementar prácticas de éxito, las comunidades de aprendizaje, a través de los grupos interactivos, las tertulias literarias dialógicas y las bibliotecas tutorizadas, nos han permitido abordar conjuntamente algunos elementos de investigación conjunta, como son la unidad entre escuela y comunidad, la coordinación de interacciones, las altas expectativas, un currículum de máximos para todas y todos, y la democratización de la organización escolar son clave para aumentar los niveles de aprendizaje y mejorar la convivencia (Aguilera y otros, 2010).

Para implementar en los centros educativos las actuaciones educativas que han demostrado que generan mejores resultados educativos se requiere la colaboración entre personas del ámbito universitario formadas en la materia y el profesorado de las escuelas. “La actitud debe ser de colaboración, aportando la universidad lo que específicamente puede aportar y siendo, al mismo tiempo, receptiva a las aportaciones que puede recibir de las comunidades” (Aguilera y otros, 2010: 47).

Lo que aquí se presenta, son los resultados de un proceso de colaboración para la innovación escolar mediante la investigación-acción. Los objetivos que han guiado este proceso han sido:

1. La necesidad/conveniencia de la colaboración institucional Universidad-Escuela
2. El estímulo al desarrollo profesional docente de los profesionales de ambas instituciones.
3. La elaboración de una propuesta de actuación concreta en el ámbito de las comunidades de aprendizaje.
4. La mejora organizativa del aula y de los procesos de enseñanza y aprendizaje
5. La incorporación de las familias en los procesos educativos.

2. MARCO METODOLÓGICO

El marco metodológico en el que se enmarca nuestro proceso de colaboración entre la universidad y un centro público de nuestra comunidad, es el de la investigación-acción colaborativa

(Carr, 2007; Boggino, 2007). En la decisión de formar parte del equipo generador del proceso, la investigación-acción ofrecía un marco metodológico muy ventajoso, al permitirnos centrarnos en el estudio de los problemas prácticos cotidianos que vive el profesorado, en lugar de los problemas definidos a priori por los investigadores para mejorar la realidad escolar (Elliot, 1993; Latorre, 2003). El principal objetivo de la investigación-acción es mejorar la práctica y favorecer la emancipación de todas las personas implicadas, en vez de generar conocimiento en sentido académico (aunque éste aspecto tampoco se niega, sino que es deseable). Investigadores y maestros, en colaboración hemos tratado de ampliar la comprensión que se tiene sobre los aspectos no deseados, problemáticos, en algún caso inaceptables de la enseñanza o susceptibles de modificación, etc. para promover el cambio educativo (Fullan, 2002; Freebody, 2003). Como plantea Elliot (1993: 71), “la condición necesaria antecedente de la investigación-acción es que los prácticos sientan la necesidad de iniciar cambios, de innovar”. Y es precisamente bajo esa percepción de “necesidad de cambio” es preciso volcarse en un proceso de estudio metódico sobre la enseñanza, dentro de la cual caben gran disparidad de prácticas e instrumentos de investigación: la observación, las grabaciones, y la elaboración de diarios y documentos personales suelen ser las más frecuentes. A partir de la elaboración y análisis de estos materiales se procede a estudiar sistemáticamente la práctica y a reflexionar sobre ella. “En este proceso, los profesores perfeccionan su juicio profesional, aceptan responsabilidades y restauran su dignidad, liberándose a sí mismos” (Carr, 1993: 118). En nuestro ámbito específico de actuación teníamos los tres ejes sobre los que construir la investigación: la necesidad de cambio por parte del profesorado del centro, las comunidades de aprendizaje como perspectiva de actuación y la investigación-acción como marco metodológico en la que encuadrar la colaboración.

Este proceso se inicia con la búsqueda de apoyos por parte de la dirección y el profesorado del centro para introducir innovaciones en el aula. En un primer momento el proceso de cambio se ha centrado en quinto curso de Educación Primaria. El eje sobre el que giró la investigación-acción colaborativa en un inicio fue la adopción de medidas que contribuyesen a la mejora escolar, en el que se pueden destacar tres momentos diferenciados en el proceso de definición de las estrategias de cambio:

- Creación de la relación de trabajo, establecimiento de criterios de actuación y definición de objetivos.
- Información y diagnóstico de las características del centro, de sus grupos, análisis de problemas y del contexto de actuación. Se ha tratado de conocer por parte de la Universidad el contexto concreto del centro y particularmente los cursos en los que se desarrolla el proceso de cambio. Para ello hemos mantenido reuniones, correspondencia on-line y hemos realizado visitas al centro, realizando observación en las aulas objeto de la futura intervención.
- Búsqueda conjunta de las alternativas de trabajo, necesidades de formación o entrenamiento de equipos, organización, etc. Un aspecto clave en este proceso ha sido la información a las familias de los objetivos del trabajo y la demanda de colaboración.
- Puesta en práctica del plan de trabajo.
- Evaluación del proceso y resultados del programa.

Actualmente, el eje de la investigación-acción se centra en la institucionalización del cambio generado, evaluando su desarrollo y promoviendo su ampliación en el centro educativo.

3. PROCESO SEGUIDO EN EL TRABAJO COLABORATIVO

La escuela en la que se centra nuestro trabajo es un centro público de dos líneas situado en la ciudad más oriental de Cantabria. Tiene un profesorado de perfil joven y una ausencia significativa de alumnado inmigrante. Un gran porcentaje de las familias del barrio del colegio están vinculadas al sector de actividad primaria, dominando un perfil socio-económico medio-bajo y una precariedad e inseguridad laboral. El centro está localizado en una zona de viviendas baratas, lo que permite el acceso a familias con un nivel económico más bajo. La ciudad carece de recursos culturales y socioeducativos lo que conlleva una carencia de actividades en estos ámbitos fuera del horario escolar. Las familias con mayores preocupaciones educativas ocupan el ocio de sus hijos en actividades complementarias de carácter privado (música, inglés, deportes...) o en otras organizadas por el AMPA del centro.

Con esta contextualización previa la primera medida adoptada es hacer un análisis de necesidades (Carbonell, 2001). En esta fase, el profesorado de Primaria convertido en investigador (Carr, 2007) y los profesores universitarios, en sucesivas reuniones evaluaron el contexto de actuación, llegando a estas observaciones principales:

- Existencia de grupos escolares con abundantes dificultades de aprendizaje y necesidades educativas.
- Ausencia de medios y recursos familiares que contribuyesen a superar éstos.
- Alto número de familias desestructuradas y con problemas de integración social.
- Inexistencia de sentido por parte del alumnado y sus familias del sistema escolar.

La idea básica de actuación se corresponde con una visión abierta de la institución escolar en la que son posibles y necesarias formas organizativas flexibles, con centros menos aislados y en los que la colaboración y el trabajo en red se conviertan en algo cotidiano. La idea que subyace en el proyecto, haciéndonos eco de las propuestas de Hargreaves (1996), es el reconocimiento de que cualquier discurso sobre el cambio y de las transformaciones de la escuela y de su profesorado no se circunscribe sólo al ámbito escolar. La participación de la comunidad educativa y, en este caso concreto de la Universidad en el proceso de cambio, puede ser determinante del éxito de cualquier iniciativa de innovación que se intente. El planteamiento esencial es el de una institución que no está aislada dentro de sus muros (trabajando la misma idea de Malaguzzi en las escuelas infantiles de Reggio Emilia con su famoso “S’el ochio de salta il muro”), que se sienta acompañada por otros y que, en la medida de lo posible no obligue a los sujetos a hacer un trayecto excesivamente delimitado procurando respetar las individualidades.

Reflexionando sobre las necesidades de partida consideramos prioritario involucrar a la comunidad escolar en el centro y hacer ver a las familias la importancia capital que tiene hoy día la educación de sus hijos/as para que se sientan co-responsables en la tarea educativa junto con el

profesorado y hacer que en los hogares se valoren las tareas escolares que en la escuela se producen. En definitiva, no se trata de un proceso de innovación alejado de la realidad de donde se va a llevar a cabo. En este caso, como señala Bolívar (2006) se trata de poner el foco en el aprendizaje de los alumnos y en el rendimiento del aula. Sin ellos no cabe hablar de mejora o calidad.

La petición inicial para la colaboración parte de querer recuperar el aula y los procesos de enseñanza-aprendizaje que allí se producían. Los cambios organizativos necesarios para llevar a cabo el proceso de innovación (cómo se produce la colaboración, la participación o la toma de decisiones, etc.) deben focalizarse directamente en aspectos didácticos. El aula, en definitiva, se convierte en el contexto con más significado para todos (docentes, familias, asesores) sobre el que se pueden construir los procesos de mejora, de apoyo y de encuentro profesional.

Se estimó que lo más conveniente para el centro, dado que el curso estaba ya iniciado cuando se solicitó ayuda a la universidad, era tratar de implementar algunas estrategias didácticas novedosas que contribuyesen a este fin señalado. La decisión final fue la de hacer *grupos interactivos* (Vargas y Flecha, 2000) en dos aulas de quinto de Educación Primaria. A continuación se recoge sintéticamente en qué consisten los “grupos interactivos”:

Los grupos interactivos son una forma flexible de organizar el trabajo educativo en el aula. La finalidad de éstos es intensificar el aprendizaje mediante interacciones que se establecen entre todos los participantes (niños/as, profesorado, voluntariado, etc.) Con esta metodología se consigue favorecer la interacción entre iguales y activar el trabajo en equipo, ya que se trata de llegar a un objetivo común a partir de las aportaciones de cada uno de los miembros del grupo (Flecha y Puigvert, 2002).

El principio básico de este procedimiento es ampliar el intercambio de conocimientos mediante una trama de interacciones entre el alumnado y entre el alumnado y las personas adultas que estén en el aula. Este intercambio de conocimientos no sigue un formato o secuenciación preestablecida, sino que lo establece el propio alumnado a partir de su propia experiencia. La mayoría de las veces, las explicaciones que ofrecen los niños o niñas que acaba de efectuar un aprendizaje determinado son mucho más ilustrativas que las que puede realizar el mismo profesorado. El alumnado suele utilizar un lenguaje más próximo y tiene la experiencia de aprendizaje mucho más reciente, con lo cual, suele explicar a sus compañeros y compañeras mucho mejor los ejercicios.

Los grupos interactivos consisten en agrupamientos de cuatro alumnos/as (dependiendo del número de alumnado por aula). El tiempo total de la clase se divide por el número de grupos. De manera que se diversificarían las actividades lo máximo posible para mantener en todo momento la motivación y la expectación del alumnado. Cada actividad puede planificarse para hacerla en unos 20 minutos. Cada grupo realiza una actividad concreta y dispone de una persona adulta encargada de dinamizarla. Aunque las actividades de cada grupo sean diferentes, han de mantener relación entre ellas, ya que la temática general ha de ser la misma para todo el mundo. Después de los 20 minutos todos los grupos rotan hacia la otra actividad en la que hay otra persona adulta que dinamiza el grupo.

Una de las premisas de estos grupos es que estén formados por personas heterogéneas (de etnia, género, motivación, rendimiento...) de esta manera se potencia que el alumnado se ayude entre sí, provocando un aprendizaje mucho más motivador y comprensible a su vez.

En los grupos interactivos entran a colaborar las familias del alumnado y otras personas de la comunidad preocupadas por la educación de los niños/as hoy, que voluntariamente deciden vincularse al centro generándose una positiva visión del trabajo docente, un interés por la mejora escolar y el éxito del alumnado y aportándose sentido a la educación. Afirman Flecha y Puigvert (2002: 19) que “si dejamos a los familiares fuera de la escuela es seguro que las familias pobres y de otras culturas irán al fracaso escolar y a la exclusión social”. Justamente en esto nos hemos empleado la Universidad y la Escuela, en evitar el fracaso escolar y la exclusión, favoreciendo las buenas relaciones con las familias del alumnado y la comunidad. En este sentido Olivier y Gracia (2008) señalan, además, que los grupos interactivos contribuyen a la superación del fracaso escolar y de la segregación, ya que invierten la tendencia de “sacar” del aula al alumnado con dificultades. El trabajo de los grupos, se basa en la solidaridad, en la consideración de las posibilidades de los niños y niñas, en la incorporación de otros “profesionales” al aula, pero sobre todo en la propuesta de *ayuda mutua* entre los componentes de los grupos.

Más adelante, el centro también ha decidido implementar tertulias literarias: se leen obras clásicas de la literatura universal, dividiéndolas en capítulos y realizando una reunión —normalmente semanal— dirigida a su comentario en el aula, dialogando entre todos los miembros del aula sobre lo leído.

Ambas medidas puede contribuir a que se den pasos en el futuro hacia la construcción de una comunidad de aprendizaje en el centro (Flecha y Puigvert, 2002; Elboj, Puigdemívol, Soler y Valls, 2006). Comunidades de aprendizaje es un proyecto de transformación de centros educativos que lleva en funcionamiento desde el curso 1995-1996 en más de 190 centros españoles, dirigido a la superación del fracaso escolar y la eliminación de conflictos.

Su objetivo es el cambio en la práctica educativa para conseguir la utopía de aquella escuela o de la educación que todo el mundo quiera tener y, sobre todo, hacer realidad el sueño de que ningún niño ni niña quede marginado/a o etiquetado/a por la procedencia de su clase social, etnia, estatus económico, género, etc. (Flecha y Puigvert, 2002: 2).

Siguiendo los planteamientos de Guarro (2005) los rasgos que determinan estas comunidades de aprendizaje son:

- a. Participación: referida a todos los agentes educativos implicados en la formación de tal forma que se optimicen recursos y se desarrollen nuevas estructuras organizativas.
- b. Centralidad del aprendizaje: conseguir que todos desarrollen al máximo sus potencialidades es el objetivo fundamental. Para ello se debe reestructurar la organización de la escuela, aprovechando al máximo el tiempo de aprendizaje y planificando colectivamente la enseñanza.
- c. Expectativas positivas: se parte de la consideración de altas expectativas del alumnado y de la apuesta por las capacidades que todos poseemos.
- d. El progreso permanente: asumiendo la evaluación del proceso de tal forma que nos permita comprobar los aspectos positivos y las necesidades de mejora.

Comunidades de Aprendizaje se basa en teorías, prácticas e investigaciones reconocidas por la Comunidad Científica Internacional, respondiendo de forma igualitaria a los retos y necesidades que se plantean las personas, colectivos en todas las demás transformaciones sociales que se están produciendo en la sociedad actual (Aubert y otros, 2008). Este tipo de comunidades, en palabras de Rodríguez Romero (2006) está asentada en la vivencia de la solidaridad y el compromiso mutuo, la práctica del diálogo constante para ir construyendo una concepción compartida de lo que es bueno entre todas las personas, por muy diferentes que sean sus identidades (puede consultarse la página web del proyecto en: <http://utopiadream.info/ca/>). De ser así estaríamos ante una situación insólita en la comunidad cántabra, dado que estaríamos hablando de algo que es tremendamente novedoso, porque en nuestra comunidad donde aún no se ha desarrollado este modelo.

En todo caso, tanto desde la escuela como desde la Universidad consideramos que es mejor ir dando pequeños pasos e ir avanzando sobre transformaciones parciales que se vayan consiguiendo, contando en todo momento con la comunidad escolar sin imponer la transformación del centro en Comunidad de Aprendizaje, para evitar conflictos en el centro, tales como resistencias e inercias por parte de algunos miembros del profesorado.

4. RESULTADOS

Desde nuestro punto de vista, los resultados no se circunscriben exclusivamente al momento final de un proceso. Por este motivo, incorporamos también en este apartado los procesos seguidos desde el inicio de la colaboración y que podemos sintetizar en:

- Toma de contacto inicial para centrar:
 - La necesidad de cambio y análisis de necesidades del centro a la asesoría de la Universidad sobre estrategias viables de trabajo sus posibilidades y sus límites, así como sobre los métodos para implementar las mismas de la mejor manera posible.
 - La dirección: la búsqueda de apoyo del equipo directivo, de su visión sobre el cambio y de las posibles resistencias de grupos o personas a la innovación.
 - Los ámbitos del cambio: concreción de los espacios de actuación y los presupuestos teóricos sobre los que fundamentar el proyecto.
- Determinación de seguir una línea de trabajo en torno a la creación de grupos interactivos en dos aulas de quinto de Educación Primaria, como vía de inicio de un proceso de transformación del centro hacia una comunidad de aprendizaje (Elboj, Puigdemívol, Soler y Valls, 2006).
- Planificación de la innovación:
 - Formación inicial del profesorado para dar respuesta inmediata a las acciones a desarrollar.
 - Elección de ámbitos curriculares: El profesorado decide elegir las áreas de Lengua Española y Matemáticas por su relevancia instrumental para el resto de áreas del currículum.

- Organización de los grupos interactivos por parte del profesorado en los grupos implicados en el cambio.
- Consecución de personas voluntarias para participar en la innovación.
- Cronograma de actuación.
- Divulgación de la iniciativa a implementar a la comunidad educativa del centro, observando, como ya se ha señalado las posibles resistencias de tal forma que no se incrementara las diferencias entre grupos.
 - Reuniones con las familias para la presentación del proyecto y de las personas e instituciones implicadas en el mismo.
 - Reunión con los voluntarios de los grupos para la explicación del proyecto, sus funciones y cuantos aspectos fueron necesarios para la clarificación de los aspectos básicos.
 - Información a la consejería de educación y a la inspección educativa de la propuesta de innovación.
- El desarrollo:
 - La propuesta de grupos interactivos se desarrolla una vez por semana. Para ello, el profesorado implicado prepara los materiales y actividades para las dos áreas implicadas. El mismo día se explica a los voluntarios el material y objetivos de la sesión.
 - Las familias que han deseado participar en esta innovación lo han hecho: han acudido a la escuela en calidad de voluntarias durante el curso, ayudando a los niños y niñas a dialogar en los pequeños grupos, apoyarse solidariamente y aprender más.
 - Los días en que se suma a la experiencia el profesorado de la Universidad (como observadores de los grupos interactivos) se organizan reuniones de evaluación de las sesiones. Se trata de analizar los aspectos observados, elementos positivos y negativos pero, sobre todo, queremos dar pequeños pasos para la construcción de argumentos y pensamiento pedagógico de lo que se está llevando a cabo.
- La evaluación:
 - Sobre los materiales, su idoneidad, niveles de dificultad, su aportación al desarrollo de los grupos interactivos.
 - La labor de los voluntarios, tanto desde la visión de los observadores externos como desde su propia percepción del trabajo.
 - Los aspectos generales que son susceptibles de mejora o de atención, como es la información a las familias o al profesorado del centro.
- Planificación de nuevas estrategias a seguir en cursos próximos:
 - Necesidad de desarrollar procesos de formación en el campo de las comunidades de aprendizaje a través de las instituciones de formación del profesorado.

- Incorporar al ciclo como unidad organizativa de los grupos interactivos y más aulas (en estos momentos el centro está en el cuarto curso de implementación de esta innovación y cuenta con grupos interactivos en seis grupos de primer y tercer ciclo y se realizan tertulias literarias en dos aulas).
- Ampliar la experiencia al máximo de aulas y profesorado del centro (pese a la alta rotación de profesorado por el mismo).
- Mejorar la colaboración con las familias. Se hace necesario que las familias de los cursos implicados en la innovación se incorporen como voluntarios a las clases.
- Conversión de la escuela en un espacio para la experimentación a partir de nuevas modalidades organizativas y curriculares.

El proceso, desarrollado a lo largo de dos años, continua en la actualidad en desarrollo con bastante autonomía por parte del centro educativo. Podría decirse que el proceso de cambio, ha generado modificaciones en los planteamientos didácticos y organizativos del centro. En este sentido, el liderazgo y apoyo de la dirección ha sido un factor esencial. El papel que juega la universidad en este momento es el de ofrecer una mirada externa sobre cómo se están desarrollando las prácticas en el centro. Las reuniones son más esporádicas y se hace una labor de seguimiento más que de intervención. Parte de la escuela desearía en estos momentos dar el salto para transformarse en comunidad de aprendizaje ampliando esta innovación a todo el profesorado del centro y aplicando todas las actuaciones educativas que se ponen en marcha en los centros ya transformados. Sin embargo, desde nuestro punto de vista, es necesario una mayor continuidad y asentamiento de los grupos interactivos para continuar con el proceso de cambio.

5. CONCLUSIONES

Pensamos que el *tempo* marcado para el proceso de cambio ha sido el correcto. Ir a pequeños pasos, concretar claramente los objetivos, seleccionar los elementos claves del proceso, informar a las distintas audiencias (centro, familias, voluntarios y Consejería de educación) creemos que han sido claves para el desarrollo posterior. Por ello, podemos decir que el proceso ha sido ampliamente aceptado y bien recibido y es esperable, en un futuro a medio plazo, la conversión del centro en Comunidad de Aprendizaje dado que todas las condiciones se presentan favorables al cambio: buena disposición de una parte importante del claustro, buena disposición de la comunidad educativa, positiva valoración de la iniciativa desde la inspección y colaboración permanente con la universidad, etc.

La principal conclusión que puede señalarse es que para que la innovación pueda desarrollarse hace falta la colaboración interinstitucional. La relación entre Universidad y Escuela es una puerta abierta al establecimiento de conexiones teoría-práctica que es preciso destacar por las numerosas mejoras que permite introducir en universidad y escuela: mejora de la práctica docente, reparto de la capacidad de decisión, del poder, establecimiento de proyectos comunes que antes no existían, etc. Huberman y Levinson afirman que “un acuerdo formal y codificado entre dos unidades intensifica y

sistematiza sus transacciones, juntas, las dos unidades emprenden actividades que no existían antes del acuerdo” (Huberman y Levinson, 1988: 65).

Por otra parte, no es exagerado decir que el proceso está suponiendo un estímulo muy importante al desarrollo profesional docente de los implicados (Imbernón, 2007). Así es esperable, ya que “la conexión escuela-universidad ‘profesionaliza’ al personal escolar” (Huberman y Levinson, 1988: 69). El intercambio ha permitido un diálogo “de profesional a profesional”, permitiendo el enriquecimiento de todos/as, al compartir ideas, materiales, puntos de vista ante los problemas, etc. abriendo un campo para el desarrollo tanto de los académicos como de los prácticos. Cuando se inició la innovación solamente abarcaba a dos aulas, pero en los últimos cuatro años, con la relación de asesoría y apoyo creados entre el centro, la Consejería de Educación y la Universidad esta innovación no ha dejado de crecer, pese a que la rotación del profesorado en esta escuela es muy alta.

Además, en la colaboración con la universidad, se ha facilitado “que los propios centros educativos puedan hacer una evaluación continua de su progresión” (Aguilera et al., 2010: 50). En estos momentos la escuela trabaja en ambas prácticas con gran autonomía (grupos interactivos y tertulias literarias). Esto es así porque el profesorado tiene la formación adecuada para hacerlo posible, con independencia de la universidad. Asimismo, el profesorado de la universidad con este proceso ha aprendido a colaborar con las escuelas que demandan implementar este tipo de prácticas y está apoyando nuevos centros en la región que lo han demandado.

La percepción de que podemos flexibilizar los elementos organizativos y didácticos de los centros, es desde nuestro punto de vista, un elemento esencial en la valoración de este proyecto. Repensar los espacios, tiempos y materiales ha replanteado la didáctica del profesorado que participa en el proyecto.

De la misma forma, es importante el papel que juegan las familias en el proyecto. Su incorporación al mismo, sea como meros observadores o intervinientes, juega con el cambio en la percepción, tanto entre el profesorado como en las propias familias, del papel que juegan en la educación de sus hijos y en el conocimiento de sus capacidades.

Además, en el proceso nos hemos hecho conscientes, una vez más, de que efectivamente, hay muchos asuntos sin resolver en la escuela por los que merece la pena luchar (Fullan y Hargreaves, 1997) en los que la colaboración Universidad-Escuela puede ser determinante del éxito.

REFERENCIAS

- Aguilera, A.; Mendoza, M.; Racionero, S. y Soler, M. (2010). El papel de la universidad en Comunidades de Aprendizaje. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(1), 45-56.
- Ancess, J.; Barnett, E. & Allen, D. (2007). Using research to inform the practice of teachers, schools, and school reform organizations. *Theory into practice*, 46, 4, 325-333. <http://dx.doi.org/10.1080/00405840701593915>
- Aubert, A.; Flecha, A.; García, C.; Flecha, R. y Racionero, S. (2008). *Aprendizaje dialógico en la Sociedad de la Información*. Barcelona: Hipatia.

- Boggino, N. (2007). *Investigación-acción. Reflexión crítica sobre la práctica educativa: orientaciones prácticas y experiencias*. Sevilla: Mad.
- Bolívar, A. (2006). El centro escolar en el desarrollo del currículum: una revisión de las políticas de mejora. *Alternativas: Espacio Pedagógico*. Universidad Nacional de San Luis (Argentina), 19 (39), 157-178.
- Broekkamp, H. & Hout Wolters, B. (2007). The gap between educational research and practice: a literature review, symposium, and questionnaire. *Educational research and evaluation*, 13, 3, 203-220. <http://dx.doi.org/10.1080/13803610701626127>
- Brooks, S. M. (2009). A Case Study of School-Community Alliances that Rebuilt a Community. *School Community Journal*, 19(2), 59-80.
- Callejas, M. M. (2002). La investigación en la formación del profesor universitario. Entre la teoría y la práctica. *Red Colombia Ciencia y Tecnología*, 3-12.
- Carbonell, J. (2001). *La aventura de innovar. El cambio en la escuela*. Madrid: Morata.
- Carr, W. (1993). *Calidad de la enseñanza e investigación-acción*. Sevilla: Diada Editora.
- Carr, W. (2007). *El docente investigador en educación*. México: Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas.
- Durand, T. M. (2013). Continuity and Variability in the Parental Involvement and Advocacy Beliefs of Lation Families of Young Children: Finding the Potential for a Collective Voice. *School Community Journal*, 23(1), 49-79.
- Elboj, C.; Puigdemívol, I.; Soler, M. y Valls, R. (2006). *Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación*. Barcelona: Graó.
- Elliot, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata.
- Flecha, R. (2009). Cambio, inclusión y calidad en las comunidades de aprendizaje. *Cultura y Educación*, 21(2), 157-169. <http://dx.doi.org/10.1174/113564009788345835>
- Flecha, R. y Puigvert, L. (2002). Las comunidades de aprendizaje: una apuesta por la igualdad educativa. *REXE*, 1, 11-20.
- Flecha, A.; García, C.; Gómez, J. y Latorre, A. (2009). Participación en escuelas de éxito: una investigación comunicativa del proyecto Includ-ed. *Cultura y Educación*, 21(2): 183-196. <http://dx.doi.org/10.1174/113564009788345899>
- Freebody, P. (2003). *Qualitative research in education. Interaction and practice*. Londres: SAGE.
- Fullan, M. (2002). *Los nuevos significados del cambio en la Educación*. Barcelona: Octaedro.
- Fullan, M. y Hargreaves, A. (1997). *¿Hay algo por lo que merezca la pena luchar en la escuela?* Sevilla: MCEP.
- Gimeno, J. (1998). *Poderes inestables en educación*. Madrid: Morata.
- Gimeno, J. y Pérez Gómez, A. (1989). *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal.
- Gravani, M. (2008). Academics and practitioners: partners in generating knowledge or citizens of two different worlds? *Teaching and teacher education*, 24, 649-659. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2007.09.008>
- Guarro, A. (2005). La transformación democrática de la cultura escolar: Una respuesta justa a las necesidades del alumnado de zonas desfavorecidas. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 1 (1). Disponible en <http://www.ugr.es/~recfpro/rev91ART3.pdf>
- Hargreaves, A. (1996). *Profesorado, cultura y posmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Madrid: Morata.

- Hirsch, D. (2000). Practitioners as researchers: bridging theory and practice. *New directions for higher education*, 110, 99- 106. <http://dx.doi.org/10.1002/he.11008>
- Huberman, M. y Levinson, N. (1988). Un modelo para el intercambio de conocimientos docentes entre universidad y escuelas. *Revista de Educación*, 286, 61-78.
- Imbernón, F. (2007). *Diez ideas clave. La formación permanente del profesorado. Nuevas ideas para formar en la innovación y el cambio*. Barcelona: Graó.
- Klein, M. (1992). A perspective on the gap between curriculum theory and practice. *Theory into Practice*, 31, 1, 191-197. <http://dx.doi.org/10.1080/00405849209543542>
- Latorre, A. (2003). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Graó.
- Mena Marcos, J. J.; Sánchez, E. & Tillema, H. (2008). Teachers reflecting on their work: articulating what is said about what is done. *Teachers and teaching: theory and practice*, 14, 2, 95-114. <http://dx.doi.org/10.1080/13540600801965887>
- Montero Mesa, M. L. (1997). Los caminos de la memoria. Reflexiones acerca de la teoría, la práctica, las prácticas... *Universitas Terraconensis*, 133-160.
- O'Connell Rust, F. (2009). Teacher research and the problem of practice. *Teacher college record*, 111, 8, 1882-1893.
- Oliver, E. y Gracia, S. (2008): Grupos interactivos en Secundaria. *Cuadernos de Pedagogía*, 341, 70-72.
- Popkewitz, T. (1990). *Formación del profesorado: tradición, teoría y práctica*. Valencia: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Valencia.
- Rathgen, E. (2006). In the voice of teachers: the promise and Challenger of participating in classroom-based research for teachers' professional learning. *Teaching and teacher education*, 22, 580-591. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2006.01.004>
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.
- Rodríguez Romero, M. M. (2006). El asesoramiento comunitario y la reinención del profesorado. *Revista de Educación*, 339, 59-75.
- Sheldon, S. B. (2003). Linking School-Family-Community Partnerships in Urban Elementary Schools to Student Achievement on State Tests. *The Urban Review*, 35(2), 149-165. <http://dx.doi.org/10.1023/A:1023713829693>
- Smith, J. (2006). Parental Involvement in Education Among Low- Income Families: A Case Study. *The School Community Journal*, 16(1), 43-56.
- Valls, R. (2006). Comunidades de aprendizaje: participación democrática y transformación social desde el aprendizaje dialógico. En *Actas del Primer Congreso Iberoamericano de Pedagogía Social*. CD.
- Vargas, J. y Flecha, R. (2000). El aprendizaje dialógico como "experto" en resolución de conflictos. *Contextos educativos*, 3, 81-88.
- Vieira, L. y Puigdemívol, I. (2013). ¿Voluntarios dentro del aula? El rol del voluntariado en "Comunidades de Aprendizaje". *REXE. Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 12(4), 37-55.