

LA VINCULACIÓN ENTRE PRINCIPIOS Y PRÁCTICAS EN LAS COMUNIDADES DE APRENDIZAJE: OBSERVANDO DESDE DENTRO LAS ESCUELAS BRASILEÑAS

THE LINK BETWEEN PRINCIPLES AND PRACTICE IN LEARNING COMMUNITIES: WATCHING FROM INSIDE THE BRAZILIAN SCHOOLS

CARMEN ÁLVAREZ ÁLVAREZ¹

Facultad de Educación, Universidad de Cantabria

Santander, España

carmen.alvarez@unican.es

Recibido: 05/01/2012 Aceptado: 06/06/2012

RESUMEN

Comunidades de aprendizaje es un proyecto de transformación de la escuela que muestra un importante interés en vincular la teoría y la práctica educativa. En este artículo se plantea esta cuestión teóricamente, metodológicamente y prácticamente. Primero se recoge el interés de las comunidades de aprendizaje por establecer relaciones entre la teoría académica y la práctica escolar y se plantea un modelo dialógico de relaciones que sirve para situar el estudio de este asunto. A continuación se formula y se desarrolla un planteamiento de investigación válido para conocer cómo el profesorado/voluntariado establece relaciones entre la teoría asumida por el proyecto y las prácticas reales desarrolladas en las escuelas. A partir de una investigación realizada en las tres comunidades de aprendizaje existentes en Brasil se comentan los principales resultados obtenidos respecto al desarrollo de la coherencia entre los principios del aprendizaje dialógico y las prácticas de enseñanza reales. El artículo concluye subrayando la importancia de conocer las buenas prácticas escolares apoyadas en los principios del aprendizaje dialógico para contribuir a cohesionar más la teoría y la práctica en el proyecto.

PALABRAS CLAVE

COMUNIDADES DE APRENDIZAJE, RELACIÓN TEORÍA-PRÁCTICA, OBSERVACIÓN, APRENDIZAJE DIALÓGICO, BRASIL

ABSTRACT

Learning communities is a project of school transformation that shows an important interest in linking educational theory and practice. This article raises this issue theoretically, methodologically and practically. First reflected the interests of the communities of learning by establishing relationships between academic theory and school practice and arises a dialogical model of relationships which serves to place the study of this matter. It then formulates and develops a valid research approach to know how the teachers/volunteering establish relations between the theory assumed by the project and the actual practices developed in schools. From a research carried out in three learning communities existing in Brazil discussed the main results obtained with regard to the development of coherence between the principles of Dialogic learning and real teaching practices. The article concludes emphasizing the importance of knowing the good practical school supported by the principles of Dialogic learning to contribute to bringing more theory and practice in the project.

¹ Doctora en Pedagogía.

KEY WORDS

LEARNING COMMUNITIES, THEORY-PRACTICE RELATIONSHIP, OBSERVATION, DIALOGIC LEARNING, BRAZIL

COMUNIDADES DE APRENDIZAJE

Comunidades de aprendizaje es un proyecto de transformación de la escuela con el objetivo de luchar contra el fracaso escolar y conseguir una sociedad de la información para todas las personas (Elboj, Puigdelívol, Soler y Valls, 2002). Este proyecto lleva en funcionamiento en España desde el curso 1995-1996 en diversos centros de Educación Infantil, Primaria y Secundaria con la intención de "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).

El proyecto nace con la clara intención de superar una situación indeseada en la enseñanza: el fracaso escolar y la marginación del alumnado más vulnerable, trabajando para el desarrollo del aprendizaje dialógico (Flecha, 1997; Aubert, Flecha, García, Flecha y Racionero, 2008), implementando en los centros que se transforman en comunidades de aprendizaje actuaciones educativas "de éxito", es decir, avaladas por la comunidad científica internacional: grupos interactivos en las aulas², bibliotecas tutorizadas en horario extraescolar³, tertulias literarias⁴, etc. (Elboj, Puigdelívol, Soler y Valls, 2002).

Todas las intervenciones en el proyecto deben estar guiadas por siete principios: la dimensión instrumental, la inteligencia cultural, la creación de sentido, la

2 Grupos interactivos es un tipo de organización del aula, donde se agrupan a los alumnos y alumnas de forma heterogénea, lo que supone una agrupación diversa tanto en cuestiones de género, cultura como nivel de conocimiento. Se proponen varias actividades, cada una de ellas con una duración aproximada de veinte minutos. Tales actividades están mediadas por una persona adulta, ya sea maestro/a, como voluntarios de la comunidad (familiares, exalumnos/as, practicantes, miembros de otras entidades, vecinos...) que entran a formar parte del aula. La diversidad en las interacciones de forma cooperativa y dialógica supone un potencial para la aceleración del aprendizaje de todo el alumnado, y la mejora de la convivencia.

3 Las bibliotecas tutorizadas pretenden ampliar el tiempo de aprendizaje más allá del horario escolar ordinario, ayudando a todos aquellos alumnos y alumnas que presentan mayores dificultades por casuísticas diversas. La idea es evitar segregarlos dentro del horario ordinario con actividades tipificadas para aquellos y aquellas que no siguen el ritmo, dándoles pues, las mismas oportunidades que al resto, y ofreciéndoles otros espacios extraescolares que les ayuden a acelerar el aprendizaje. En estos espacios, la participación de otros referentes adultos también favorece las posibilidades de aprender, ya que incrementa el número y calidad de las interacciones del alumno o alumna.

4 Tertulias literarias es una forma de lectura dialógica que implica un proceso de lectura e interpretación colectiva y dialógica de textos en un contexto donde prima la validez de los argumentos en lugar de las pretensiones de poder de las y los participantes. A través de este procedimiento dialógico cada persona y el grupo da un nuevo sentido a la lectura de los clásicos y se alcanzan comprensiones muy profundas y críticas que hubiesen sido imposibles en solitario.

(Definiciones tomadas de la página web del proyecto comunidades de aprendizaje: <http://www.utopiadream.info/>).

La vinculación entre principios y prácticas en las comunidades de aprendizaje: observando desde dentro las escuelas brasileñas

solidaridad, el diálogo igualitario, la igualdad de diferencias y la transformación⁵ (Flecha, 1997).

Podrían decirse muchas cosas sobre el proyecto, pero en este artículo situaremos el foco de atención en el interés de “comunidades de aprendizaje” por vincular la teoría y la práctica de la educación. Muchos proyectos educativos en la actualidad se proponen superar el fracaso escolar y frenar la exclusión escolar, pero no siempre las propuestas que se hacen tienen un apoyo teórico rico y basada en la investigación actual como éste.

Comunidades de aprendizaje tiene un interés manifiesto en vincular la teoría académica de máximo nivel y la investigación científica educativa internacional con la realidad escolar, haciendo confluir conocimiento y acción en una línea de mejora. Como plantea Giner i Gota (2011: 240-242), sus propulsores “siempre promovieron la lectura directa de obras originales y la discusión directa de las teorías con sus propios autores y autoras. [...] Asimismo, enfatizaban que profesorado, familiares y otros agentes educativos accedieran a las bases de datos disponibles de forma gratuita a través de Internet para conocer las teorías más referenciadas a nivel

5 Ferrada (2009: 31-32) ha planteado que éstos es posible verlos reconocidos en la enseñanza en diversas situaciones:

1) el principio de dimensión instrumental está asumido a través de la incorporación de los contenidos de los planes de estudios correspondientes al nivel en que se encuentra el niño o la niña, ofreciendo a su vez, múltiples posibilidades para el aprendizaje otorgadas en cada grupo interactivo;

2) el principio de inteligencia cultural, implica que cada estudiante ha podido interactuar con varios agentes distintos al profesor de aula, a saber, los distintos colaboradores de aprendizaje y con los integrantes de su propio grupo, que cambian día a día. De este modo se da cuenta de este principio que tiene que ver con la capacidad de los sujetos de poder relacionarse, comunicarse e interactuar con otros;

3) en el principio de creación de sentido, los colaboradores de aprendizaje constituyen nuevos referentes sociales, puesto que mientras en un grupo hay una madre como responsable del mismo, en el siguiente, hay un profesor universitario, en el otro, un compañero de un curso superior, un vecino, etc. Estos agentes constituyen referentes diversos de proyectos de vida que permiten garantizar el principio de construcción de sentido, entendido como la posibilidad de elección sobre la base de la interacción con otros distintos;

4) el principio de solidaridad se cumple desde dos ámbitos. El primero, está dado cuando el colaborador de aprendizaje invita a que sean los propios pares del niño o niña, quienes les expliquen a aquellos que tengan dudas o dificultades en el aprendizaje; si no se resuelve, entonces es él quien ejemplifica. La solidaridad se comprende como dar la misma oportunidad al otro para aprender, tal cual yo la tengo, nunca dar la respuesta al otro. El segundo, por el propio rol del colaborador, voluntariedad y compromiso desinteresado;

5) el principio de diálogo igualitario está dado cuando el colaborador de aprendizaje tiene que asegurarse del aprendizaje de todos sus miembros del grupo, sobre la base del establecimiento de relaciones comunicativas horizontales, permitiendo siempre la participación igualitaria de todos los miembros de su grupo e invitar de forma especial a aquellos que no están participando inicialmente;

6) el principio de igualdad de diferencias está dado muchas veces frente a las diferencias de ritmos en el aprendizaje o dificultades de aprendizaje de algunos estudiantes, frente a lo cual, el colaborador de aprendizaje debe comprometer el trabajo colaborativo entre todos los miembros del grupo, tanto para respetar la diferencia como para asumir el compromiso que tiene cada uno en el logro del aprendizaje del otro, para hacer todo lo posible para que éste aprenda tanto como yo puedo hacerlo (en esto último radica la igualdad);

7) Finalmente, el principio de transformación se observa, entre otros aspectos, cuando se rompe con la clase monodirigida sólo por el profesor como único responsable del aprendizaje, y se cambia por un aula co-dirigida por todos quienes participan en el proceso pedagógico. Así, se rota desde la privacidad del aula tradicional (alumnado y profesor), para avanzar a un aula en que participan otros agentes sociales distintos que colaboran en los aprendizajes de los niños y niñas, transformándose en un aula pública.

8) Ella, además, plantea un octavo principio, que denomina “emocionalidad-corporeidad” (Ferrada, 2009: 37-38) y plantea: sobre la base de los antecedentes previos, creemos que es posible sostener la creación de un nuevo principio que complementa el modelo de aprendizaje dialógico propuesto por Flecha (1997; 2000), y que se define básicamente por la dimensión corpórea que posee cualquier aprendizaje humano, lo que se media en su doble dinámica, la biológica y la relacional. Esta última, concebida como la base conectora entre el organismo viviente y la emocionalidad del mismo, en cuyo eje principal se encuentra el concepto de empatía/intersubjetividad, en tanto base estructural de lo humano, como connatural al homo sapiens sapiens, cuyos aspectos no pueden dejarse al azar al momento de implementar una pedagogía que incorpore el aprendizaje dialógico y con pretensión de avanzar en un proceso transformador.

internacional y no depender del feudalismo intelectual y así también identificar errores de interpretación y si las teorías que se planteaban como más importantes en nuestro país realmente lo eran a nivel internacional”.

La lectura de obras procedentes de múltiples disciplinas y no sólo de una como es habitual (pedagogía, sociología, psicología, filosofía, etc.), ofrecen las bases teóricas de este proyecto: obras como la Teoría de la Acción Comunicativa de Habermas (1987), la Pedagogía del oprimido de Freire (1970) o El desarrollo de los procesos psicológicos superiores de Vigotsky (1979) están en la base del proyecto, mostrando ideas fuertes en las que fundamentar la acción didáctica.

Comunidades de aprendizaje, desde la transformación de la acción y la fundamentación teórica, realiza una crítica destacada a las políticas educativas que se han hecho sin recurrir a la investigación científica, a la intelectualidad de nuestro país que no ha sido capaz de generar la transformación de la escuela que defiende (para construir una escuela que sea democrática, inclusora, solidaria...), a las propuestas educativas innovadoras realizadas desde “el sentido común” o “las buenas intenciones” pero sin relación con la teoría académica de altura, a la acción docente que se desarrolla sin buscar la necesaria relación con el conocimiento pedagógico disponible, etc., demostrando que es posible relacionar el conocimiento educativo y la praxis escolar.

LAS RELACIONES TEORÍA-PRÁCTICA

Las relaciones teoría-práctica, sin duda, son complejas y difusas y están sometidas a múltiples influencias. Por otro lado, aunque en el ámbito de la pedagogía frecuentemente decimos que “hay que relacionar la teoría y la práctica” por lo general no sabemos cómo hacerlo, carecemos de investigación al respecto, de modelos, de casos reales, de ejemplos prácticos.

Con demasiada frecuencia se han planteado estas relaciones de forma estrecha, dificultando así el establecimiento de relaciones dialógicas entre ambas. Dos planteamientos han sido desarrollados especialmente: el modelo *hegemónico científico-tecnológico* que pretende que la teoría dicte patrones de acción siguiendo una lógica deductiva y el modelo *hermenéutico-interpretativo*, que pretende establecer relaciones directas de la práctica a la teoría siguiendo una lógica inductiva. Ambos enfoques son reduccionistas y se precisa de un modelo superador de estas limitaciones que tenga en cuenta de manera proporcionada teoría y práctica, poniéndolas a dialogar (Álvarez, 2011).

Rozada Martínez ha elaborado un marco teórico que puede ser de utilidad en este proceso porque supera las limitaciones de ambos enfoques, colocando en planos de igualdad la teoría y la práctica y poniéndolos en relación a través de dos planos intermedios (la teoría y la práctica de segundo orden), gestándose entre ellos una Pequeña Pedagogía, como se representa en la siguiente imagen.

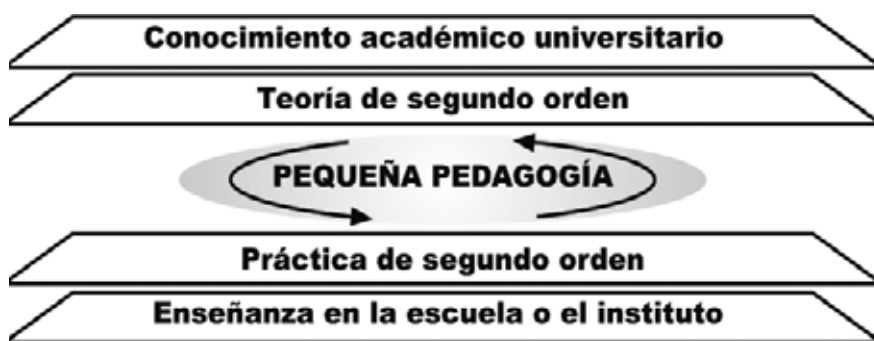


Imagen 1. Modelo de relaciones entre la teoría y la práctica (Rozada, 2007)

El modelo reconoce la distancia entre el conocimiento académico universitario y la enseñanza en la escuela o el instituto, es decir, entre la teoría académica universitaria y la práctica de la enseñanza en los centros escolares. Cada una de ellas por sí sola tiende a la quiebra. En la universidad se trata de elaborar conocimiento teórico lo más "puro" posible, alejándose de los problemas educativos reales. Mientras, en los centros educativos, se desarrollan prácticas de enseñanza que por lo general no se apoyan en ninguna teoría, generándose entre teoría y práctica un importante vacío.

En este modelo, al reconocer dos planos intermedios de teoría y de práctica se están dando pasos para encontrar a ambas. Las claves del proceso están en la reflexión, la revisión de la práctica, la formación, la lectura profesional y el establecimiento de principios (Álvarez, 2011).

¿Qué significa reconocer la posibilidad de contar con una teoría de segundo orden? Esto implica el reconocimiento de una teoría académica "diferente" porque se elabora con la finalidad de ir al encuentro con la práctica. En palabras del autor del modelo, sobre las teorías de segundo grado, podríamos decir que éstas aceptan la dispersión y, por lo tanto, renuncian a la especialización, asumen que los distintos nutrientes teóricos aportan saberes clarificadores para construir un pensamiento profesional lo más complejo posible y se comprometen con la práctica, siendo posible identificar un conjunto de principios generales, hasta cierto punto dispersos (Rozada, 2007).

En comunidades de aprendizaje, los principios del aprendizaje dialógico constituyen ese conjunto de saberes avalados por el conocimiento científico que pretenden ilustrar la práctica, yendo al encuentro.

¿Qué significa reconocer la existencia de una práctica de segundo orden? Implica reconocer la posibilidad de desarrollar prácticas de enseñanza apoyadas en saberes superiores al sentido común, aproximándose al encuentro con el conocimiento. En palabras del autor del modelo, la práctica de segundo orden se caracteriza por la reflexión necesaria para tomar conciencia del pensamiento ordinario con el que se dirigen las prácticas de enseñanza que se ponen en juego, el distanciamiento crítico de las tradiciones corporativas y didácticas que configuran los modos de hacer del profesorado en el aula y en el centro. En definitiva, se trata de una práctica que no niega el aula con toda su complejidad, pero sí supone un mínimo de distanciamiento reflexivo (Rozada, 2007).

En comunidades de aprendizaje se ha avanzado también en este sentido, proponiendo algunas prácticas de trabajo apoyadas en los principios del aprendizaje dialógico, como los grupos interactivos, las tertulias literarias o las bibliotecas tutorizadas.

Por todo ello, para conocer las relaciones teoría-práctica en comunidades de aprendizaje parece necesario analizar las interrelaciones que se producen entre las

teorías y las prácticas de segundo grado, es decir, entre los principios del aprendizaje dialógico y las prácticas propuestas en coherencia con ellos, observando cómo esto se produce en los centros educativos. Podemos partir de la hipótesis siguiente: cuanto más coherencia haya entre las teorías y prácticas de segundo grado mejor se estarán desarrollando las comunidades de aprendizaje, es decir, tanto más se está consiguiendo construir esa "pequeña pedagogía" deseada, ese proyecto de transformación de la escuela.

CONTEXTO DE INVESTIGACIÓN

En la Universidad de Cantabria (España) un grupo de profesores/as estamos asesorando al primer centro escolar de la comunidad cántabra que ha implementado prácticas de enseñanza propuestas por el proyecto "comunidades de aprendizaje" desde el pasado curso escolar 2010-2011 (Álvarez y Osoro, 2011). En los últimos meses de éste se han implementado grupos interactivos y tertulias literarias en dos aulas (Álvarez y Larrinaga, 2012). En el curso 2011-2012 se están implementando en seis con mucha satisfacción por parte de todas las personas implicadas (Álvarez, Larrinaga y Osoro, 2012).

Para poder desarrollar mejor este trabajo de asesoría, entre los meses de septiembre y diciembre de 2011 desarrollé una estancia de investigación postdoctoral en la Universidad Federal de São Carlos (São Paulo, Brasil) para formarme más en la materia. Permanecí tres meses en el Núcleo de Investigación y Acción Educativa y Social (Niase: <http://www.niase.ufscar.br/>) contando con el apoyo de las profesoras Roseli Rodrigues de Mello y Fabiana Marini Braga. Previamente, en 2007 había realizado una estancia en la Universidad de Barcelona, junto al grupo CREA y desde entonces, he permanecido en formación sobre comunidades de aprendizaje.

Tras realizar una tesis doctoral sobre las relaciones teoría-práctica en la educación (Álvarez, 2011) consideré que era preciso examinar cómo se están dando estas relaciones en el centro al que asesoro, para lo cual formulé una propuesta de investigación para el profesorado y voluntariado de la escuela cántabra mencionada, como comentaré a continuación, desarrollándola a la par en las tres comunidades de aprendizaje brasileñas.

El Niase, que va a cumplir una década, se ha constituido en 2002 a partir de una estancia Postdoctoral de la Profesora Roseli Rodrigues de Mello en CREA (Barcelona). Su objetivo es transformar las prácticas educativas existentes en la ciudad de São Carlos y en esta línea ya son tres las escuelas que se han configurado como comunidades de aprendizaje. En ellas he trabajado en el tiempo de la estancia.

Las escuelas son muy diferentes entre sí (en perfiles del alumnado, formación del profesorado, relaciones con el equipo directivo, con las familias, etc.), si bien, en todas ellas domina una nota característica: se encuentran en barrios desfavorecidos, lo que condiciona las posibilidades de transformación educativa y social, pero no las determina ni las impide. La primera de las escuelas pasó a ser comunidad de aprendizaje en el año 2003 y la última en 2006 y desde entonces, las diferentes prácticas de referencia en el proyecto se han ido implementando en todas ellas.

En los tres meses que residí en São Carlos tuve la oportunidad de participar de todas las dinámicas de formación, investigación y extensión desarrolladas por el Niase, así como participar activamente como voluntaria en tres actividades diferentes, una en cada escuela: grupos interactivos, biblioteca tutorizada y tertulias literarias.

En estas tres prácticas es posible examinar las relaciones teoría-práctica para conocer el grado de coherencia existente entre los principios declarados y las actividades de enseñanza-aprendizaje desarrolladas. En este sentido, los objetivos de esta investigación son:

- Indagar sobre las relaciones teoría-práctica en el proyecto de comunidades de aprendizaje, para fortalecer los vínculos entre la teoría educativa y práctica escolar.
- Ofrecer un planteamiento de investigación válido para conocer cómo el profesorado/voluntariado establece relaciones entre las teorías asumidas por el proyecto y las prácticas reales desarrolladas en los centros educativos.
- Plantear un proyecto incipiente de investigación sobre la relación teoría-práctica para valorar el desarrollo de la coherencia entre los principios del aprendizaje dialógico y las prácticas de enseñanza en centros escolares que se han transformado (o están en proceso de transformación) en comunidades de aprendizaje.
- A partir de los resultados provisionales del proceso de recogida de datos en las escuelas, transformar aquellas situaciones que se produzcan en las escuelas que no respondan a los principios del aprendizaje dialógico.
- Establecer conclusiones sobre las relaciones teoría-práctica en las comunidades de aprendizaje que contribuyan a ilustrar las buenas prácticas que se desarrollan en las mismas.

METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN

Para investigar sobre las relaciones entre la teoría educativa y la práctica escolar en comunidades de aprendizaje pueden emplearse múltiples metodologías, pero la más ventajosa es la metodología comunicativa crítica (Flecha, Gómez, Sánchez y Latorre, 2006), al permitir el diálogo entre investigadores, docentes y sociedad en un plano de igualdad, cuestionando y construyendo saberes relevantes teóricos y prácticos entre todos y todas los implicados. La usaremos en esta investigación en la Universidad de Cantabria (España), pero en São Carlos (Brasil) no fue posible consensuar con los implicados la interpretación de los datos. En dos de los centros brasileños se han comentado algunos de los mismos haciendo partícipe al profesorado de la diferencia entre las “buenas prácticas” y las que son mejorables desde el punto de vista de su relación con los principios del aprendizaje dialógico, constituyendo un estímulo para la mejora profesional. En el contexto brasileño, dadas las limitaciones temporales de la investigación, no fue posible desarrollar la investigación siguiendo las pautas de la metodología comunicativa crítica, trabajando más colaborativamente, siendo el resultado final una etnografía escolar basada en la observación participante de la investigadora.

Para investigar sobre las relaciones teoría-práctica en comunidades de aprendizaje partimos de una premisa o hipótesis: si observamos atentamente las prácticas desarrolladas en las comunidades de aprendizaje (grupos interactivos, tertulias literarias, bibliotecas tutorizadas, etc.) y analizamos las situaciones que guardan mayor vinculación con los principios del aprendizaje dialógico (solidaridad, creación de sentido, diálogo igualitario, etc.) tendremos un caudal inmenso de información sobre “buenas prácticas” en comunidades de aprendizaje y podremos hablar con propiedad de la existencia de relaciones teoría-práctica en la educación.

Nuestro objetivo principal es conocer (en cada comunidad de aprendizaje que se desarrolle la investigación) los vínculos que se establecen entre las prácticas reales de aprendizaje en los centros y los principios del aprendizaje dialógico, a partir del análisis de los momentos que en principio parecen más destacados por su

potencial educativo, que vayan recogiendo sistemáticamente los docentes/personas voluntarias, etc. que decidan implicarse en la investigación.

Para desarrollar esta investigación la técnica básica de recogida de información es la observación participante del profesorado/voluntariado en las diferentes actividades desarrolladas en las escuelas. A partir del registro de los principales momentos vividos en las aulas por parte de las personas responsables de la acción docente (y por tanto, responsables del cultivo fiel de los principios del aprendizaje dialógico) y de la puesta en común de estos registros en grupos mixtos de trabajo (donde haya académicos, profesores, voluntariado, alumnado, etc.) podemos valorar la "salud" teórico-práctica del proyecto en las escuelas concretas.

Para iniciar esta investigación nos hemos planteado registrar estas buenas prácticas cubriendo las personas interesadas en colaborar con la investigación fichas como la siguiente:

Código de la interacción	<i>Fecha y un número: 1, 2, 3... Por ejemplo: 1-10-11/ 01</i>
Contexto de la interacción	<i>Matemática, lengua... por la tarde... a finales de trimestre...</i>
Descripción de la interacción (con la mayor literalidad)	<i>Interacción relevante que se ha producido dentro del grupo: alumno-alumna, profesora-alumno...</i>
Relación con los principios del aprendizaje dialógico	<i>Relación con: la creación de sentido, el diálogo igualitario, la inteligencia cultural, la transformación, la solidaridad, la igualdad de diferencias, la dimensión instrumental...</i>
Interpretación personal	<i>Como profesor-a/voluntario-a/observador-a considero...</i>

Tabla 1. Rejilla a emplear para recoger los datos en el proceso de investigación

Básicamente se trata de registrar ordenadamente las observaciones realizadas (código de la interacción), describir el contexto en el que ésta se han producido (contexto de la interacción) y describir narrativamente con densidad la interacción producida, de tal manera que cualquier persona ajena a lo que está aconteciendo en ese marco pueda comprender la situación descrita (descripción de la interacción). Además, en esta fase de recogida de datos se inicia tímidamente ya un proceso de análisis de los mismos al cubrir las dos últimas casillas de la ficha. La persona debe plantear qué relaciones ve entre los principios del aprendizaje dialógico y la situación real de enseñanza-aprendizaje vivida (relación con los principios del aprendizaje dialógico) y dar su particular valoración personal de ese momento (interpretación personal).

En primer lugar cabe destacar que con esta investigación se está favoreciendo la reflexión sobre la propia práctica escolar en curso por parte de los diferentes agentes educativos. Por otra parte con toda la documentación recogida, será posible:

1. Reflexionar conjuntamente sobre la propia práctica y sobre la ajena, detectando así modos de proceder buenos para situaciones concretas.
2. Dialogar sobre las prácticas en curso:
 - Detectar y encauzar las prácticas que se están desarrollando y no responden a los principios del aprendizaje dialógico.
 - Conocer las buenas prácticas que se están desarrollando en las escuelas.

La vinculación entre principios y prácticas en las comunidades de aprendizaje: observando desde dentro las escuelas brasileñas

Sería deseable que una investigación de este tipo se desarrollara en todas las comunidades de aprendizaje para conocer “la salud” del proyecto, la coherencia de la práctica con el ideal perseguido y continuar avanzando en una línea de transformación y mejora.

DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

Hasta el momento se han recogido y analizado los datos de las tres escuelas brasileñas en tres prácticas propias de las comunidades de aprendizaje: grupos interactivos, tertulias literarias y biblioteca tutorada. Muestro a continuación una buena práctica en cada una, incorporando ejemplos de las rejillas de observación cubiertas en el proceso de investigación, sin decir la escuela concreta en la que se han producido, para salvaguardar la identidad de la misma.

1. Buena práctica en biblioteca tutorizada

Código	17-10-11/2
Contexto	En la biblioteca escolar, por la tarde-noche, participando 12 niños y niñas y dos voluntarias.
Descripción	Actúo como voluntaria y hago divisiones con tres niñas que tienen dificultades, especialmente una de ellas, con quien estoy más tiempo en la mesa. En el tiempo de la biblioteca hacen conmigo cinco divisiones con un cociente de 4 ó 5 números, algunas con decimales. Mientras hacemos las divisiones me dicen que de mayores quieren ser veterinarias dos de ellas y la tercera pediatra. Otra me dice que estudia español y le gustaría saberlo bien en el futuro. En la última división manifiestan mucha mayor autonomía y cierta interiorización del proceso a seguir para hacer una división de las características de las que estábamos resolviendo. Al marchar se despiden con abrazos.
Relación con los principios	Relación con: solidaridad (la voluntaria ayuda a las niñas y se lo agradecen con abrazos al final), aprendizaje instrumental (matemática: divisiones) y transformación (las niñas se ven como futuras profesionales de la medicina y quieren aprender castellano).
Interpretación personal	Como voluntaria creo que fue muy útil mi presencia en la resolución de las divisiones porque antes de empezar estaban muy perdidas. Las animé a estudiar para conseguir aprender español y llegar a la universidad.

Tabla 2. Ejemplo de una buena práctica en biblioteca tutorada

En este ejemplo, se pone de manifiesto que en la biblioteca tutorada se han desarrollado algunos de los principios del aprendizaje dialógico, generándose una práctica coherente con los principios que se persiguen. Aun así, podemos pensar: ¿cómo se podría haber hecho para que más principios se hubiesen visto potenciados? En esta cuestión reside la clave para ir avanzando.

2. Buena práctica en tertulias literarias

<i>Código de la interacción</i>	19-10-11/ 02
<i>Contexto de la interacción</i>	Clase de lengua de quinto curso, en la segunda hora de la mañana, a finales de curso, con veinticuatro niños y niñas.
<i>Descripción de la interacción (con la mayor literalidad)</i>	La voluntaria tenía previsto hacer dos lecturas breves en el tiempo de la tertulia, pero ve que si van a hacer las dos deben dejar de comentar la primera. Pregunta al grupo qué prefieren. Un niño rápidamente pide la palabra y argumenta que mejor hacer bien una (entenderla, comentarla en profundidad) y que ya harán la siguiente el próximo día. Tras su reflexión reina el silencio y se asume que la observación del compañero es acertada por lo que se decide continuar comentándola.
<i>Relación con los principios de las comunidades de aprendizaje</i>	Relación con: el diálogo igualitario (entre voluntaria y niños), la dimensión instrumental (mejor hacer una lectura bien que dos deprisa).
<i>Interpretación personal</i>	Como observadora considero que fue importante para la clase que la voluntaria les preguntara su opinión y seguir la argumentación del compañero. El hecho de que su propuesta les pareciera bien da fe de que todos preferían comentar bien un cuento antes de pasar al siguiente.

Tabla 3. Ejemplo de una buena práctica en tertulias literarias

En este ejemplo también se puede apreciar coherencia entre los principios declarados y la práctica desarrollada en una tertulia literaria. De nuevo, podemos preguntarnos, ¿y cómo se podría haber hecho una práctica aún más profunda, más comprometida con todos los principios del aprendizaje dialógico?

3. Buena práctica en grupos interactivos

<i>Código de la interacción</i>	6-10-11/ 01
<i>Contexto de la interacción</i>	Clase de tercero de Primaria en la hora de lengua, a mitad de la mañana. Se trabaja en el aula en cuatro grupos interactivos formados por 4-5 niños/as.
<i>Descripción de la interacción (con la mayor literalidad)</i>	Se hace una actividad de lengua que consiste en deletrear palabras. Un niño deletrea una palabra a una niña que ha manifestado dificultad en deletrear bien las palabras que le han tocado previamente. El niño, para evitar que la compañera falle de nuevo le ayuda. La palabra es "louco" y ella repite "lolco", de tal manera que al deletrearla se equivoca en la tercera letra. El niño, como ve que falla repite varias veces entonando mucho en la "u", de repite: "louuuuco", y le dice: se lee como se escribe. Los niños del grupo respetan el silencio de la niña para pensar y lo deletrea varias veces de manera incorrecta hasta que lo hace bien.
<i>Relación con los principios de las comunidades de aprendizaje</i>	Relación con solidaridad: apoyo del grupo para que la compañera aprenda, con el aprendizaje instrumental (lengua) y con el diálogo igualitario (respetuoso, con turnos de palabra...).
<i>Interpretación personal</i>	Como profesora/ observadora considero que el niño hizo una gran tarea de tutoría con la alumna para que resolviera bien la actividad.

Tabla 4. Ejemplo de una buena práctica en grupos interactivos

En este caso, también destaca la coherencia existente entre algunos de los principios declarados en el proyecto y la práctica de enseñanza realizada en el trabajo en grupos interactivos.

Haciendo un análisis global de todos los datos recogidos hasta el momento actual, pueden apuntarse algunas evidencias destacadas:

- Se dan muchas situaciones en el trabajo cotidiano de los centros que no necesariamente responden a los planteamientos del aprendizaje dialógico. A partir del análisis de la práctica escolar hemos detectado que una buena parte del tiempo en grupos interactivos, tertulias literarias y biblioteca tutorizada es mejorable. Esta toma de conciencia debe llevarnos a la reflexión sobre la práctica y a la transformación consciente de los aspectos más débiles observados.
- Los mejores momentos que han sido destacados siempre interrelacionan principios del aprendizaje dialógico. Generalmente destaca un principio que se cultiva especialmente (la solidaridad, por ejemplo), pero éste a su vez se da acompañado de algunos otros (el diálogo igualitario, la creación de sentido, etc.) adquiriendo así la acción educativa un sentido más pleno.
- El conocimiento de las debilidades (momentos que no vinculan teoría y práctica) y de las fortalezas (momentos ricos desde el punto de vista de las relaciones) están permitiendo el desenvolvimiento de la reflexión en la acción y sobre la acción, desde el diálogo igualitario de investigadores/as, docentes, voluntariado y demás agentes sociales implicados, para conseguir entre todos/as lograr una sociedad de la información para todas las personas.

CONCLUSIONES

La contribución y significación científica de este trabajo reside en la conexión de un proyecto real de transformación educativa con un tema de investigación con una larga trayectoria en la didáctica: las relaciones entre teoría y práctica, entre conocimiento educativo y acción escolar.

Desde esta perspectiva no se ha investigado suficientemente en las comunidades de aprendizaje, constituyendo esta investigación en marcha una propuesta pionera muy avanzada para el estudio de las relaciones entre los principios teóricos declarados y las experiencias de enseñanza en centros, para valorar la coherencia existente entre las teorías declaradas y las prácticas realmente desarrolladas.

En estos momentos es precipitado formular conclusiones al respecto, pero sí podemos plantear una idea provisional sobre la investigación, sobre la que esperamos continuar ahondando en el futuro: conocer las buenas prácticas escolares apoyadas en los principios del aprendizaje dialógico que se están desarrollando en los centros puede contribuir, y de hecho, está contribuyendo, a entender mejor lo que se persigue en el trabajo educativo, a tomar conciencia de los retos a enfrentar, a repensar la práctica escolar para mejorarla y a cohesionar más la teoría y la práctica en el proyecto.

La investigación en esta línea puede ofrecer muchas claves para conocer mejor la realidad de los centros que se han transformado y repensar el proyecto: para mejorar la educación de todos/as los niños y niñas, su profesorado, sus familias, etc. en las comunidades de aprendizaje. De la discusión de las buenas prácticas en comunidades de aprendizaje todos tenemos mucho que aprender. Cuando se han devuelto los principales resultados encontrados de buenas prácticas (y prácticas

mejorables) en dos escuelas se ha creado un contexto de interrogación entre el profesorado y las personas de la universidad y se ha trabajado incipientemente de modo colaborativo entre todas las personas implicadas para favorecer la mejora, pensando conjuntamente entre los presentes cómo se podía hacer para superar las limitaciones detectadas en las prácticas.

Por otro lado, mostramos otra segunda conclusión destacada, relativa a la formación del profesorado: previamente hemos apuntado que las claves del proceso de relación teoría-práctica residen en la reflexión, la revisión de la práctica, la formación, la lectura profesional y el establecimiento de principios. Podemos decir que esto último está logrado: sabemos lo que perseguimos, los principios están explicitados en cientos de medios y el camino que hemos iniciado con esta investigación es reflexivo y trata de contribuir a la revisión crítica y autocrítica de la propia práctica, pero hay aspectos más débiles como el de la formación permanente y la lectura profesional. Esto nos lleva a plantear otra conclusión provisional en el marco de las comunidades de aprendizaje brasileñas. Como hemos podido comprobar: no todas las personas que están vinculadas a las comunidades de aprendizaje están en formación permanente sobre el proyecto o sobre otras cuestiones educativas afines y no siempre se cultiva la lectura profesional como una práctica formativa potenciadora de ideas para desarrollar la transformación educativa y social que nuestra sociedad necesita. Por todo ello, consideramos que la formación inicial que se desarrolla en las comunidades de aprendizaje en la fase de la sensibilización es reducida y es necesario pensar y repensar la formación permanente del profesorado en las comunidades de aprendizaje, para que puedan articular mejor el reto de relacionar la teoría y la práctica. Sin un alto conocimiento teórico del proyecto por parte de todas las personas implicadas y de los asuntos educativos en general no puede darse la relación teoría-práctica.

En línea con estas dos conclusiones planteadas, se formulan importantes retos actualmente para la relación teoría-práctica en las comunidades de aprendizaje, para todas las personas implicadas: profesorado, familias, académicos, etc. Si seguimos trabajando colaborativamente podremos afrontarlos exitosamente y continuar desarrollando la transformación educativa y social necesaria para que nadie se vea excluido en la actual sociedad de la información.

BIBLIOGRAFÍA

ÁLVAREZ, C. (2011). *Tesis doctoral: La relación teoría-práctica en la enseñanza y el desarrollo profesional docente. Un estudio de caso en Educación Primaria*. Oviedo: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo. En <http://hdl.handle.net/10803/32139> recuperado el 15 de diciembre de 2011.

ÁLVAREZ, C. & LARRINAGA, A. (2012, aceptado, en prensa). *Iniciando grupos interactivos en la comunidad cántabra*. Aula de innovación pedagógica.

ÁLVAREZ, C., LARRINAGA, A. & OSORO, J. (2012, aceptado, en prensa). *Grupos interactivos en el colegio. Un cambio en la organización escolar a diferentes niveles*. Organización y gestión educativa.

ÁLVAREZ, C. & OSORO, J. M. (2011, en prensa). "Colaboración Universidad-Escuela para el desarrollo profesional docente". En *Actas del III Congreso Internacional. Nuevas tendencias en la formación permanente del profesorado*. Barcelona.

AUBERT, A., FLECHA, A., GARCÍA, C., FLECHA, R. & RACIONERO, S. (2008). *Aprendizaje dialógico en la Sociedad de la Información*. Barcelona: Hipatia.

ELBOJ, C., PUIGDELLÍVOL, I., SOLER, M. & VALLS, R. (2002). *Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación*. Barcelona: Graó.

La vinculación entre principios y prácticas en las comunidades de aprendizaje: observando desde dentro las escuelas brasileñas

GINER I GOTA, E. (2011). *Amistad deseada. Aportaciones de Jesús Gómez y Ramón Flecha que están acercando la realidad a nuestros sueños*. Barcelona: Hipatia.

HABERMAS, J. (1987). *Teoría de la Acción Comunicativa*. Madrid: Taurus.

FERRADA, D. (2009). "El principio de emocionalidad-corporeidad: un complemento al modelo del aprendizaje dialógico". En *Educere*, 44, pp. 29-38.

FLECHA, R. (1997). *Compartiendo palabras. El aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo*. Barcelona: Paidós.

FLECHA, R., GÓMEZ, J., SÁNCHEZ, M. & LATORRE, A. (2006). *Metodología comunicativa crítica*. Barcelona: El Roure.

FLECHA, R. & PUIGVERT, L. (2002). "Las comunidades de aprendizaje: una apuesta por la igualdad educativa". En *REXE*, 1, 11-20.

FREIRE, P. (1971). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.

ROZADA, J. M. (2007). "¿Son posibles los puentes entre la teoría y la práctica, por todo el mundo demandados, sin pilares intermedios?" En J. ROMERO & A. LUIS (Coord.), *La formación del profesorado a la luz de una profesionalidad democrática*. Consejería de Educación de Cantabria, Santander. pp. 47-53.

VIGOTSKY, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.