

Formación en Comunidades de Aprendizaje

MÓDULO 8



PARTICIPACIÓN EDUCATIVA DE LA COMUNIDAD

CREA
COMMUNITY OF
RESEARCH ON
EXCELLENCE
FOR ALL

STEP
4
SEAS

 Cofinanciado por el
programa Erasmus+
de la Unión Europea

El apoyo de la Comisión Europea para la elaboración de esta publicación no implica la aceptación de sus contenidos, que es responsabilidad exclusiva de los autores. Por tanto, la Comisión no es responsable del uso que pueda hacerse de la información aquí difundida.



CREA. Community of Research on Excellence for All, 2018.

Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivar 4.0 Internacional.

© 2018 por CREA. Community of Research on Excellence for All.
Disponible en: <https://www.step4seas.org/>

ÍNDICE

MÓDULO 8. PARTICIPACIÓN EDUCATIVA DE LA COMUNIDAD	5
8.1. Participación de la comunidad	5
8.1.1. Tipos de participación de las familias en los centros educativos	6
8.2. Actuaciones de éxito en la participación educativa de la comunidad	12
8.2.1. Lectura dialógica	13
8.2.2. Extensión del tiempo de aprendizaje	17
8.2.3. Las comisiones mixtas de trabajo	19
8.3. Bibliografía	20



MÓDULO 8

PARTICIPACIÓN EDUCATIVA DE LA COMUNIDAD

El aprendizaje depende de todas las interacciones que se establezcan, tanto dentro del aula como fuera de ella. Y en la sociedad de la información, el número y pluralidad de agentes educativos se ha multiplicado. No podemos conseguir aprendizajes de máximos sin contar y coordinarnos con las familias y el entorno, con el conjunto de la comunidad. El conocimiento científico disponible aporta abundantes evidencias sobre la importancia de la participación de las familias y de otras personas de la comunidad en los centros educativos y de la necesidad de establecer acuerdos y coordinación entre los diferentes agentes educativos.

En este módulo se presentan los diferentes tipos de participación educativa de la comunidad y el potencial impacto que tienen en la educación de los niños y niñas. Se centra en una de las formas de participación que da mayores resultados educativos: la participación educativa de familias y otros miembros de la comunidad educativa (ej. vecinos y vecinas, asociaciones y entidades culturales, personal no docente, voluntariado, etc.). En la segunda parte, se explican en detalle tres formas de llevar a cabo actuaciones educativas de éxito implicando a la comunidad: lectura dialógica, extensión del tiempo de aprendizaje y comisiones mixtas.

8.1. Participación de la comunidad

Desde hace décadas, numerosas investigaciones internacionales han evidenciado los beneficios de la participación de las familias y la comunidad en la educación (Epstein, 1983; García, 2002; Grolnick, Kurowski, & Gurland, 1999; Henderson & Mapp, 2002; Hill & Taylor, 2004; Hoover-Dempsey et al., 2001; Pomerantz, Grolnick, & Price, 2005; Weiss, 2005). Como resultados de la revisión de la literatura científica en este campo se puede concluir que la participación de la comunidad en los centros educativos mejora el rendimiento académico del alumnado (INCLUD-ED, 2009, p.45). La colaboración con las familias contribuye a transformar las relaciones dentro de los centros escolares, ayudando a superar desigualdades a través de la obtención de mejores resultados académicos y a establecer relaciones de igualdad. Por otra parte, esta participación resulta especialmente beneficiosa para el alumnado con más riesgo de exclusión social y educativa, el alumnado perteneciente a minorías y el alumnado con discapacidad (INCLUD-ED, 2009, p. 49).

La participación de la comunidad en los centros escolares también juega un papel muy importante en la superación de las desigualdades de género en educación, sobre todo a través de la colaboración de los miembros femeninos de la familia y de otras mujeres de la comunidad (INCLUD-ED, 2009, p. 51).

Sin embargo, el impacto que realmente acaba teniendo la participación de la comunidad educativa depende del grado y la forma en que esta se concreta. El proyecto INCLUD-ED ha identificado 5 tipos de participación de la comunidad en los centros educativos: participación informativa, consultiva, decisoria, evaluativa y educativa. De estos tipos de participación, los tres últimos son los que han demostrado generar un impacto positivo en el éxito escolar del alumnado. Las características de cada modelo se resumen en la siguiente tabla:

8.1.1. Tipos de participación de las familias en los centros educativos

Participación Informativa	Las familias reciben información sobre las actividades escolares, el funcionamiento del centro y las decisiones que ya se han tomado.	Menos probabilidades de conseguir el éxito escolar y la participación de las familias
	Las familias no participan en la toma de decisiones en el centro.	
	Las reuniones de padres y madres consisten en informar a las familias sobre dichas decisiones.	
Participación Consultiva	Los padres y madres tienen un poder de decisión muy limitado.	
	La participación se basa en consultar a las familias.	
	La participación se canaliza a través de los órganos de gobierno del centro.	
Participación Decisoria	Los miembros de la comunidad y de las familias participan en los procesos de toma de decisiones, teniendo una participación representativa en los órganos de toma de decisión.	Más probabilidades de conseguir el éxito escolar y la participación de las familias
	Las familias y otros miembros de la comunidad supervisan el rendimiento de cuentas del centro en relación con los resultados educativos que obtienen.	
Participación Evaluativa	Las familias y otros miembros de la comunidad participan en el proceso de aprendizaje del alumnado, ayudando a evaluar su progreso educativo.	
	Las familias y otros miembros de la comunidad participan en la evaluación general del centro.	
Participación Educativa	Las familias y otros miembros de la comunidad participan en las actividades de aprendizaje del alumnado, tanto en horario escolar como extraescolar.	
	Las familias y otros miembros de la comunidad participan en programas educativos que dan respuesta a sus necesidades.	

Fuente: (INCLUD-ED, 2009, p. 54)

Participación informativa y participación consultiva

Son las dos formas más comunes de participación en los centros escolares: las familias son convocadas a las reuniones informativas (participación informativa) o a órganos decisorios del centro para consultarles (participación consultiva).

La participación estrictamente informativa no implica un posicionamiento por parte de los familiares, simplemente se les transmite la información y las decisiones que el profesorado va tomando en relación con la educación de sus hijos e hijas.

La participación consultiva se da fundamentalmente a través de órganos escolares en los que las familias están representadas, como el Consejo Escolar. Sin embargo, en muchas ocasiones su papel en estos órganos está limitado a expresar la opinión o, en todo caso, aprobar o denegar propuestas que por parte del claustro. Además, algunas investigaciones señalan que este modelo no es accesible a todos los padres y madres, y que suelen ocupar los puestos de representación los familiares con un cierto nivel de estudios.

Estas dos formas de participación, por sí mismas tienen pocas probabilidades de influir en el éxito escolar del alumnado. Las otras formas de participación que ahora veremos van más allá de la información y de la consulta, se abren al conjunto de la comunidad y tienen un mayor impacto en los resultados académicos, en el desarrollo emocional y social del alumnado y en la cohesión social en el centro.

Participación decisoria

La participación decisoria consiste en la participación de las familias y la comunidad en los procesos de toma de decisión sobre cuestiones del centro educativo. No nos referimos a cuestiones periféricas, sino a cuestiones relevantes como actividades lectivas y no lectivas, proyectos y prioridades del centro, normas, etc.

Con este tipo de participación se generan espacios en los que las familias y otras personas de la comunidad se sientan libres de hablar, expresar su opinión, debatir y llegar a consensos con las otras personas, incluido el profesorado, en relación al tipo de educación que se quiere para los niños y niñas. Además, cuando se ofrece este tipo de participación, las familias y la comunidad educativa también participan en la supervisión de los acuerdos y actuaciones de la escuela, así como de los resultados académicos obtenidos. El diálogo igualitario es fundamental en la participación decisoria: lo que cuentan son los argumentos de las personas y no el cargo o la posición que ocupan en la comunidad. Así, se generan procesos de deliberación en los que el diálogo está orientado a buscar los mejores acuerdos para la educación de los niños y niñas.



Las asambleas de familiares son un ejemplo de participación decisoria: una organización democrática que invita a participar a todas las personas de la comunidad para decidir cuestiones relevantes sobre el funcionamiento del centro.

Algunos ejemplos sobre asamblea de familiares

Asamblea del Colegio la Paz (Albacete): https://educacionadistancia.juntadeandalucia.es/profesorado/autoformacion/pluginfile.php/2409/mod_book/chapter/1479/Las_Asambleas_en_el_CEIP%20La%20Paz.pdf
[Consultado en noviembre de 2017]

Asamblea del Colegio Andalucía (Sevilla): http://aecgit.pangea.org/pdf/27jornadas/CEIP_ANDALUCIA%20Sevilla.pdf
[Consultado en noviembre de 2017]

Participación evaluativa

Esta forma de participación involucra a las familias y a otros miembros de la comunidad en la evaluación, tanto de los procesos educativos del alumnado (incluyendo cuestiones del currículum y el aprendizaje), como del centro en su conjunto. Su participación hace que se contemplen diferentes puntos de vistas sobre la evolución del alumnado individualmente y también sobre los resultados

alcanzados por la escuela. Estas evaluaciones conjuntas permiten la mejora diaria de las actuaciones que se llevan a cabo en las aulas y en el centro.

El centro educación infantil "Laakavuori". Helsinki (Finlandia)

El centro de educación infantil Laakavuori está situado en Helsinki (Finlandia). De sus 67 niños y niñas, el 52% son inmigrantes. El centro trabaja en colaboración con el centro de educación primaria. Las personas educadoras parten de la premisa de que la comunicación es la clave para el entendimiento y su lema es "negociar, negociar y negociar". En este sentido, una de las muchas responsabilidades que las familias tienen en el centro es la elaboración de planes individualizados para el alumnado de pre-escolar, en colaboración con los y las educadoras. Además la escuela y las familias forman parte de un exhaustivo proceso de evaluación de los aprendizajes y de otras cuestiones del funcionamiento del centro (Lastikka & García Carrión, 2012: 62-63).

Lastikka, A. L., & García Carrión, R. (2012). Participación de las familias en el currículo y la evaluación. *Cuadernos de Pedagogía*, 429, 62-63.

Participación educativa

En las Comunidades de Aprendizaje la familia y otros miembros de la comunidad participan activamente en el proceso de aprendizaje de los niños y niñas (por ejemplo, dentro del aula en horario lectivo, en actividades fuera del horario lectivo...) y en su propia formación (en cursos o procesos de formación que respondan a sus intereses y necesidades).

Este tipo de participación significa ganar más recursos humanos que sirven de apoyo en el aprendizaje de los niños y niñas, permitiendo poner en marcha actuaciones inclusivas que contribuyen a mejorar el rendimiento y la convivencia escolar. También refuerza el interés y el esfuerzo por el aprendizaje de toda la comunidad, y resulta en mejores aprendizajes para todos y todas, como veremos a continuación.

Impacto de la participación decisiva, evaluativa y educativa

La participación decisiva, evaluativa y educativa incide en cuestiones fundamentales de la vida escolar y genera un importante impacto en el aprendizaje y en los resultados académicos del alumnado. Ante todo, y dado que las personas aprendemos en diversidad de espacios y a través de interacciones diversas, los alumnos y alumnas tienen muchas más probabilidades de aprender, ya que

pueden recurrir a interacciones diversas y a diferentes discursos. Esta diversidad proporciona referentes con los que las niñas y niños pueden sentirse identificados, algunos de los cuales (como, por ejemplo, es el caso de minorías étnicas) no se encuentran habitualmente en los centros.

Por otra parte, la participación de la comunidad facilita la coordinación de los discursos entre las familias, la escuela y otros agentes educativos del barrio. Juntos y juntas toman decisiones con un mismo fin: mejorar el rendimiento educativo y contribuir a que todo el alumnado tenga la oportunidad de obtener éxito educativo. La participación de las familias y la comunidad en la organización del centro y en los propios procesos educativos mejora la relación entre familiares, entre la escuela y el barrio. De este modo, se refuerzan relaciones de solidaridad, complicidad y amistad que benefician al alumnado, a las familias y al conjunto de la comunidad. Esto permite prevenir y resolver los conflictos de manera más efectiva, ya que el alumnado, el profesorado y las propias familias u otros agentes de la comunidad, disponen de otros recursos e interaccionen para dar respuesta a problemas de convivencia o de otra índole. Por otra parte, las relaciones más igualitarias con las familias y otros agentes contribuyen a superar desigualdades y promover modelos de género alternativo. Esta transformación de las interacciones en la escuela, supone una fuente de motivación y de creación de sentido para los niños y niñas, todavía más acentuada en el caso de minorías y grupos vulnerables, y en último término, esta implicación afecta de un modo positivo al rendimiento académico, la inclusión social del alumnado y la cohesión social.

Ejemplo de relación igualitaria

El cambio de perspectiva es tan grande que la relación con las maestras cambia totalmente. Cuando ves que te tratan como a una igual, te sientes a gusto y valorado. Ya no hay tensión al hablar con ellas, te sientes útil. Vemos como trabajan las maestras y aprendemos a valorar su esfuerzo.

Hernández, Y., Fernández, P., Aguilera, M.E., Vidal, S., Vicente, J. y Canal, J.M. (2013). Creación de sentido gracias a los grupos interactivos. *Suplemento Escuela*, 6, 6-7.

¿Cómo facilitar la participación?

Todas las personas que quieran mejorar la educación de los niños y niñas pueden participar en la escuela. Por ello, la escuela debe ser flexible —en cuanto a horarios, espacios, intereses, etc.— con las personas de la comunidad que participen.

Debemos estar especialmente atentos a incorporar la voz y participación de las familias que tradicionalmente no han participado en estos espacios como, por ejemplo, las minorías, o las familias no académicas. Cuando existe un vínculo participativo entre lo que sucede en los hogares de estas familias y la escuela, se puede responder a las necesidades de los niños y niñas y comunidad. Al mismo tiempo, ayuda a superar dificultades, prejuicios y estereotipos que se asocian muchas veces a estos grupos.

Este hecho es especialmente relevante, ya que la participación se convierte, en muchas ocasiones, en un espacio donde siempre participan las mismas personas o las que se han considerado más capaces por disponer de la lengua propia del centro, habilidades académicas, etc. Muchas veces las familias o personas de la comunidad de otras culturas o que no tienen estudios no participan porque, además de que no se les ha invitado o no se les ha considerado relevantes, temen no saberlo hacer. La única forma de dar respuesta a este riesgo es permitiendo a las familias participar dentro de la escuela y reconociendo que lo importante de su participación es precisamente su diversidad. En definitiva, debemos potenciar la participación de quienes nunca han participado creando un clima de altas expectativas, y así fomentar una participación democrática e igualitaria.

Para transformar los obstáculos que puedan acontecer en la participación de las familias y la comunidad, es necesario:

- Ajustar los horarios a las posibilidades de las personas de la comunidad.
- Contar con la comunidad a la hora de tomar decisiones, lo que implica pasar de llamarlas para reuniones informativas a llamarlas para tomar decisiones conjuntamente. Así se ofrece la posibilidad de participar a aquellas personas cuyas voces no se tienen en cuenta habitualmente. Las decisiones se tomarán a partir de argumentos de validez y no de poder, ya que da igual el cargo o la posición de quien opine, lo que importa son los argumentos.
- Crear un clima de confianza y diálogo, utilizando un lenguaje no excluyente, donde se establezcan conversaciones en un plano horizontal y de igualdad, lejos de planos verticales donde la escuela es la experta y los familiares los que no entienden.
- En las reuniones y asambleas que se organicen se debe fomentar que todo el mundo intervenga, así como establecer un diálogo igualitario, huir del lenguaje experto e incluso proporcionar traducción para los y las asistentes que no dominan el idioma. A medida que participan, las personas que no son del centro se familiarizan y aprenden términos técnicos sobre el centro, el currículum, etc. Pero esto se debe ir explicando sin hacer del lenguaje y vocabulario una barrera para las personas que empiezan a participar.

- Las reuniones deben ser productivas, y nadie debe sentir que está perdiendo el tiempo, deben tomarse el máximo de decisiones instrumentales.
- Se debe garantizar la máxima difusión entre la comunidad, utilizando todos los canales posibles. Por ejemplo, hablando con las familias en la puerta del colegio, utilizando las asociaciones y recursos del barrio, y no únicamente canales tradicionales como cartas o llamadas telefónicas.
- Es necesario valorar la participación existente, por lo que no debemos caer en el error de la “queja” por la poca participación o de la “descalificación” de quienes no participan, ya que estas actuaciones desmotivan y no invitan a participar.
- Cuando llamemos a las familias, debemos evitar hacer intervenciones únicamente para quejarnos o tratar temas negativos o problemáticos de sus hijos o hijas.
- Tener altas expectativas sobre la capacidad de las familias para decidir y formar parte de la escuela. Ellas son necesarias para mejorar la calidad educativa de los centros.

8.2. Actuaciones de éxito en la participación educativa de la comunidad

Hemos visto cómo la participación educativa de la comunidad se centra en la implicación de familias, voluntariado, profesionales y otras personas de la comunidad en espacios formativos y en la toma de decisiones sobre aspectos que inciden en el aprendizaje del alumnado. No consiste en convocatorias puntuales o frecuentes para transmitir información a las familias, ni en las consultas que pueden hacerse en los órganos en los que las madres y padres están representados. Tampoco consiste en la colaboración de las familias en la realización de fiestas, jornadas, o disfraces de carnaval, por poner algunos ejemplos frecuentes. La participación educativa de la comunidad supone pasar de la queja y la desconfianza en la capacidad e interés de las familias por la escuela (especialmente de las que menos han participado) a la búsqueda, valoración y altas expectativas hacia sus aportaciones. No se da participación educativa de la comunidad si el diálogo con el profesorado no es igualitario y se basa en pretensiones de validez. Sí se da cuando todos y todas colaboran y se unen con un objetivo común: el mejor de los aprendizajes y la mejor experiencia educativa para sus hijos e hijas.

A continuación se explican tres actuaciones de éxito vinculadas a la participación educativa de la comunidad: **lectura dialógica**, **extensión del tiempo de aprendizaje** y las **comisiones mixtas**.

8.2.1. Lectura dialógica

Valls, Soler y Flecha (2008) definen la lectura dialógica como *el proceso intersubjetivo de leer y comprender un texto sobre el que las personas profundizan en sus interpretaciones, reflexionan críticamente sobre el mismo y el contexto, e intensifican su comprensión lectora a través de la interacción con otros agentes, abriendo así posibilidades de transformación como persona lectora y como persona en el mundo* (Flecha, Soler, & Valls, 2008:73).

La lectura dialógica va más allá de las concepciones del aprendizaje lector basadas en la relación entre la persona que lee y el texto escrito, que se centran en analizar y potenciar los procesos cognitivos individuales de la lectura. La perspectiva de la lectura dialógica se sitúa en el marco de las teorías del aprendizaje y la psicología de la educación que enfatizan las interacciones e incluye, además de la relación lector o lectora y el profesorado, a otras personas del entorno.

En este sentido, la lectura dialógica proporciona una comprensión social del acto lector, concibiéndolo como un proceso intersubjetivo y compartido, que incluye a otras personas y contextos presentes en la vida de los niños y niñas más allá de la escuela. Por tanto, el aspecto central serán las interacciones y diálogos que se produzcan entre los lectores y lectoras a partir del texto. Lo que posibilitará reforzar su comprensión lectora, profundizar en la interpretación literaria y reflexionar críticamente sobre la vida y la sociedad. A su vez genera posibilidades de transformación personal y social.

Ejemplo aumento de las interacciones, espacios y tiempos de lectura

[...] No entiendo qué quiere decir la frase se va apagando poco a poco, comenta Nihad. (...). Jesica la ayuda gracias a la lectura que ha hecho con su padre. Yo tampoco lo entendía, pero mi padre ha leído el libro conmigo y me ha dicho que eso significa que el cansancio le va dejando sin fuerzas. De esta forma, con la intención de ayudar a Nihad, Jesica traslada a la tertulia los diálogos mantenidos con su padre durante la lectura en casa de El Quijote.

Ortega, S. (2011). Leyendo juntos. *Suplemento Escuela*, 2, 7-8.

El modelo de lectura dialógica supone más espacios de lectura, en más momentos y con más personas.

En el aula (grupos interactivos, lectura compartida...), en el centro (biblioteca tutorizada, aulas de estudio, aulas digitales tutorizadas...) y en la comunidad

(formación de familiares, lectura en el domicilio...), se concreta la práctica de la lectura dialógica de un modo más diversificado, compartido y coordinado entre el centro educativo, las familias y la comunidad educativa en general.

En más momentos, incluyendo ser una prioridad desde los 0 a los 18 años y organizar actividades también fuera del horario lectivo, en fines de semana y vacaciones; actividades voluntarias para el alumnado y familias...

Este aumento de las interacciones, los espacios y los tiempos de lectura tiene un efecto crucial en el desarrollo de las habilidades comunicativas, que repercute de forma beneficiosa en el aprendizaje de otras áreas del currículum.

En definitiva, la lectura dialógica supone pasar de una experiencia individual a una experiencia intersubjetiva a partir de las interacciones con las personas que forman el grupo u otras del entorno, multiplicando los espacios y las relaciones en las que se produce dicha lectura, creando situaciones más diversas y más enriquecedoras.

Algunos espacios de multiplicación de la lectura:

- Grupos Interactivos con lectura
- Actividades de interacción con la lectura en el aula (entre alumnado del mismo curso, de otros cursos, con voluntariado...)
- Actividades en biblioteca tutorizada, aulas de estudio tutorizadas, aulas digitales tutorizadas, tanto en horario lectivo como no lectivo, con personas de la comunidad
- Actividades de promoción de la lectura en las familias

Ejemplo de lectura dialógica de refuerzo a la lectura

Esta actividad de refuerzo a la lectura se realiza en horario escolar con voluntarios y voluntarias que acuden a la escuela una hora semanal (mínimo) en un curso determinado. (...) Diana, en este caso una madre voluntaria (...), se sitúa en la mesa que se ha preparado (...) para que puedan estar tres personas leyendo conjuntamente. (...) Primero realizan la lectura en silencio, después, cada uno de ellos, alternativamente, van leyendo en voz alta. Diana repasa que las palabras sean correctas, (...) cuando terminan de leer el artículo, entre los dos, comentan aquello que más les ha interesado, cuál es el significado de aquella lectura, cómo lo relacionan con su vida cotidiana, con las cosas que pasan hoy en el mundo, etc. al terminar hacen una autoevaluación. (...). Finalmente, se realiza una evaluación compartida de cada uno de los alumnos y las alumnas por parte del otro estudiante y de la voluntaria. Al terminar Diana manifiesta su satisfacción por el esfuerzo y la mejora realizados por las niñas y niños que cada semana leen con ella. Les recomienda leer en casa (...).

Ymbert, M. & Rodríguez, J. (2011). La lectura dialógica en la Comunidad de Aprendizaje Amistat. *Suplemento Escuela*, 2, 3-4.

La lectura dialógica se sustenta en el marco amplio de las bases teóricas que fundamentan el aprendizaje dialógico. Como hemos visto en otros módulos, autores clave en las ciencias del aprendizaje como Vygotsky, Wells, Rogoff o Bruner, entre otros, enfatizan el papel del diálogo y las interacciones en todo el aprendizaje, incluyendo la lectura.

Por otra parte, las aportaciones de Noam Chomsky (1977), en su *Teoría de la Gramática Universal*, justifican una concepción universalista del lenguaje según la cual todos los niños y niñas al nacer cuentan con el mismo equipamiento lingüístico de base (*gramática universal*). Aubert y otros destacan esta relevante aportación:

Niños y niñas de familias con diferentes niveles socioeconómicos tienen las mismas capacidades de entender el significado de todas las frases y, por tanto, de responder y participar en cualquier diálogo sobre cualquier área de conocimiento. Puesto que el conocimiento de la lengua está grabado en la mente de todas y todas, no existe ninguna limitación lingüística para entender la lengua (Aubert, Flecha, García, Flecha, & Racionero, 2008:96).

En la misma línea, resultan cruciales las aportaciones del filósofo Jürgen Habermas. En su *Teoría de la Acción Comunicativa* (Habermas, 2001), destaca cómo todas las personas, independientemente de su formación, nivel académico, etc., tienen capacidad de lenguaje y acción, por lo que pueden establecer interacciones comunicativas con otras personas y aportar argumentos al diálogo para llegar a entendimientos y alcanzar acuerdos.

Otra aportación teórica clave es la aportada por Mihjail Bakhtin (1986). Este plantea que las personas no existimos fuera del diálogo, y que en cada diálogo aportamos a su vez los diálogos que hemos tenido con otras personas previamente, y el nuevo diálogo que tenemos formara parte del siguiente, creando una cadena de diálogos. Esta cadena nos hace recordar que nuestro alumnado entra en clase con los diálogos con los que se ha socializado en diversos contextos. En la lectura, las personas ponen en diálogo sus diálogos previos; los significados los creamos en esta experiencia dialógica en torno a un texto. La lectura y la interpretación se enriquecen en esta interpretación individual conectada a la colectiva, a los diálogos de las demás personas.

Además de estas referencias teóricas, contamos con un número creciente de investigaciones sobre la importancia de la relación de las familias y la comunidad con la escuela en el proceso de aprendizaje lector. Por ejemplo, desde el año 1983 se está desarrollando el Harvard Family Research Project¹ en la Universidad de Harvard. Se trata de un estudio centrado en analizar los beneficios que tiene la participación familiar y comunitaria en el éxito académico de todo el alumnado, especialmente en el caso de los niños y niñas que provienen de entornos más vulnerables. A través del estudio *Home School Study of Language and Literacy Development*, se ha demostrado que el apoyo familiar dentro y fuera de la escuela tiene más influencia en el desarrollo de las habilidades comunicativas tempranas que el nivel socioeconómico de las familias o el entorno cultural de origen.

Éste es un aspecto clave. Desde los enfoques reproductivistas se negaba la capacidad de la educación para transformar y superar las situaciones de desigualdad. Al contrario, se consideraba que la educación no hacía más que reproducirlas o reforzarlas. Los resultados de estudios como el desarrollado desde la Universidad de Harvard rompe con este determinismo: la participación y la cooperación entre familia, escuela y comunidad pueden marcar la diferencia, elevar los niveles educativos, acelerar el desarrollo de las competencias del alumnado para la lectura.

En resumen las investigaciones de primera línea a nivel mundial ya han demostrado que la promoción de actividades culturales que incrementen las interacciones entre el alumnado, así como con el profesorado, la familia y otros miembros de la comunidad repercute de forma crucial en la aceleración del aprendizaje y en la adquisición y desarrollo de la competencia comunicativa entre los niños y las niñas.

¹ Página web del Harvard Family Research Project: <http://www.hfrp.org/> [Consultado en noviembre de 2017]

Para profundizar en lectura dialógica

Aguilar, C., Alonso, M., Padrós, M. & Pulido, M.A. (2010),. *Lectura dialógica y transformación en las Comunidades de Aprendizaje*. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 67 (24,1), 31- 44: <http://www.recercat.net/bitstream/handle/2072/207675/Revinterformprof.pdf?sequence=1>

Llopis, A., Villarejo, B., Soler, M., & Álvarez, P. (2016). (Im) Politeness and interactions in Dialogic Literary Gatherings. *Journal of Pragmatics*, 94, 1-11.

Racionero S. & Padrós, M. (2010) The Dialogic Turn in Educational Psychology. *Journal of Psychodidactics*, 15(2), 143-162.

Soler, M. (2001). Dialogic reading. A new understanding of the Reading event. Unpublished PhD Thesis, Harvard University.

8.2.2. Extensión del tiempo de aprendizaje

La extensión del tiempo de aprendizaje consiste en una actuación educativa de éxito para la inclusión educativa (Flecha, 2015). Estudios previos como el realizado por Creemers y Reezigt (1996) evidencian una correlación positiva entre el aumento del tiempo de aprendizaje, sobre todo el destinado al aprendizaje instrumental (matemáticas, lengua, ciencias,...), y los resultados académicos de los niños y niñas. En su trabajo (realizado hace ya casi veinte años) muestran que las escuelas más efectivas son aquellas que garantizan el mayor tiempo de aprendizaje.

En las Comunidades de Aprendizaje la extensión del tiempo de aprendizaje es aquella que va más allá del horario escolar ordinario a través de ofertas formativas para todo el alumnado en actuaciones de éxito (tertulias dialógicas, biblioteca tutorizada donde realizar tareas escolares, resolver dudas, mejorar su aprendizaje en algún aspecto o materia concreta, etc.). Esto ofrece la posibilidad de acelerar aprendizajes para todo el alumnado, a la vez que ayuda al alumnado más desaventajado o con mayores dificultades a obtener mejores resultados. En estos espacios participan personas adultas (profesorado y/o voluntariado), quienes favorecen el aprendizaje al incrementar el número y calidad de las interacciones. Esta extensión contribuye decisivamente a reducir las desigualdades educativas, ya que da respuesta a dificultades de aprendizaje y aporta apoyo adicional para que el alumnado pueda realizar actividades de aprendizaje en más momentos.

Es el caso de las bibliotecas tutorizadas, que se abren fuera del horario escolar ordinario (por la tarde o durante los fines de semana), para que los niños y las

niñas (y sus familias) dispongan de un espacio de aprendizaje, accesible libremente y gratuito. Aunque puede presentar varios formatos, el aspecto importante es que se crea un espacio abierto a la comunidad, donde todas las personas (sobre todo, los niños y niñas) pueden encontrar recursos para aprender y trabajar las materias instrumentales con el apoyo de todas aquellas personas que colaboran en este espacio.

Si, por ejemplo, un centro que se transforma en Comunidad de Aprendizaje sueña con disponer de un espacio para que los y las estudiantes puedan hacer los deberes, la comunidad educativa puede acordar por consenso que se trata de una prioridad debido a que no existe ningún espacio como éste en el barrio. Entonces, abrir la biblioteca del centro al barrio puede ser una manera de garantizar que la escuela pone sus recursos a disposición de los niños y niñas y sus familias para que el alumnado puedan acudir a ese espacio después de la escuela.

En este ejemplo, puede ocurrir que las familias acudan al centro (a la biblioteca) para hacer acompañamiento de sus hijos e hijas mientras hacen los deberes. En otros casos hay centros que son Comunidades de Aprendizaje y cuentan con personas voluntarias, que se encargan de abrir la biblioteca tutorizada, para ayudar a quien lo necesite.

Los horarios pueden ser muy diversos, al igual que sus actividades. Algunas bibliotecas tutorizadas abren los fines de semana, otras durante las tardes o las vacaciones. Además, las actividades pueden ser desde leer un libro, hacer deberes o consultar dudas, hasta jugar al ajedrez, aprender idiomas, etc.

Ejemplos en la mejora de los aprendizajes

[...] María, una alumna con problemas en su equilibrio emocional, consiguió, con las actividades complementarias que realizó en la biblioteca tutorizada, adquirir las destrezas lectoescritoras que no había podido alcanzar durante las actividades en el aula.

[...] Jesús, un alumno un poco "movidillo", por medio de lecturas compartidas de cuentos tradicionales andaluces con un docente, normalizó su fluidez lectora. Además, coincidió en varias sesiones con su madre que asistía a la biblioteca tutorizada para mejorar sus niveles lectores.

Molina, A. & Barrera, E. (2011). La biblioteca Fantasía como espacio transformador de desigualdad. *Suplemento Escuela*, 2, 6-7.

Cuantas más actividades de aprendizaje instrumental se implementen en el centro, más tiempo pueden los y las estudiantes dedicar al aprendizaje y así obtener mejores resultados y éxito educativo.

Ejemplo de la biblioteca Fantasía del CEIP Andalucía

Un ejemplo de biblioteca tutorizada lo encontramos en el CEIP Andalucía. En este centro se decidió que una de las actuaciones que querían poner en marcha tras convertirse en Comunidad de Aprendizaje era la extensión del tiempo de aprendizaje. Para ello decidieron que querían convertir la biblioteca del centro en un espacio abierto a la comunidad. Y eligieron la “biblioteca tutorizada” para hacerlo. Los ejes de actuación que decidieron para organizar las actividades y los recursos disponibles a través de la biblioteca fueron:

- Biblioteca escolar como centro de recursos para la enseñanza y el aprendizaje.
- Desarrollo de alfabetización informacional y de habilidades de investigación.
- Promoción y fomento de la lectura y de la escritura.
- Apoyo y asesoramiento al currículo.
- Biblioteca como espacio compensador de desigualdades, centro de dinamización y de extensión cultural.
- Organización y gestión de la biblioteca escolar.

Molina, A. & Barrera, E. (2011). La biblioteca Fantasía como espacio transformador de desigualdad. *Suplemento Escuela*, 2, 6-7.

8.2.3. Las comisiones mixtas de trabajo

Como se explicó en el módulo 3, las comisiones mixtas están formadas por alumnado, familias, profesorado, voluntariado y/u otros profesionales de la educación (integrando la diversidad de perfiles que componen la comunidad educativa). Las comisiones mixtas se encargan de llevar a cabo las transformaciones hacia las actuaciones de éxito que se ha planteado desarrollar el centro. Estas comisiones, aprobadas por el Consejo Escolar, se organizan teniendo en cuenta las prioridades y necesidades que el centro se ha planteado hacia el desarrollo de las actuaciones de éxito y se encargan de realizar, coordinar, supervisar y evaluar de manera constante algún aspecto o actividad concreta. Recordamos algunas de las comisiones mixtas que puede haber: Comisión de voluntariado, Comisión de aprendizaje, Comisión de convivencia, Comisión de comunicación, Comisión de ambientación, Comisión de relación con el entorno, Comisión de reivindicaciones, Comisión de biblioteca, etc.

Las comisiones mixtas permiten una apertura continuada a nuevas propuestas y cambios, mediante debates, consensos, diversidad de opiniones desde todas

las posiciones, sin ser impuestas desde los puestos de poder o personas profesionales de la educación.

Para profundizar

Flecha, R., & Soler, M. (2013) Turning difficulties into possibilities: engaging Roma families and students in school through dialogic learning. *Cambridge Journal of Education*, 43(4), p. 451-465. doi:10.1080/0305764X.2013.819068

INCLUD-ED Consortium (2009). *Actions for Success in schools in Europe*. Brussels: European Commission.

Padrós, M., García, R., de Mello, R. & Molina S. (2011). Contrasting scientific knowledge with knowledge from the lifeworld: The Dialogic Inclusion Contract. *Qualitative Inquiry*, 17(3), 304-312.

8.3. Bibliografía

Aubert, A., Flecha, A., García, C., Flecha, R., & Racionero, S. (2008). *Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información*. Barcelona: Hipatia.

Bakhtin, M. (1986). *Problemas de la poética de Dostoievski*. México D.F: Fondo de Cultura Económica.

Chomsky, N. (1977). *El lenguaje y el entendimiento*. Barcelona: Seix Barral.

Creemers, B. P. M., & Reezigt, G. J. (1996). School level conditions affecting the effectiveness of instruction. *School Effectiveness and School Improvement*, 7(3), 197-228.

Díez, J.; Gatt, S. & Racionero, S. (2011). Placing Immigrant and Minority Family and Community Members at the School's Centre: the role of community participation. *European Journal of Education*, 46(2), 184-196.

Epstein, J. L. (1983). Longitudinal effects of family-school-person interactions on student outcomes. In A. Kerckhoff (Ed.), *Research in sociology of education and socialization* (pp. 101-128). Greenwich, CT: JAI.

Flecha, R. (Ed.) (2015). *Successful Educational Actions for Inclusion and Social Cohesion in Europe*. Berlin: Springer.

Flecha, R., Soler, M., & Valls, R. (2008). Lectura dialógica: Interacciones que mejoran y aceleran la lectura. *Revista Iberoamericana De Educación*, (46), 71.

Gatt, S., Ojalab, M., & Soler, M. (2011). Promoting social inclusion counting with everyone: Learning Communities and INCLUD-ED. *International Studies in Sociology of Education*, 21(1), 33-47

- García, E. (2002). *Student cultural diversity. Understanding and meeting the challenge*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- García, L., & Ríos, O. (2014) Participation and family education in school: Successful educational actions. *Studies in the Education of Adults*, 46(2), 177-191.
- Grolnick, W. S., Kurowski, C. O., & Gurland, S. T. (1999). Family processes and the development of children's self-regulation. *Educational Psychologist*, 34, 3-14.
- Habermas, J. (1981). *Theory of Communicative Action, Volume One: Reason and the Rationalization of Society*. Boston, MA: Beacon Press.
- Henderson, A., & Mapp, K. L. (2002). *A new wave of evidence. the impact of school, family, and community on student achievement. annual synthesis*. Washington: National Centre for Family & Community Connections with Schools. Institute of Education Sciences.
- Hill, N. E., & Taylor, L. C. (2004). Parental school involvement and children's academic achievement pragmatics and issues. *Current Directions in Psychological Science*, 13(4), 161-164.
- Hoover-Dempsey, K. V., Battiato, A. C., Walker, J. M. T., Reed, R. P., DeJong, J. M., & Jones, K. P. (2001). Parental involvement in homework. *Educational Psychologist*, 36, 195-209.
- INCLUD-ED Consortium (2009). *Actions for success in schools in Europe*. Brussels: European Commission
- Pomerantz, E. M., Grolnick, W. S., & Price, C. E. (2005). The role of parents in how children approach school: A dynamic process perspective. In A. J. Elliot, & C. S. Dweck. (Eds.), *The handbook of competence and motivation* (pp. 259-278). New York: Guilford.
- Weiss, H. (2005). *Research and evaluation of family involvement in education: What lies ahead?*. Montreal: Annual American Educational Research Association.