



La transformación de un centro educativo en una Comunidad de Aprendizaje: la importancia de la colaboración y la participación de la comunidad educativa y del entorno comunitario

Ángel Cobos Frieria

Trabajador Social, Fundación Siloé, Asturias

E-mail: UO258640@uniovi.es

ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-5793-3721>

María Verdeja Muñiz

Profesora Contratada Doctora

Universidad de Oviedo, España

E-mail: verdejamaria@uniovi.es

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0499-9248>

RESUMEN

Presentamos un estudio contextualizado en un colegio público de educación primaria en el municipio de Avilés y que tiene como objetivo conocer la percepción que tiene la comunidad educativa y el entorno comunitario sobre el proceso de transformación del centro en una Comunidad de Aprendizaje. La metodología es cualitativa, empleando técnicas como la entrevista en profundidad, el grupo de discusión, la observación participante y el análisis documental. Los principales resultados reflejan la importancia que tiene la acción colectiva a la hora de determinar el camino a seguir. Asimismo, se pone de manifiesto la necesaria coordinación entre las entidades que participan en el centro con los docentes lo que, en ocasiones, resulta complicado, sobre todo si tenemos en cuenta la inestabilidad en la plantilla del profesorado. La comunidad educativa reclama fortalecer la red comunitaria y tener más espacios de encuentro. Por último, demandan más apoyo por parte de la Consejería de Educación en este proceso de transformación y ponen en valor la importancia que tiene la educación pública como la única garante de derechos y que contribuye a la igualdad de oportunidades.

Palabras clave: Comunidad de Aprendizaje, Educación Inclusiva, Educación Pública, Segregación Escolar, Entorno Comunitario

A transformação de um centro educativo numa Comunidade de Aprendizagem: a importância da colaboração e da participação da comunidade educativa e do meio comunitário

RESUMO

Apresentamos um estudo contextualizado numa escola pública de ensino básico no município de Avilés, cujo objetivo é conhecer a percepção da comunidade educativa e do meio comunitário sobre o processo de transformação do centro numa Comunidade de Aprendizagem. A metodologia é qualitativa, utilizando técnicas como a entrevista em profundidade, o grupo de discussão, a observação participante e a análise documental. Os principais resultados refletem a importância da ação coletiva na hora de determinar o caminho a seguir. Da mesma forma, fica evidente a necessidade de coordenação entre as entidades que participam no centro e os professores, o que, por vezes, se revela complicado, sobretudo se tivermos em conta a instabilidade do quadro de pessoal docente. A comunidade educativa reclama o fortalecimento da rede comunitária e mais espaços de encontro. Por último, exigem mais apoio por parte da Secretaria de Educação neste processo de transformação e valorizam a importância da educação pública como única garantia dos direitos e contribuinte para a igualdade de oportunidades.

Palavras-chave: Comunidade de Aprendizagem, Educação Inclusiva, Educação Pública, Segregação Escolar, Ambiente Comunitário

ISSN: 2340-6194

DOI: <https://doi.org/10.17811/ria.7.1.2025.43-53>



Esta obra está bajo una licencia internacional Creative Commons
Atribución-NoComercial-SinDerivadas 4.0.

The transformation of an educational centre into a Learning Community: the importance of collaboration and participation by the educational community and the surrounding community

SUMMARY

We present a contextualised study in a public primary school in the municipality of Avilés with the aim of finding out the perception that the educational community and the community environment have of the process of transforming the school into a Learning Community. The methodology is qualitative, using techniques such as in-depth interviews, focus groups, participant observation and documentary analysis. The main results reflect the importance of collective action in determining the way forward. It also highlights the need for coordination between the organisations involved in the centre and the teachers, which is sometimes complicated, especially if we take into account the instability of the teaching staff. The educational community calls for the community network to be strengthened and for more meeting spaces. Finally, they demand more support from the Regional Ministry of Education in this process of transformation and value the importance of public education as the only one that guarantees rights and contributes to equal opportunities.

Keywords: Learning Community, Inclusive Education, Public Education, School Segregation, Community Environment

Introducción

Los contextos educativos se encuentran en una creciente complejidad derivada de fenómenos globales y locales que inciden directamente en las condiciones de enseñanza-aprendizaje del alumnado. Fenómenos como la diversidad cultural, los procesos migratorios, o las situaciones de vulnerabilidad social y económica de algunas familias, constituyen desafíos que precisan de la existencia de un enfoque educativo integral por parte de las instituciones educativas, lo que implica reflexionar sobre el papel que tiene la educación en contextos educativos diversos (Jasuoro-Alzola & Aranguren-Vigo, 2017).

Según el informe elaborado por la Fundación Secretariado Gitano (2016), los niños y las niñas gitanas, en ocasiones, continúan presentando un desfase curricular (alrededor de dos años) que arrastran hasta alcanzar la educación secundaria. Como consecuencia de esto, se genera desinterés y desmotivación por obtener buenos resultados académicos, a lo que se unen otros aspectos a nivel interno como la edad o no identificar como necesario la obtención de un título académico a la hora de tener éxito o fracaso en la vida adulta, pero también externos, como el poco interés por parte de la familia, la existencia de falta de apoyo por parte de esta para continuar los estudios o la falta de referentes de apoyo donde reflejarse, lo que genera rechazo hacia todos aquellos aspectos relacionados con el sistema educativo.

Estas realidades problemáticas no solo influyen en el acceso y la calidad de la educación, sino que, también pueden favorecer procesos de segregación escolar, esto es, “la separación de estudiantes en escuelas en base a cierta característica de los mismos, tales como su raza, su género, su condición de inmigrante, su desempeño académico, o su nivel socioeconómico” (Vázquez, 2016, p.122). Se trata de un fenómeno complejo que está causado por factores endógenos y exógenos al campo educativo, agrupados en tres dimensiones: factores contextuales, destacando sobre todo la segregación residencial; factores institucionales del propio sistema educativo (por ejemplo, escuelas segregadas por minorías étnicas); y factores socioculturales (las preferencias de las propias familias) (Belley, 2013). La segregación escolar perpetúa las dinámicas de segregación políticas y sociales que existen en la sociedad, lo que supone una reproducción de la exclusión social, por lo que no se trata de un problema que se limite únicamente al alumnado o a los centros educativos, sino que afecta al conjunto de la sociedad (Fundación Secretariado Gitano, 2022).

En el caso de la población gitana, gran parte de ellos tienen dificultades a la hora de acceder a la escuela y una de las problemáticas suele ser los altos índices de analfabetismo (Álvarez-Fer-

nández et al., 2011). Como recuerda Fernández-Enguita (1999), hasta bien entrados los años setenta, las personas de etnia gitana fueron directamente excluidas. Una muestra de ello es que según el informe de la Fundación Secretariado Gitano (2023) “en los años 70 del siglo XX la mayoría de la población gitana no sabía leer ni escribir (71%) y solamente habían acabado los estudios básicos o estaban en vías de obtenerlo el 27%” (p.8). A pesar de que la escolarización de la población gitana se ha ido incrementando en los últimos años y que existe una mayor incorporación del alumnado gitano al sistema educativo a edades tempranas y de que cada vez hay más adolescentes que continúan estudiando en el instituto, según el citado informe (Fundación Secretariado Gitano, 2023), que habla sobre la situación educativa del alumnado gitano en España, desde el inicio de la vida educativa hay una brecha de desigualdad respecto a los datos de la sociedad en general que poco a poco envuelve al alumnado gitano en la desventaja y el fracaso educativo:

“Hay una incorporación tardía y menor a la educación infantil, ya en tercero de primaria una buena parte del alumnado no tiene la edad correspondiente a ese curso; en secundaria el 62,8% del alumnado no termina la educación secundaria obligatoria y las brechas continúan en los niveles post-obligatorios. A todo ello, tenemos que unir que el nivel de instrucción educativa en los hogares es bajo y que se dispone de menos recursos educativos, con una especial incidencia de la brecha digital” (p. 5).

El citado informe (Fundación Secretariado Gitano, 2023) refleja que las oportunidades que se dieron a la población gitana en las últimas décadas consiguieron que la práctica totalidad de la población gitana actualmente acceda al sistema educativo a los seis años y la gran mayoría a los tres años. No obstante, como demuestran los datos del informe, la distancia entre la población gitana y el conjunto de la población española es abismal y no se reduce con la suficiente intensidad. Más aún, en los últimos diez años el ritmo de avance se ha reducido y hasta cierto punto, según refleja el informe, tenemos un estancamiento de la situación educativa de la población gitana con lo que se vuelve a incrementar la distancia con la población general. Es decir, la realidad social escolar y cultural del alumnado gitano continúa siendo precaria. Hay otros factores que también influyen y que tienen que ver principalmente con las familias porque, a la tasa de analfabetismo y la falta de instrucción de las familias, se suma la existencia de una asistencia irregular a la escuela, lo que se agrava por la existencia de un alto nivel de absentismo, especialmente en educación secundaria.

También hay que tener en cuenta que los jóvenes de etnia gitana, en ocasiones, no perciben las posibilidades reales que pueden tener a la hora de completar una etapa obligatoria o, incluso, postobligatoria. Esto en parte es debido a que hoy en día, todavía, se siguen produciendo situaciones de discriminación (social, educativa, laboral, etc.) con el colectivo de etnia gitana y hay jóvenes que tienen bajas expectativas por lo que, completar una formación reglada con la promesa de que van a encontrar un empleo o van a tener oportunidades, es algo que no cala en un colectivo que sigue sufriendo situaciones de discriminación en diversidad de contextos.

Teniendo en cuenta el bajo nivel educativo de la población gitana, el Consejo Europeo aprobó una Recomendación en 2013¹ en la que se pedía a los Estados miembros “adoptar medidas eficaces para garantizar la igualdad de trato y asegurar el pleno acceso de las niñas y los niños gitanos a la enseñanza general y de calidad y garantizar que todos los alumnos gitanos completen al menos la enseñanza obligatoria”.

Por otra parte, uno de los principios de la LOMLOE (2020) y que inspiran nuestro sistema educativo, tiene que ver con la participación activa de toda la comunidad para garantizar una educación de calidad con equidad, lo que conlleva la realización de un esfuerzo compartido. La fortaleza comunitaria se fundamenta en la participación activa de sus miembros, quienes comparten intereses comunes (Ander-Egg, 2011). A medida que un centro educativo y su entorno comunitario se involucran en procesos participativos, se genera un sentido de pertenencia y cohesión grupal, lo que a su vez impulsa la consolidación de la comunidad como un todo cohesionado. En ese sentido, la implicación de la comunidad y el entorno es fundamental para la mejora de un centro educativo dado que puede mejorar la motivación del alumnado y de las familias, así como el compromiso de estas para reducir el nivel de absentismo. Como señala Marina (2010), un proyecto educativo de centro, necesariamente, debe contemplar la implicación de la comunidad:

“Cualquier proyecto educativo tiene que saber conjugar al menos tres elementos: la acción educativa de las familias, la acción educativa de la escuela y la acción educativa de la

sociedad. La eficacia exige la mayor coordinación posible entre ellos. Tienen que trabajar como lo que son, como un «sistema», a todos los niveles” (p. 45-46).

Considerando las problemáticas del centro educativo donde realizamos el estudio –alta tasa de alumnado de etnia gitana, bajo rendimiento académico, familias absentistas, segregación escolar– se plantea como una posible alternativa la transformación del centro educativo en una Comunidad de Aprendizaje, lo que hace necesaria la colaboración del entorno comunitario.

Comunidades de Aprendizaje como posible respuesta a la segregación escolar

Para poder hacer frente a la segregación escolar y favorecer la educación inclusiva, (UNESCO, 2005; Escarbajal, 2010; Booth & Ainscow, 2011; Booth et al., 2015) las Comunidades de Aprendizaje pueden constituir una respuesta a los cambios y retos socioeducativos que tenemos en la sociedad de la información (Valls, 2000; Elboj, et al., 2002; Flecha & Puigvert, 2005), puesto que su objetivo es posibilitar la inclusión de todas las personas en la sociedad de la información, superando cualquier tipo de exclusión por etnia, clase, etc. Para ello, a través de las Comunidades de Aprendizaje, se pretende compensar las desigualdades sociales de las que parte el territorio, promoviendo que todo el alumnado, especialmente aquel perteneciente a una situación de vulnerabilidad, pueda adquirir y desarrollar las habilidades necesarias para poder integrarse en la sociedad de la información, lo que constituye una superación de los límites propios de la escuela, un proceso de transformación que se extiende a la comunidad y el territorio (García-Yeste et al., 2012).

Los principios que integran las Comunidades de Aprendizaje (Ferrada & Flecha, 2008; Flecha García & Puigvert, 2015; García Yeste & García Carrión, 2022) y que beben del aprendizaje dialógico son los siguientes: 1) Diálogo igualitario; 2) Inteligencia cultural; 3) Transformación; 4) La dimensión instrumental; 5) la creación del sentido; 6) La solidaridad; 7) La igualdad de diferencias. En el Gráfico 1 podemos observar una representación de tales principios:

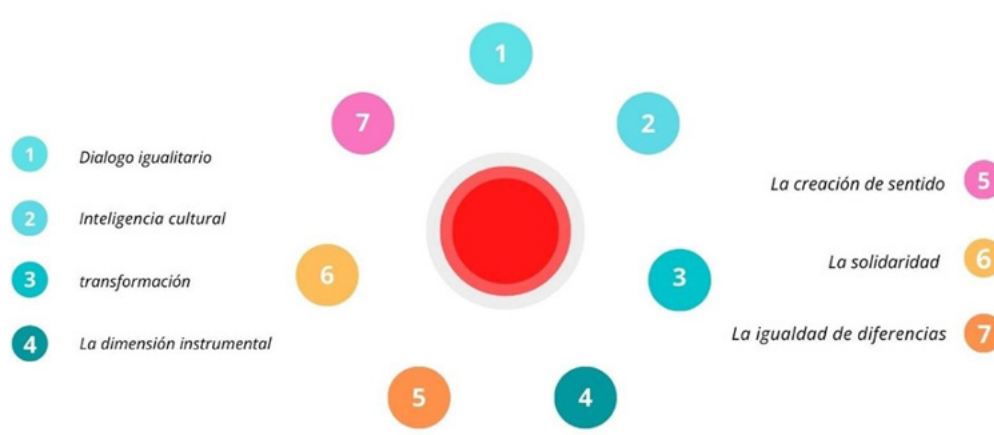


Gráfico 1. Principios de las Comunidades de Aprendizaje
Fuente: elaboración propia

¹ “Recomendación del Consejo de 9 de diciembre de 2013 relativa a la adopción de medidas eficaces de integración de los gitanos en los Estados miembros (2013/C 378/01).” El Consejo de la Unión Europea. Brussels, 2013. <https://goo.su/sRuXcs>

Las Comunidades de Aprendizaje tratan de buscar todos los recursos y posibilidades existentes en la comunidad, con el fin de acelerar el aprendizaje del alumnado (Díez-Palomar & Flecha, 2010). La implementación de las Actuaciones de las Comunidades de Aprendizaje está relacionada directamente con un aumento del rendimiento académico y educativo de los/as hijos/as inmigrantes, las familias gitanas y las familias con bajos niveles socioeconómicos, sin que ello suponga un incremento del coste (Flecha & Bulson, 2016). Las Actuaciones de las Comunidades de Aprendizaje se pueden definir como acciones educativas con impacto social, esto es, que han mostrado mejoras y estas mejoras se recogen y se publican en revistas de impacto científico internacional (Roca-Campos et al., 2021). Las Comunidades de Aprendizaje están basadas en la implementación de un conjunto de actuaciones inscritas en el marco de un proyecto global de centro (García-Yeste & García-Carrión, 2022). En ese sentido, es preciso destacar la existencia de las seis Actuaciones de las Comunidades de Aprendizaje que contribuyen a la mejora del aprendizaje y el rendimiento académico, siendo estas: 1) Grupos Interactivos; 2) Tertulias Dialógicas Literarias; 3) Formación de familiares; 4) Bibliotecas tutorizadas; 5) Modelo dialógico de prevención y resolución de conflictos; y 6) Formación pedagógica del profesorado.

Grupos interactivos

Constituyen una forma de inclusión muy efectiva (Granejas et al., 2011). Se trata de grupos pequeños y heterogéneos donde los estudiantes deben colaborar entre ellos de forma dialógica con el fin de resolver entre ellos actividades relacionadas con el aprendizaje y con la ayuda de personas adultas (Valls, 2000; Elboj et al., 2002; Díez-Palomar & Flecha, 2010). En ese sentido, la diversidad existente dentro del aula (cultural, étnica, lingüística, etc.) constituye un elemento clave y factor central entre el alumnado y el voluntariado, puesto que se refleja la gran diversidad que está presente dentro del centro educativo, en la comunidad y en la sociedad, al mismo tiempo que mejora la solidaridad de base y se incrementan enormemente los aprendizajes adquiridos entre el alumnado mediante la interacción entre los mismos (Ferrada & Flecha, 2008; Valls et al., 2008; Díez-Palomar & Flecha, 2010).

Tertulias dialógicas literarias

Las tertulias dialógicas literarias consisten en que las personas leen en casa las páginas acordadas, y señalan el párrafo o párrafos que más le han gustado o que quieran resaltar por algún motivo. En la propia tertulia dialógica, cada persona lee su párrafo respetando el turno de palabra y explican por qué han escogido ese párrafo, para posteriormente abrir un turno de palabras para que los demás participantes puedan expresar su opinión, respetando todas las opiniones por igual.

Formación de familiares

En la sociedad de la información, el aprendizaje depende cada vez más de las interacciones que el/la niño/a tiene con todas las personas con las que se relaciona, incluyendo a sus familiares. En caso de que se deje a los familiares fuera de la escuela, probablemente las familias en situación de pobreza y de otras culturas estarán condenadas a una situación de fracaso escolar y de exclusión social. A través de las Comunidades de Aprendizaje, lo que se pretende no es solamente que las familias vengan a formarse, sino que participen en igualdad de condiciones en las comisiones de trabajo que se crean para llevar a cabo cada una de las prioridades propuestas. Las actividades de formación

de familiares se organizan y deciden sobre la base de un diálogo igualitario con las familias, tratando de asegurar que esas actividades respondan a sus intereses y motivaciones (Flecha & Puigvert, 2002; García Yeste & García Carrión, 2022).

Bibliotecas tutorizadas

Como regla general, las bibliotecas de los centros educativos suelen tener limitado su uso a algunas horas semanales, permaneciendo cerradas al finalizar el horario escolar. Normalmente, la biblioteca suele estar asociada al área de lengua y básicamente se centra en elegir un libro y leerlo. De lo que se trata con las bibliotecas tutorizadas es de extender su horario de apertura y que puedan abrir sus puertas a toda la comunidad, de tal forma que los/as niños/as puedan disfrutar de sus posibilidades con otras personas del entorno, como voluntariado, familiares, etc., lo que incrementará las interacciones entre los alumnos para aumentar el aprendizaje instrumental. En las bibliotecas tutorizadas muchas personas adultas de la comunidad leen y comentan los libros junto con los niños, ayudándoles a buscar información en obras de referencia o en el ordenador para poder hacer trabajos, escribir resúmenes o críticas de lo que han leído o incluso en el mismo espacio de la biblioteca se crea un espacio para hacer representaciones teatrales (Valls et al., 2008).

Modelo dialógico de prevención y resolución de conflictos

El modelo dialógico de prevención y resolución está dirigido específicamente para abordar la convivencia de los centros escolares con el fin de crear escuelas en las que no haya violencia, estableciendo mecanismos de prevención para que no aparezcan los problemas o, si aparecen, poder eliminarlos de una forma rápida y efectiva (García Yeste & García-Carrión, 2021).

Formación pedagógica del profesorado

La formación dialógica del profesorado tiene como objetivo principal asegurar que, tanto el profesorado como los otros perfiles profesionales que actualmente trabajan allí, se puedan



Gráfico 2. Actuaciones de las Comunidades de Aprendizaje
Fuente: Elaboración propia

implicar permanentemente en actividades de formación con evidencias científicas de impacto social. La formación dialógica se realiza a través de las Tertulias Pedagógicas Dialógicas, esto es, reuniones colectivas de lectura y debate en la que los participantes construyen conocimiento colectivo con el fin de transformar su práctica educativa. En el Gráfico 2, podemos observar las actuaciones de las Comunidades de Aprendizaje.

El proceso de transformación del centro educativo en una Comunidad de Aprendizaje es complejo y para conocer de cerca dicho proceso es fundamental la voz de los principales protagonistas. De esta forma, para la realización de la presente investigación nos planteamos los siguientes objetivos:

- Conocer la percepción de la comunidad educativa y el entorno comunitario sobre el proceso de transformación del centro en Comunidad de Aprendizaje.
- Identificar los retos y dificultades a los que se enfrenta la comunidad educativa y el entorno comunitario en el proceso de transformación de la comunidad.
- Visibilizar las fortalezas de la comunidad educativa y el entorno comunitario en ese proceso de transformación del centro en una Comunidad de Aprendizaje.

Desarrollo Metodológico

Teniendo en cuenta los objetivos de nuestro estudio, así como el contexto socioeducativo en el que se desarrolla el mismo, hemos adoptado un enfoque de investigación cualitativa. La investigación cualitativa se caracteriza por la obtención de información de manera directa y personal, mediante el uso de técnicas y procedimientos basados en el contacto cercano con la gente, así como con la realidad que se investiga (Ander-Egg, 2000).

Con el fin de conocer detenidamente la percepción que tiene la comunidad educativa sobre el proceso de transformación del Colegio Público en una Comunidad de Aprendizaje, identificando los retos y dificultades, así como las ventajas y fortalezas del centro y de la comunidad, teniendo presente el proyecto de “Cohesión Social”, se opta por una metodología de carácter cualitativo. La investigación cualitativa interpreta la realidad desde un enfoque holístico (Pérez-Serrano, 2004) esto es, observando y estudiando el contexto en su forma natural desde diferentes perspectivas y puntos de vista. Además de eso, las personas participantes adquieren un papel activo en la investigación puesto que uno de los principales objetivos de este enfoque metodológico es ahondar en el mundo subjetivo de las personas y hacerlo emerger. Por este motivo, y siguiendo los principios de una me-

todología cualitativa (Sandín, 2003; Gurdián-Fernández, 2007, Ruiz-Olabuénaga, 2012), utilizamos diferentes técnicas de recogida de información. Por una parte y para conocer la percepción de la comunidad educativa y del entorno comunitario se realizaron entrevistas en profundidad (López-Estrada & Deslauriers, 2011; Olaz, 2012; Castro, 2021). La entrevista en profundidad es una técnica cualitativa que se apoya en una conversación planificada, intencionada y rigurosa que conlleva una interacción personal entre el investigador y los sujetos investigados, con intención de recoger una información que ayude a la comprensión e interpretación de fenómenos (Massot, Dorio & Sabariego, 2004). Para completar la información recogida en las entrevistas en profundidad también se realizó un grupo de discusión (Martín, 1997; Massot, Dorio & Sabariego, 2004, Barbour, 2013) con profesorado del centro educativo, así como con diferentes agentes del entorno comunitario. Cuando hablamos de entorno comunitario hacemos referencia a personas que forman parte de las Asociaciones de vecinos del barrio donde está ubicado el centro, Ayuntamiento de Avilés, ONGs y Fundaciones, Universidad de Oviedo, Centro de Día de Personas Mayores y Escuela de Educación Infantil. Los grupos de discusión deben realizarse en un ambiente tranquilo en el que los participantes puedan exponer sus puntos de vista. Además, se deben realizar con variedad de participantes que pueden tener puntos en común, pero, también, puntos de vista diferentes para que pueda darse el intercambio de ideas (Barbour, 2013). Por otra parte, y para contextualizar la información y documentar el proceso, también utilizamos otras técnicas, como la observación participante (Angrosino, 2012, Castro, 2021) y el análisis documental (Sabariego, Massot & Dorio 2004).

La investigación se plantea como un estudio de caso (Stake, 2005; Jiménez & Comet, 2016) contextualizado en un colegio público en el municipio de Avilés. Es necesario tener en cuenta que para la consecución de los objetivos planteados no solo es necesaria la visión del profesorado del centro educativo, sino que también son necesarias las aportaciones de los agentes sociales presentes en el entorno comunitario y de las familias. Además, consideramos que la información obtenida mediante las diferentes técnicas, nos permite tener una visión más holística del caso, así como profundizar en las percepciones de las personas participantes (Guevara, Verdesoto & Castro, 2020), lo que a su vez también nos permitirá contrastar los puntos de vista de los diferentes agentes implicados en el proceso socioeducativo. En la Tabla 1, mostramos las técnicas de recogida de información que hemos utilizado en el estudio.

| Técnicas de recogida de información | Número de informantes | Observaciones |
|-------------------------------------|---------------------------------------|---|
| Análisis documental | Informes y documentos institucionales | Programación General Anual, Proyecto de Dirección, Proyecto Educativo de Centro, documentación institucional, prensa local, bibliografía. |
| Entrevista en profundidad | 14 informantes clave | Profesorado del equipo educativo e informantes del entorno comunitario. |
| Grupo de discusión | 7 informantes clave | Profesorado del equipo educativo e informantes del entorno comunitario. |
| Observación participante | Notas de campo | Diario de campo |

Tabla 1. Técnicas de recogida de información

Crterios de elección de los informantes

La técnica utilizada para elegir a los informantes es muestreo intencional o teórico (Mendieta-Izquierdo, 2015). Los criterios que tuvimos en cuenta para realizar la selección de los informantes han sido los siguientes: contar con diversidad de informantes y tener una amplia representación, tanto de la comunidad educativa del colegio como del entorno comunitario en el que se encuentra ubicado el centro, lo que nos brinda la oportunidad de tener diferentes miradas sobre una misma realidad. Otro criterio para la selección de los informantes es contar con informantes que, por experiencia y grado de conocimiento de la situación, nos podían aportar información relevante y de especial interés en este estudio.

Análisis cualitativo de las entrevistas en profundidad y del grupo de discusión

Para realizar el análisis cualitativo de la información obtenida tanto en el grupo de discusión como en las entrevistas en profundidad, lo realizamos a partir de unas dimensiones y categorías previas de análisis, que están directamente relacionadas con los objetivos de investigación. Para distinguir las voces de los diferentes grupos de informantes, primeramente, realizamos una codificación, lo que nos permite identificar a los informantes, pero, siempre manteniendo su privacidad. El análisis cualitativo de las entrevistas y del grupo de discusión se realizó a partir de análisis de contenido y se realizó de forma manual. A continuación, en la Tabla 2, mostramos las dimensiones y categorías que utilizamos para realizar el análisis y a continuación presentamos los resultados de dicho análisis.

| DIMENSIONES | CATEGORÍAS DE ANÁLISIS |
|---|--|
| Participación de la comunidad educativa. | 1. Papel en el proceso comunitario. 2. Sentimiento de pertenencia. 3. Nivel de participación de la comunidad. |
| Retos y dificultades/ventajas y fortalezas del proyecto de "Cohesión Social". | 4. Importancia de la coordinación docente. 5. Importancia de la coordinación entre entidades. 6. Proyecto de Cohesión Social. 7. Ventajas y fortalezas de la puesta en marcha del proyecto de "Cohesión Social". 8. Retos y dificultades de la puesta en marcha del proyecto de "Cohesión Social". |
| Defensa de la escuela pública. | 9. Dotación de recursos económicos por parte de la Consejería de Educación. 10. Dotación de recursos humanos por parte de la Consejería de Educación. 11. Defensa de una educación pública e inclusiva. 12. Convivencia intercultural. |

Tabla 2. Dimensiones y categorías de análisis utilizadas en el estudio

Resultados

Para presentar los resultados del estudio obtenidos en las entrevistas en profundidad y el grupo de discusión lo haremos contrastando la información obtenida a través de ambas técnicas, lo que nos permitirá realizar una "triangulación" de técnicas y contrastar así los diferentes puntos de vista de los informantes (Dorio et al., 2004).

Categoría 1. Papel en el proceso comunitario

Cuando realizamos este estudio (Cobos Frieria, 2024) el centro educativo, estaba en un proceso de transformación del centro educativo en una Comunidad de Aprendizaje. El proceso comunitario del Colegio Público se caracteriza por la participación de múltiples actores que desempeñan roles diversos. Por ejemplo, el director desempeña el papel de impulsor y coordinador del equipo docente mientras que otros, como los profesionales de la orientación educativa y el resto del equipo docente, desempeñan sus funciones para satisfacer las necesidades más específicas. Además, diversas entidades externas pero que participan en el centro, proporcionan asistencia de carácter social y educativo tales como formación específica para familias o el desarrollo de actuaciones de las Comunidades de Aprendizaje.

(E. D1) Yo creo que mi papel ha sido, como director del centro, el de impulsor de todo esto, ya que ha sido un proceso de transformación, y ahora yo creo que como director sigo asumiendo

ese liderazgo de intentar coordinar todo ese proceso de transformación.

(E. D2) El rol de orientadora va por objetivos marcados desde Consejería de Educación y se me piden unas funciones (...) aunque yo, por la idiosincrasia del Colegio, debo hacer otras tareas que no se especifican, por ejemplo: elaborar documentación relacionada con las Comunidades de Aprendizaje. Además, también es importante tener en cuenta las necesidades específicas del centro educativo.

(E. E7) Mi papel es coordinar el Colegio Público como Comunidad de Aprendizaje. Esto supone ayudarles en la participación, reforzarlos en la formación, orientarlos en la implementación de las Actuaciones Educativas de Éxito con calidad, frecuencia e intensidad.

Categoría 2. Sentimiento de pertenencia

Algunos participantes resaltan una fuerte identificación y compromiso con el proyecto de transformación del Colegio Público en una Comunidad de Aprendizaje, valorando tanto el progreso como la implicación personal y comunitaria, e incluso considerándolo como un modelo a seguir para otros centros educativos. No obstante, también señalan desafíos y limitaciones en los medios y resultados a corto plazo, expresando que, a pesar de los esfuerzos y la motivación existente, el avance en ocasiones resulta lento y frustrante. En ese sentido, resulta fundamental sentirse parte de la red y estar alineado con los valores y objetivos del proyecto.

(E. E8) Pues me siento totalmente identificada y comprometida con el proyecto porque da mucha esperanza. En el tiempo que llevamos aquí he visto la evolución en la relación, en las interacciones con el alumnado, con las familias, etc. Están en un punto estupendo de mucha recepción, o sea que se sienten a gusto y que responden a ello. Y eso me tiene muy motivada, porque hay una gran red, que es la que está haciendo posible sostener un poco este proceso de transformación.

(E. E3) Merece la pena tirar por ella, porque, a veces, los resultados se ven poco a corto plazo. Yo creo que esto es como una carrera de fondo.

(E. E5) Absolutamente. Creo que no puedes ser parte de esta transformación si no te sientes identificado con los objetivos, así como con los valores y el cómo lo quieres conseguir.

Categoría 3. Nivel de participación de la comunidad

El nivel de participación resulta diferente en función del actor implicado. En ese sentido, hay algunos participantes que presentan un nivel de participación menor con respecto a otros años. Esto es debido principalmente a limitaciones relacionadas con el tiempo y las responsabilidades adicionales. Otros participantes identifican un nivel de participación constante que no ha ido variando a lo largo de los años. Por otro lado, hay participantes que han ido incrementando su nivel de participación en la medida que han ido adquiriendo más experiencia y conocimiento sobre el proceso.

(E. E9) Yo, en la medida que puedo, trato de acudir siempre, aunque, a veces, es difícil, porque tengo que conciliar con mis responsabilidades académicas.

(E. D2) Mi nivel de implicación es un poco más bajo en este curso respecto a otros años. El año pasado estuve de coordinadora de Comisión Educativa que colaboraba con profesionales de la Universidad de Oviedo y de Ayuda en Acción. Me gustaría implicarme más, pero, no puedo descuidar otras responsabilidades.

(E. D3) Muy bueno, hay apoyo de las familias, tenemos todo lo que necesitamos. La participación ha ido variando, pero, cuanto más aprendemos, más vamos haciendo.

Categoría 4. Importancia de la coordinación docente

Las personas participantes identifican la coordinación docente como un elemento clave, no obstante, en ocasiones, la coordinación docente puede resultar difícil debido la falta de tiempo, a la inestabilidad del profesorado (profesorado a media jornada, con docencia compartida, etc.) o al hecho de no compartir una misma visión sobre el proceso comunitario, lo que supone un obstáculo a la hora de poder coordinarse correctamente.

(E. D5) Entiendo que la coordinación es fundamental e ir todos a una es muy importante, pero, es verdad, que resulta complicado trabajar con algo con lo que no estás de acuerdo, y en ese sentido, es muy difícil.

(E. D2) La coordinación entre los docentes es muy importante y más aun teniendo en cuenta que en este centro educativo hay bastante profesorado a media jornada y, además, algunos de ellos tienen docencia compartida, por lo que la coordinación resulta imprescindible.

(E. D1) La coordinación en este centro educativo no es fácil por varios motivos: los tiempos, la inestabilidad del profesorado y porque requiere que también que tengamos una misma visión y a veces no la compartimos.

(E. E8) Yo creo que actualmente hay un claustro que tiene muy buena relación, mucha sintonía, aunque no tienen la misma visión: la visión de Comunidad de Aprendizaje, que es la que

debería estar incorporada y ser asumida por todo el equipo docente, sin embargo, no está incorporada al mismo nivel.

Categoría 5. Importancia de la coordinación entre entidades

Las personas participantes perciben la coordinación entre entidades como un elemento clave, resaltando aspectos como la implicación, la participación, la cohesión y la unidad. No obstante, en ocasiones, la coordinación entre entidades se puede ver perjudicada por la diversidad de situaciones.

(E. E2) Bien, yo creo que más comunicación y coordinación entre entidades no puede haber.

(E. E1) Yo creo que la coordinación que hay entre los diferentes agentes es buena porque la implicación de todas las entidades es buena.

(E. E9) Tengo dudas de emplear el término de coordinación. Lo que percibo es que hay voluntad de un trabajo compartido, pero, yo no veo coordinación, en el sentido de que no hay una clarificación del seguimiento que se hace, ni tampoco de los plazos.

Categoría 6. Proyecto de Cohesión Social

Para que el proyecto de cohesión social pueda progresar adecuadamente es esencial contar con apoyo institucional e implicar a las personas que tienen poder de decisión o poder de mediación, realizar un análisis holístico de las problemáticas a abordar y fomentar una colaboración efectiva entre todas las entidades del barrio, que implique a la escuela, a las familias y a la comunidad. Además de eso, se precisa fomentar y estimular la participación y sentido de pertenencia de la comunidad junto con el hecho de disponer de un buen plan de comunicación y la creación de espacios de encuentro entre los miembros de la comunidad.

(E. E8) Pues yo creo que en la cohesión social es importante que tengamos espacios de encuentro para conocer al otro. El barrio, aunque puede parecer algo anónimo, también tiene sus peculiaridades, personas clave, sus espacios de encuentro y sus dinámicas.

(E. E6) Tiene que haber una atracción entre todos los agentes que estamos involucrados, porque nos va a permitir estar más cohesionados y coordinados. También me parece muy importante tener la sensación de que pertenecemos a algo, esto es, el sentido de pertenencia.

Categoría 7. Ventajas y fortalezas de la puesta en marcha del proyecto de Cohesión Social

La puesta en marcha del proyecto de Cohesión Social proporciona como ventajas y fortalezas la existencia de una coordinación fluida entre entidades, lo que facilita el conocimiento de los recursos existentes en los barrios; la creación de un ambiente de colaboración y apoyo entre los diferentes actores como el profesorado, el ayuntamiento y las asociaciones; un incremento de la participación de las familias y personas mayores, creando sinergias y vínculos intergeneracionales; una mayor visibilidad del barrio y un mayor fortalecimiento de la red comunitaria, permitiendo un trabajo compartido y ofreciendo la posibilidad de realizar más actividades, lo que contribuye a mejorar la cohesión social en la comunidad.

(E. E4) el proyecto de cohesión nos ha permitido conocernos entre todos, hemos salido cada uno de su burbuja y ahora estamos interconectados.

(CPVM) Este trabajo que estamos haciendo a nivel comunitario de proyección del centro de trabajo y de transformación educativa, se trata de un trabajo que no solamente pasa por un

equipo directivo que transforma un centro, sino por toda una comunidad, y no solamente la comunidad directa de familias, profesorado y alumnado, sino que se abre mucho más el término de comunidad ya que me refiero al entorno comunitario. Ahí están implicadas asociaciones del barrio y otras entidades del entorno. Podemos ver que la escuela transforma, no solamente a las personas que viven en ella, sino también a la comunidad.

(E. D4) Ayuda a conocer el barrio, a las personas, a generar cohesión social y conectar con las familias y el alumnado de tal forma que ellos puedan conocer todo lo que tiene el barrio.

Categoría 8. Retos y dificultades de la puesta en marcha del proyecto de cohesión social

La puesta en marcha del proyecto de Cohesión Social contempla retos y dificultades tales como la falta de confianza en la transformación del centro en una Comunidad de Aprendizaje, algo que no todo el profesorado del centro comparte. Por otra parte, persiste la problemática de percibirse a sí mismo como colegio "gueto". También existe cierto desconocimiento de lo que hacen algunas entidades socioeducativas en el colegio y, en ese sentido, la coordinación que se lleva a cabo no es del todo efectiva.

(E. E8) No hay una mirada y una acción tan uniforme como sí tienen otras comunidades de aprendizaje. Los profesionales que participamos en ese proceso de acompañamiento tenemos el fallo de no ser más sistemáticos con todo lo que se hace.

(FTSI) Estoy segura de que la mayoría de la gente no tiene la información de lo que se hace aquí en el barrio y en el Colegio. Creo que es necesario dar visibilidad a lo que se está haciendo.

(E. E3) El colegio tiene el problema dado que existe una alta concentración de personas de etnia gitana y hay un esfuerzo muy grande por trabajar, por transformarlo.

Categoría 9. Dotación de recursos económicos por parte de Consejería de Educación

Los participantes expresan una sensación generalizada de una falta de apoyo económico por parte de la Consejería de Educación del Principado de Asturias, en parte, quizá, porque no está plenamente comprometida con el proyecto de las Comunidades de Aprendizaje.

(E. E6) No tengo nada claro que la Consejería de Educación crea mucho en el proyecto de transformación del colegio en una Comunidad de Aprendizaje. Debería de escucharnos más y venir a visitarnos. Si esto fuera así, habría más recursos económicos.

(AACSN) Echo de menos que la Consejería de Educación del Principado de Asturias apoye las iniciativas del colegio, de tal forma que les pueda dar seguridad a las familias.

Categoría 10. Dotación de recursos humanos por parte de Consejería de Educación

La comunidad educativa refleja la elevada inestabilidad de la plantilla del profesorado y una falta de apoyo y comprensión por parte de la Consejería de Educación hacia las necesidades específicas del colegio. En ese sentido, la llegada continua de nuevos docentes cada año implica repetir los procesos de formación del profesorado, lo que genera una pérdida de recursos y energía. Además de eso, la falta de estabilidad del profesorado afecta a la calidad del aprendizaje y a la capacidad para establecer vínculos duraderos con el alumnado.

(E. E3) El modelo de las Comunidades de Aprendizaje precisa de una estabilidad en la plantilla del profesorado. Esto es, requiere profesorado que crea en el modelo y que exista cierta

estabilidad dentro de la plantilla para para que cada año no se tenga que estar formando los nuevos profesores que llegan en lo que es una Comunidad de Aprendizaje.

(CDJC) Las apuestas no se hacen solo por palabras, sino con hechos. Si tú quieres un proyecto comunitario que haga que la gente se pueda implicar es necesaria la existencia de estabilidad en las plantillas docentes. Son pequeñas cosas que, si tú realmente crees en la Comunidad de Aprendizaje y lo que supone a nivel comunitario y de estabilidad e implicación, hay pasos concretos que tienes que demostrar.

Categoría 11. Defensa de una educación pública e inclusiva

Los participantes defienden la educación pública como un derecho y como la única garante para intervenir con colectivos en situación de vulnerabilidad y/o exclusión social. Precisamente, la puesta en marcha del proyecto de Cohesión Social nace como defensa de la escuela pública.

(E. E9) Las entidades tenemos muy claro por qué estamos ahí. Estamos ahí porque entendemos que la educación es un Derecho y, concretamente, la educación pública es la única garante del derecho para colectivos vulnerables. Se necesita aunar esfuerzos puesto que ninguna entidad por sí puede encontrar una solución total al problema de la segregación educativa.

(E. E9) El problema de la segregación educativa es consecuencia de unas políticas educativas que se llevan configurando y que están poniendo de manifiesto que la desigualdad educativa se acrecienta y se expande en este país. El hecho de que exista una masa crítica en torno a una situación concreta en un territorio concreto es algo muy positivo, porque sabemos que, si queremos trabajar, los grupos desfavorecidos tienen menor capacidad organizativa. Hay que arropar de alguna manera a estos colectivos, respetando sus tiempos, pero también dándoles la capacidad real de tomar parte y de tener poder para elegir hacia dónde queremos caminar.

(AVJC) Yo creo que perdemos todos si un colegio público desaparece a corto y a largo plazo. Sería una pérdida para toda la Comunidad y no me refiero únicamente a la comunidad educativa, sino también al entorno comunitario.

(E. D1) El proyecto de cohesión social nace simplemente como defensa de la escuela pública.

Categoría 12. Convivencia intercultural

La convivencia de alumnado de diferentes culturas en la escuela enfrenta desafíos. No podemos facilitar el aprendizaje de la convivencia entre culturas diversas si en el centro persiste la segregación escolar (cultura gitana). Aunque se han hecho algunos avances en la actualidad persisten los prejuicios hacia la cultura gitana.

(E. D3) Se nos ha abierto mucho las puertas a los gitanos, aunque, actualmente hay mucho racismo, racismo que luego transmiten los padres a sus hijos.

(E. D3) Cuando en los medios de comunicación sale una noticia de algo que ha pasado, como un crimen, siempre te dicen que son gitanos o inmigrantes, pero cuando el delito lo comete un payo nadie dice nada. A nosotros nos han enseñado que existen otras culturas que debemos respetar.

Algunas limitaciones del estudio

En el presente estudio nos encontramos con algunas limitaciones que mencionamos a continuación: En primer lugar, el tiempo de permanencia en el campo ha sido limitado, por lo que

resultaría interesante que en futuras investigaciones podamos realizar una observación participante durante más tiempo. En segundo lugar, habría sido interesante contar con la presencia de un observador externo que pudiera acompañarnos durante el proceso de observación, lo que nos habría permitido analizar la situación desde otra visión contrastando así la información obtenida. En tercer lugar, habría sido interesante incluir la percepción del alumnado (algo que en esta ocasión no pudimos hacer). Finalmente, aunque la investigación ha contado con diversidad de informantes, habría sido interesante realizar más entrevistas a otros informantes que, por su relevancia y pertinencia durante el proceso de transformación del colegio en una Comunidad de Aprendizaje, podían aportar una visión diferente.

Discusión

Lo primero que se puede resaltar de este estudio es la relevancia que tiene la acción colectiva y una visión y acción compartida por la mayoría de las personas a la hora de determinar los objetivos que se quieren conseguir y cómo ello redundará y beneficia al conjunto de la comunidad. Precisamente, en este punto requiere especial importancia la necesidad de un conocimiento y un diagnóstico compartido de la realidad comunitaria que permita identificar las prioridades comunes y generales, de tal forma que cada actor pueda jugar su papel dentro del proceso: las administraciones públicas gobernando y administrando los recursos existentes, la ciudadanía mediante su participación activa en la mejora de sus propias condiciones de vida; y los técnicos profesionales trabajando y asesorando de forma coordinada para atender a la ciudadanía y a las necesidades existentes (Marchioni, 2002; Marchioni et al., 2013).

El proyecto de Cohesión Social nace como una defensa de la escuela pública de calidad. La escuela pública es la única garante de derechos y que puede contribuir a la igualdad de oportunidades a través de una educación inclusiva (Díez-Gutiérrez, 2009). El Derecho a la educación pasa por garantizar que todos los jóvenes puedan tener la posibilidad de cursar la enseñanza obligatoria y titular. Nos recuerda Gimeno (2005) que la educación obligatoria es una experiencia universal que caracteriza a las sociedades modernas como si se tratase de un rasgo antropológico de las mismas. Es, pues, un proyecto social y educativo que ha sido reconocido como un derecho universal porque encierra la posibilidad de dignificar a los seres humanos al tiempo que contribuye a la mejora de la sociedad. No podemos olvidar su espíritu educativo y social. Esto nos lleva a pensar en cuestiones tan importantes como la igualdad de oportunidades, la justicia social, el carácter público y popular de la educación, la defensa y promoción de los que menos tienen, la lucha contra todo tipo de discriminación (Verdeja, 2017).

Uno de los grandes retos de nuestro sistema educativo es lograr una verdadera inclusión educativa (UNESCO, 2005; Simón & Echeita, 2013) y ello, entre otras cuestiones, supone luchar contra la segregación escolar. Bajo el modelo de escuela inclusiva, el sistema educativo tiene la obligación de dar respuesta a todos y todas mediante la implementación de los recursos necesarios. En ese sentido, la escuela pública (Blanco, 2010) se convierte en el contexto idóneo para visibilizar todas las diversidades, pero también para acompañarlas, apoyarlas y compensarlas (Jasuro-Alzola & Aranguren-Vigo, 2017). Sin embargo, una de las problemáticas que destacan los informantes, tanto en las entrevistas como en el grupo de discusión, tiene que ver con hacer frente a la problemática del centro como centro gueto, pero, para hacer frente a esta problemática resulta indispensable la colaboración de la administración educativa, aunque no sólo, porque también

es necesaria la implicación de otros agentes sociales y comunitarios, puesto que en ocasiones ese proceso de guetización escolar responde a un proceso de guetización urbanística, por lo que tanto el abordaje como la respuesta a esa problemática compleja deben ser globales (De Haro, 2009).

En ese sentido, otro aspecto que se ha reflejado tanto en las entrevistas como en el grupo de discusión ha sido la falta de apoyo decidido y la comprensión por parte de la Consejería de Educación hacia las necesidades específicas del Colegio. Precisamente, Elboj et al. (2002) señalan que cuando una comunidad decide iniciar el proyecto de transformación del centro en una Comunidad de Aprendizaje, uno de los requisitos mínimos es el apoyo de esta experiencia por parte de la Consejería de Educación, de tal forma que ésta pueda dotarla de autonomía financiera y pedagógica y que permita la puesta en marcha del proyecto.

Además de eso, la comunidad educativa señala la existencia de una elevada inestabilidad de la plantilla dentro del profesorado, con la existencia de una docencia compartida. Como consecuencia de ello, se produce un desgaste empezando por la propia dirección del centro, puesto que si cada año cambia la plantilla docente deben invertir mucho más tiempo en volver a formar a los nuevos docentes, pero, también en convencerles e informarles sobre las ventajas que trae consigo la aplicación del proyecto, y cómo ello constituye un soporte fundamental para el funcionamiento del propio centro educativo (Cantero-Rodríguez & Pantoja-Vallejo, 2018).

El proyecto de Comunidades de Aprendizaje puede ser una alternativa que favorezca la plena inclusión educativa (Romero, 2010; Flecha-García & Puigvert, 2015), sin embargo, el proceso de transformación de un centro en una Comunidad de Aprendizaje es complejo y lento. Además, dicho proceso de transformación conlleva un nuevo modelo organizacional, es decir, transformar la cultura de la organización escolar desde el modelo interno de la propia escuela como hacia su exterior en la creación de redes de apoyo (Álvarez-Díaz & Sopena-Vallina, 2022). Además, como señalan Arreguit & Álvarez-Arregui (2021, p. 9), los procesos de cambio en las organizaciones educativas “deben prestar atención al liderazgo institucional, a la actitud del profesorado, a la implicación de la comunidad educativa y al apoyo del entorno político-institucional local, dado que su papel no sólo es relevante, sino que es determinante”. Esto no es tarea sencilla porque, como señala San Fabián (2011), existe cierto descuido en torno a la dimensión organizativa en la educación, siendo necesaria una mayor integración entre la organización escolar y los objetivos educativos de un centro.

Como afirman Álvarez-Díaz & Sopena-Vallina (2022, p.32), para poder lograr este cambio de transformar el centro educativo en una Comunidad de Aprendizaje, se ha de partir de metodologías participativas, creando y sosteniendo las estructuras organizativas, construyendo visiones comunes y mejorando la identificación colectiva y el sentimiento de comunidad que permita hacer frente a la realidad a través de la colaboración y cooperación. Así mismo, estas mismas autoras, resaltan la necesidad de construir redes de apoyo y corresponsabilidades que, mediante el compromiso social de una mayoría de agentes socioeducativos y a través de estructuras participativas, contribuyan al desarrollo socioeducativo de la comunidad. En ese sentido, una de las cuestiones que comentan los informantes, tanto en el grupo de discusión como en las entrevistas en profundidad, es la importancia de compartir una misma visión sobre el proceso de transformación del centro en una Comunidad de Aprendizaje, cobrando fuerza el sentimiento de pertenencia a un proyecto comunitario (Marchioni, 2002) es decir, adquiere especial impor-

tancia tener unas metas comunes y sentirse identificado con el grupo “sentimiento de pertenencia”.

Por último, la comunidad educativa y el entorno comunitario, reivindican a necesidad de contar con más espacios de encuentro en el entorno comunitario en los que se puedan abordar diferentes temáticas (sociales, educativas, culturales, etc.) lo que a su vez ayudaría al fortalecimiento de la red comunitaria. Como así nos recuerda Marina (2010, p. 42), “para educar a un niño hace falta una tribu entera” lo que simboliza la importancia que tiene la implicación conjunta de la comunidad y el entorno.

Referencias

- Álvarez-Díaz, P. & Sopena, M.E. (2022). Transformando la escuela en comunidad: el barrio avilesino Jardín de Cantos-El Nodo. *International Journal of Roma Studies*, 4(1), 14-37. <https://doi.org/10.17583/ijrs.9943>
- Álvarez-Fernández, M.V., González-Iglesias, M.M. & San Fabián-Maroto, J.L. (2011). *La situación de la infancia gitana en Asturias*. Consejería de Bienestar Social y Vivienda.
- Ander-Egg, E. (2011). *Aprender a investigar: nociones básicas para la investigación social*. Brujas.
- Ander-Egg, E. (2000). *Métodos y técnicas de investigación social III: cómo organizar el trabajo de investigación*. Lumen.
- Angrosino, M. (2012). *Etnografía y observación participante en Investigación Cualitativa*. Morata.
- Arreguit, X., & Álvarez-Arregui, E. (2021). La Universidad en evolución. Caminando hacia un futuro sostenible y responsable de manera fundamentada. *Riaices*, 3(1), 5-14. <https://doi.org/10.17811/ria.3.1.2021.5-14>
- Barbour, R. (2013). *Los grupos de discusión en investigación cualitativa*. Morata.
- Blanco, R. (2010). El derecho de todos a una educación de calidad *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 4(2), 25-153.
- Belley, C. (2013). El estudio de la segregación socioeconómica y académica de la educación chilena. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 39(1), 325-345. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052013000100019>
- Booth, T. & Ainscow, M. (2011). *Índex for Inclusion. Developing learning and participation in schools* (3ª ed.). Bristol: CSIE.
- Booth, T., Simón, C., Sandoval, M., Echeita, G., & Muñoz, Y. (2015). Guía para la Educación Inclusiva. Promoviendo el Aprendizaje y la Participación en las Escuelas: Nueva Edición Revisada y Ampliada. REICE. *Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia Y Cambio En Educación*, 13(3). <https://doi.org/10.15366/reice2015.13.3.00>
- Cantero-Rodríguez, N. & Pantoja-Vallejo, A. (2018). Los retos de la dirección escolar en los centros y comunidades de aprendizaje de Andalucía. *REOP*, 29 (3), 61 - 78. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.29.num.3.2018.23321>
- Castro, R. (2021). Observación participante. Historias de una vida y entrevista en profundidad. En J.M. Tejero (Ed.), *Técnicas de investigación cualitativa en los ámbitos sanitario y sociosanitario* (pp. 85-102). Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Cobos Frieria, A. (2024). *La Comunidad Educativa y el Entorno Comunitario como eje vertebrador del proceso de transformación del Colegio Público Virgen de las Mareas en una Comunidad de Aprendizaje* [Trabajo Fin de Máster]. Universidad de Oviedo.
- De Haro, R. (2009). El alumnado gitano en los centros educativos: Claves para desarrollar una educación inclusiva e intercultural. *Anales de Historia Contemporánea*, 25, 189 – 200.
- Díez-Gutiérrez, E.J. (2009). *Globalización y educación crítica*. Ediciones Desde Abajo.
- Díez-Palomar, J. & Flecha, R. (2010). Comunidades de Aprendizaje: un proyecto de transformación social y educativa. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 67 (24,1), 19-30.
- Elboj, C., Puigdemívol Aguadé, I., Soler Gallart, M. & Valls Carol, R. (2002). *Comunidades de Aprendizaje. Transformar La Educación*. Graó.
- Escarbajal, A. (2010). La escuela inclusiva en una sociedad pluricultural y la importancia del trabajo colaborativo. *Enseñanza & Teaching*, 28(2), 161-179.
- Fernández-Enguita, M. (1999). *Alumnos gitanos en la escuela paya. Un estudio sobre las relaciones étnicas en el sistema educativo*. Ariel.
- Ferrada, D. & Flecha, R. (2008). El modelo dialógico de la pedagogía: un aporte desde las experiencias de comunidades de aprendizaje. *Estudios Pedagógicos*, 34(1), 41 - 61.
- Flecha, R. & Puigvert, L. (2005). La formación del profesorado en las comunidades de aprendizaje. *Revista Colombiana de Educación*, 48, 12 - 36.
- Flecha, R. & Puigvert, L. (2002). Las comunidades de aprendizaje: una apuesta por la igualdad educativa. *REXE. Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 1, 11- 20.
- Flecha, R. & Bulson, N. (2016). 50 Años Después del Informe Coleman. Las Actuaciones Educativas de Éxito sí Mejoran los Resultados Académicos. *RISE, International Journal of Sociology of Education*, 5 (2), 127- 143 <https://doi.org/10.17583/rise.2016.2087>
- Fundación Secretariado Gitano (2016). *Situación del alumnado gitano en el Principado de Asturias*. <https://lc.cx/yBrN1v>
- Fundación Secretariado Gitano (2022). *Estudio piloto exploratorio sobre la segregación escolar del alumnado gitano*. Ministerio de Educación y Formación Profesional.
- Fundación Secretariado Gitano (2023). *La situación educativa del alumnado gitano en España. Informe ejecutivo*. Fundación Secretariado Gitano. https://lc.cx/_yx5jV
- García-Yeste, C. & García Carrión, R. (2022). *Aprendizaje dialógico y convivencia escolar*. Ministerio de Educación y Formación Profesional. <https://lc.cx/XHKTva>
- García-Yeste, C., Leena, A. & Petreñas, C. (2012). Comunidades de aprendizaje. *Revista electrónica de geografía y ciencias sociales*, 26 (427). <http://www.ub.es/geocrit/sn/sn-427/sn-427-7.htm>
- Gimeno, J. (2005). *La Educación Obligatoria: su sentido educativo y social*. Morata.
- Granejas, M., Díaz-Caneja, P. & Gil, N. (2011). *Actuaciones de éxito en las escuelas europeas*. Ministerio de Educación.
- Jasuoro-Alzola, K. & Aranguren Vigo, E. (2017). El trabajo social en el sistema educativo vasco, una apuesta social y política. *Zerbitzuan: Gizarte zerbitzuetarako aldizkaria = Revista de servicios sociales*, 68, 25-35. <https://doi.org/10.5569/1134-7147.68.02>
- Jiménez, V. & Comet, C. (2016). Los estudios de caso como enfoque metodológico. *ACADEMO, Revista de Investigación en Ciencias Sociales y Humanidades*, 3(2), Paraguay. <https://n9.cl/6gb0>
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado (BOE), núm 340, de 30 de diciembre de 2020.
- Marchioni, M. (2002). Organización y desarrollo de la comunidad. La intervención comunitaria en las nuevas condiciones sociales. En M.L. Sarrate (Coord.), *Programas de Animación Sociocultural* (pp. 453-479). UNED.
- Marchioni, M., Morin, L.M & Álamo, J. (2013). Metodología de la intervención comunitaria. Los procesos comunitarios. En J. Buades & C. Giménez Romero (Eds.), *Hagamos de nuestro barrio un lugar habitable. Manual de intervención comunitaria en barrios* (pp. 58-73). Tirant Io Blanch.

Marina, J.A. (2010). La función educadora de la sociedad. *Educación y Futuro*, 22, 41-53.

Martín, E. (1997). El grupo de discusión como situación social. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 79, 81-112. <https://n9.cl/q5vdh>

Massot, I. y Dorio, I. & Sabariego, M. (2004). Estrategias de recogida y análisis de la información. En R. Bisquerra (Coord.), *Metodología de la investigación educativa* (pp. 329-368). La Muralla.

Mendieta-Izquierdo, G., (2015). Informantes y muestreo en investigación cualitativa. *Investigaciones Andina*, 17(30), 1148-1150.

Pérez-Serrano, G. (2004). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes I*. La Muralla.

Roca-Campos, E., Renta-Davids, A.I., Marhuenda-Fluixá, F. & Flecha, R. (2021). Educational Impact Evaluation of Professional Development of In-Service Teachers: The Case of the Dialogic Pedagogical Gatherings at Valencia "On Giants' Shoulders". *Sustainability*, 13(8), 1-17. <https://doi.org/10.3390/su1308427>

Romero, L. (2010) Las comunidades de aprendizaje para el desarrollo de la inclusión. Un apoyo a nuestro sistema educativo. En Arnaiz, P.; Hurtado, M.^a. & Soto, F.J. (Coords.) *25 Años de Integración Escolar en España: Tecnología e Inclusión en el ámbito educativo, laboral y comunitario*. Consejería de Educación, Formación y Empleo.

San Fabián, J. L. (2011). El papel de la organización escolar en el cambio educativo: la inercia de lo establecido. *Revista de educación*, 356 41-60.

Sabariego, M., Massot, I. & Dorio, I. (2004). Métodos de investigación cualitativa. En R. Bisquerra (Coord.), *Metodología de la investigación educativa* (pp. 293-328). La Muralla.

Simón, C. & Echeita, G. (2013). Comprender la educación inclusiva para intentar llevarla a la práctica. En H. Rodríguez & L. Torrego (Coords.), *Educación inclusiva, equidad y derecho a la diferencia. Transformando la escuela* (pp. 33-65). Wolters Kluwer España.

Stake, R. (2005). *Investigación con estudio de casos*. Morata.

UNESCO (2005). *Guidelines for inclusion: Ensuring Access to Education for All.*: UNESCO.

Valls, R. (2000). Comunidades de Aprendizaje. *Una práctica educativa de aprendizaje dialógico para la sociedad de la información* [Tesis Doctoral]. Universitat de Barcelona.

Valls, R., Soler, M. & Flecha, R. (2008). Lectura dialógica: interacciones que mejoran y aceleran la lectura. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46, 71 - 87.

Vázquez, E. (2016). Segregación escolar por nivel socioeconómico. *Midiendo el fenómeno y explorando sus determinantes. Económica*, 42, 121-184.

Verdeja, M. (2017). Atención a la diversidad cultural del alumnado: Un recorrido por las leyes de educación de ámbito español. *Revista internacional de educación para la justicia social (RIEJS)* 6(1). 367-382. <https://doi.org/10.15366/riejs2017.6.1.021>