

**MEMORIA DEL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN:**

# **Fomento De La Participación Y Formación De Familiares En Los Centros Educativos Comunidades De Aprendizaje De Los Barrios De Moreras, Palmeras Y Sector Sur De Córdoba**



**I Plan Propio Galileo de Innovación y Transferencia de la UCO. 2015/2016**



### **AUTORES DEL INFORME**

Blas Segovia Aguilar (Dpto. Educación Universidad de Córdoba)

### **EQUIPO DE INVESTIGADORES**

Blas Segovia Aguilar (Dpto. Educación Universidad de Córdoba)

M<sup>a</sup> del Mar García Cabrera (Dpto. Educación Universidad de Córdoba)

Eva Hinojosa Pareja (Dpto. Educación Universidad de Córdoba)

Carlota de León Huertas (Dpto. Educación Universidad de Córdoba)

### **PROYECTO DE INVESTIGACIÓN FINANCIADO POR EL I PLAN PROPIO GALILEO DE INNOVACIÓN Y TRANSFERENCIA DE LA UNIVERSIDAD DE CÓRDOBA (2015/2016)**

Córdoba, septiembre de 2016



# ÍNDICE

<b>1. PRESENTACIÓN .....</b>	<b>1</b>
<b>2. CONTEXTO DE INTERVENCIÓN .....</b>	<b>8</b>
2.1. La formación de familiares en los contextos de pobreza de la ciudad de Córdoba.....	8
2.2. Comunidad de Aprendizaje CEIP Albolafia .....	9
2.3. Comunidad de Aprendizaje CEIP Antonio Gala .....	11
2.4. Comunidad de Aprendizaje CEIP Pedagogo García Navarro....	12
<b>3. OBJETIVOS .....</b>	<b>14</b>
<b>4. PARTICIPANTES .....</b>	<b>15</b>
<b>5. SECUENCIA DE ACTUACIONES .....</b>	<b>17</b>
FASE 1: Análisis de la situación de cada contexto y creación de equipos de trabajo.....	17
Fase 2. Difusión del proyecto en los barrios y escuelas. Detección de necesidades de familiares.....	18
Fase 3. Desarrollo de las actividades de formación de familiares...	18
Fase 4. Evaluación del impacto.....	19

Fase 5. presentación de resultados en las comunidades de aprendizaje y análisis de los mismos..... 19

**6. METODOLOGÍA ..... 21**

6.1. Instrumentos ..... 22

6.2. Análisis de resultados..... 23

**7. RESULTADOS ..... 25**

7.1. Formación de familiares en la Comunidad de Aprendizaje CEIP Albolafia. Barriada Sector Sur-Calle Torremolinos. .... 25

7.2. Formación de familiares en la Comunidad de Aprendizaje CEIP Antonio Gala. Barriada De Moreras. .... 36

7.3. Formación de familiares en la Comunidad de Aprendizaje CEIP Pedagogo García Navarro. Barriada Las Palmeras. .... 43

**8. CONCLUSIONES ..... 49**

**9. BIBLIOGRAFIA ..... 53**

**10. ANEXOS ..... 59**



# 1. PRESENTACIÓN

Una Comunidad de Aprendizaje es un proyecto de cambio de un centro educativo basado en un modelo que está en consonancia con las más recientes teorías científicas a nivel internacional y dirigido a la consecución del éxito educativo de todo el alumnado mediante la transformación social y educativa del centro y su entorno. En toda Comunidad de Aprendizaje destacan dos factores claves para el aprendizaje en la actual sociedad de la información: las interacciones y la participación de la comunidad.

La participación de la comunidad se fomenta a través de la implicación, directa o indirecta, de todas las personas que influyen en el aprendizaje y el desarrollo de las y los estudiantes, incluyendo a profesorado, familiares, amigos y amigas, vecinos y vecinas del barrio, miembros de asociaciones y organizaciones vecinales y locales, personas voluntarias, etc. La corresponsabilidad en los aprendizajes implica y desarrolla sentimientos de solidaridad, colaboración y compromiso con la mejora.

El proyecto realizado ha tenido como finalidad poner en marcha actuaciones socioeducativas para incrementar la participación y formación de las familias en las escuelas Comunidades de Aprendizaje de los barrios de la ciudad de Córdoba en los que se encuentran estas escuelas, en los que se detecta un importante incremento de la pobreza y por tanto el riesgo de exclusión social. Plantea líneas de trabajo derivadas del proyecto de investigación I+D "Actuaciones

socioeducativas de éxito para la superación de la pobreza” (EDU 2011-24173)

## **Pobreza, exclusión social y educación**

Existe una creciente preocupación de organismos internacionales y asociaciones científicas de primer orden <sup>1</sup> en el análisis de la relación existente entre educación y pobreza (Macías, F., Valls, R., Aróstegui, I. & Segovia, B., 2014). La literatura científica internacional nos alerta especialmente sobre dos circunstancias que incrementan la vulnerabilidad ante la pobreza: la falta de formación y la inactividad laboral (European Commission, 2010; European Parliament, 2008; European Union Agency for Fundamental Rights, 2009; Sen, 2000). La segunda circunstancia, referida al trabajo, se encuentra estrechamente relacionada con la primera, ya que el nivel de estudios alcanzados condiciona la facilidad o dificultad de insertarse laboralmente. Alrededor de 80 millones de personas en Europa sólo tienen unas cualificaciones bajas o básicas. En 2020, un total de 16 millones de puestos de trabajo suplementarios requerirán cualificaciones altas, mientras que la demanda de cualificaciones bajas caerá en 12 millones (European Commission, 2010).

El proyecto I+D "*Actuaciones Socioeducativas de éxito para la superación de la pobreza*" (2012-2014) se ha desarrollado en un contexto de preocupante aumento de la pobreza y la exclusión social. Prueba de ello es la encuesta de opinión realizada por la Comisión Europea en 2010, el conocido Eurobarómetro especial sobre Pobreza y Exclusión Social, el cual estimó que alrededor de 84 millones de personas en la Unión Europea (el 17% de la población total) vivían bajo el umbral de la pobreza (European Commission, 2010, p.9).

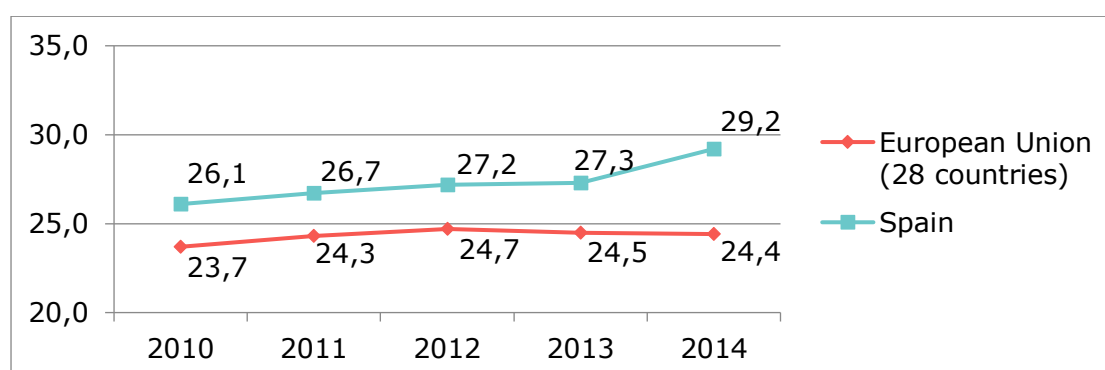
---

<sup>1</sup> European Platform Against Poverty and Social Exclusion (2011), High-level Conference of Inequalities in Europe and the Future of Welfare State (2011), Education and Poverty: Theory, Research, Policy and Praxis (AERA Annual **Conference**, 2013)

Ese mismo año (2010), en el marco de la estrategia Europa 2020, la Unión Europea creó el índice AROPE ("At Risk Of Poverty and Exclusion") con el fin obtener una tasa más acertada sobre la población europea en riesgo de pobreza y exclusión social. Para ello, el índice AROPE combina 3 indicadores: 1) la tasa de riesgo de pobreza, la cual considera la renta disponible de las personas; 2) la tasa de personas que viven en hogares con una baja intensidad de trabajo (desempleo); y 3) la tasa de privación material severa, que atiende a la carencia de recursos considerados necesarios para el bienestar, tales como disponer de calefacción o lavadora en una casa o poder comer carne o pescado cada dos días, entre otros (Eurostat, 2014).

Si observamos los datos disponibles en relación al índice AROPE, la proporción de personas que viven en riesgo de pobreza y exclusión social en Europa no ha dejado de aumentar desde 2010, mostrando un tímido descenso entre 2012 y 2014. En el caso de España, esta tasa es muy alarmante, ya que entre 2010 y 2014 el índice muestra un aumento de más de 3 puntos. Si traducimos estos datos, este índice indica que en 2014 el 24,4% de la población europea (123,8 millones de personas) y el 29,2% de la española (13,7 millones de personas), vivían en riesgo de pobreza y exclusión social (Eurostat, 2016).

Gráfico 1. Evolución del Índice AROPE. España y Europa



FUENTE: Álvarez, P., Larena, R. y Segovia, B. (2016)



A partir de 1998, el PNUD (Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo) de la ONU, considerado el máximo organismo en la medición del desarrollo humano, empezó a calcular el Índice de Pobreza Humana, IPH para países en desarrollo y IPH-2 para países de la OCDE seleccionados. El IPH-2 ha servido como un indicador social de desarrollo humano para países como España, ya que medía las privaciones humanas y la exclusión social considerando 4 indicadores distribuidos en 3 dimensiones: 1) una vida larga y saludable, medida a través de la probabilidad al nacer de llegar a los 60 años; 2) un nivel educativo adecuado, medido por la tasa de adultos que carecen de aptitudes de alfabetización funcional; y 3) un nivel de vida digno, calculado a través del porcentaje de personas que viven por debajo del umbral de la pobreza y la tasa de desempleo a largo plazo (nivel de vida digno).

Gráfico 2. Componentes del Índice de Pobreza Humana para países de la OCDE seleccionados (IPH-2)



FUENTE: Fundación Bancaja-Ivie (2011, p.3)

El IPH-2 suponía un adelanto en la medición de la pobreza, sin embargo, entre otras limitaciones, no permitía identificar individuos y lugares específicos o grupos más amplios de personas que experimentaban las mismas privaciones. Por ello, el mismo PNUD lanzó en 2010 el actual Índice de Pobreza Multidimensional (IPM). Este nuevo índice ha mantenido las 3 dimensiones del anterior IPH (una vida larga y saludable, un nivel educativo adecuado, un nivel de vida digno), pero ha ampliado en 10 los indicadores que se utilizan para calcular el índice, lo que resulta de especial utilidad para los países en vías de desarrollo.

En resumen, podemos afirmar que tanto el IPH-2 como el IPM se elaboran a partir de mediciones en cuatro grandes ámbitos: la pobreza en salud, la pobreza en educación, la pobreza en términos de bienestar material y la exclusión social.

Esta visión multidimensional de la pobreza no es algo novedoso, ya que números indicadores habían evidenciado con anterioridad como las condiciones de vida, la ausencia de empleo y los bajos niveles educativos son factores que hacen que las personas sean más vulnerables de padecer exclusión social (Eurostat, 2016). Sin embargo, la aparición de estos nuevos indicadores ha supuesto un logro más hacia una mejor contextualización y medición del fenómeno.

Desgraciadamente, desde 2010 el IPM se ha dejado de medir por parte de Naciones Unidas en países desarrollados, lo que ha supuesto sin duda un retroceso en el estudio y medición de este fenómeno en estos contextos. Sin embargo, siguiendo este enfoque, diversas organizaciones y autoras/es han empezado a elaborar mediciones adaptadas para conocer el IPM de países como España. Destaca, entre otros, el caso del IVIE (Instituto Valenciano de Investigaciones Económicas), que publicó en 2012 un informe sobre la Pobreza en España desde 2006 a 2011, y en el que se calculaba el IPH-2 del estado, observando un notable aumento del 8% entre 2008 y 2011 (IVIE, 2012). Cabe destacar algo interesante de este informe. Para el cálculo del IPH mantuvieron las variables iniciales del IPH, combinándolas con el enfoque del IPM. De este modo, se ha llevado a cabo un ajuste que ha consistido en sustituir la tasa de analfabetismo por la tasa de abandono temprano de los estudios, como forma de medir la pobreza en educación de un modo más acorde a la realidad actual. Este ajuste se encuentra totalmente en línea con la comunidad científica internacional, que apunta al abandono escolar temprano como un elemento de riesgo para sufrir pobreza y exclusión social (Baum & Flores, 2011; Harding, 2003; Limbos & Casteel, 2008).

En conclusión, esta nueva aproximación a la medición del fenómeno de la pobreza pone de relieve como las medidas sociales que persigan

superar la pobreza y la exclusión social, no únicamente deben garantizar el aumento de ingresos de las familias a través de ayudas u otras prestaciones, sino que deben también garantizar la mejora de las condiciones de vida y la ocupación laboral de estas familias, así como una oferta educativa de calidad en sus entornos, tanto para la población adulta como para la que se encuentra en edad escolar.

### **Influencia de la formación de las familias en el rendimiento académico de sus hijos**

Una de las creencias más extendidas en el ámbito educativo establece que dependiendo del nivel socioeconómico y educativo que tengan los padres y madres así será el éxito académico que tengan sus hijos. De hecho, es frecuente oír cómo los estudiantes cuyos padres han sido universitarios tienen mejores resultados y más expectativas de futuro (CREA, 2013).

Dicha creencia deriva de la teoría de la reproducción de Pierre Bourdieu que, como subraya Elboj (2010, p. 8): “defiende que la educación no puede generar transformaciones”. Como podemos ver, este modelo se aleja de defender la igualdad educativa.

Tal y como sostiene el Centro de Investigación en Teorías y Prácticas Superadoras de Desigualdades (CREA, 2013) en la actualidad se sabe que este vínculo entre los títulos académicos que tengan los familiares y los resultados escolares de sus hijos puede modificarse y que: “todo padre o madre, tenga el nivel educativo que tenga, puede aspirar a que sus hijos e hijas estudien en las mejores universidades del mundo” (p. 3). Investigaciones como *Workaló. The creation of new occupational patterns for cultural minorities: the gypsy case* (Serradell, Sordé y Vargas, 2006) han demostrado que lo que de verdad importa es la formación y las actividades educativas en las que colaboran las familias, como pueden ser la participación en Grupos Interactivos o en Biblioteca Tutorizada. De ahí que en las Comunidades de Aprendizaje se prioricen las actuaciones educativas en las que participan los familiares de los niños y niñas, pues de ellas depende en gran medida el éxito escolar de sus hijos.

La puesta en marcha de la Actuación de Éxito Educativo Formación de Familiares (INCLUDED Consortium, 2011) se convierte en una estrategia que permite una doble finalidad: por un lado permite a los familiares participantes mejorar sus competencias académicas y por otro les motiva para participar en las actuaciones educativas de la escuela. Experiencias como la de la Comunidad de Aprendizaje La Paz, en Albacete (España) han demostrado el impacto beneficioso en los resultados escolares de los niños y niñas cuando sus familiares participan en actuaciones educativas (Díez, J., Santos, T. y Álvarez, P., 2013)

## 2. CONTEXTO DE INTERVENCIÓN

### 2.1. LA FORMACIÓN DE FAMILIARES EN LOS CONTEXTOS DE POBREZA DE LA CIUDAD DE CÓRDOBA

Ilustración 1: Localización de las CdA



Los centros que en la ciudad de Córdoba se han incorporado a la red de Comunidades de Aprendizaje de Andalucía se encuentran en barrios periféricos o en los que existe riesgo de exclusión social, caracterizados por destacar negativamente en las dimensiones del IPH-2: 1) una vida larga y saludable; 2) un nivel educativo adecuado, medido por la

tasa de adultos que carecen de aptitudes de alfabetización funcional; y 3) un nivel de vida digno, calculado a través del porcentaje de personas que viven por debajo del umbral de la pobreza y la tasa de desempleo a largo plazo (nivel de vida digno).

La puesta en marcha del proyecto Comunidades de Aprendizaje ha supuesto un incentivo para toda la comunidad con el objetivo claro

de transformar la realidad de cada uno de los centros y provocar una progresiva transformación del contexto a través de la educación.

En dichas escuelas Comunidades de Aprendizaje se favorecen actividades formativas a los profesores y familiares de acuerdo a los modelos de educación a lo largo de la vida (ELV). La formación que va dirigida a los padres y madres debe dar respuesta a las necesidades que presenten y siempre acorde a sus propios intereses. No obstante, se tiene como preferencia la formación instrumental, actividades que mejoren sus conocimientos y habilidades para la sociedad actual.

## 2.2. COMUNIDAD DE APRENDIZAJE CEIP ALBOLAFIA

La Comunidad del Aprendizaje (CdA) Albolafia se encuentra ubicada entre el Polígono Guadalquivir y la parte alta del Sector Sur, zona determinada por una especial problemática sociocultural y económica, llegando en algunas zonas y bloques determinados a considerarse, sin paliativos, como de "Exclusión social" y de "marginalidad". Todo esto hace que en el año 1997 el centro fuera

clasificado como Colegio de Especial Dificultad.

Ilustración 2. Situación de la escuela en la barriada Sector Sur



Durante el curso 2011-2012 el centro educativo comienza a formar parte de la red andaluza de Comunidades de Aprendizaje para poner fin a la situación de desigualdad que viven los alumnos y las familias de este colegio.

Se encuentra en una barriada que bien podría ser considerada como una zona con especiales necesidades de transformación social, donde se observan dos

sectores:

- C/Torremolinos
- Polígono Guadalquivir

El denominador común de la mayoría de las familias a la que pertenece el alumnado es la exclusión social y cultural, sirva de ilustración los siguientes datos (Proyecto Comunidades de Aprendizaje C.E.I.P. Albolafia, 2011):

De la C/Torremolinos el 36% de las mujeres son analfabetas y el 75% no han superado los estudios primarios. En los varones el nivel de analfabetismo es algo menor, situándose en el 26%. En el Polígono Guadalquivir el 35% ha superado estudios de 2º Grado y el 16% de la población es analfabeta.

Este bajo nivel de formación puede explicar en parte la falta de expectativas que tienen en la formación de sus hijos/as, la poca participación en los órganos colegiados del centro y en las actividades que se organizan. Es tal el desinterés que manifiestan, que en muchas ocasiones se tiene que acudir a ONGs, que trabajan en el barrio (Encuentros en la Calle, Kamira,...), para solicitar o dar información sobre la conducta de parte del alumnado.

También podemos encontrar una alta tasa de desempleo, un deficiente nivel cultural y educativo, un déficit del nivel de autoestima y capacitación personal, un índice importante de absentismo y fracaso escolar, bajos o nulos ingresos familiares, baja o ninguna cualificación profesional, problemas de drogadicción (tanto consumo como venta), inseguridad ciudadana, convivencia muy violenta, desprotección dentro de un orden y código ético mínimo de los niños, donde, permanentemente, están expuestos a la violencia desde muy pequeños, con efectos negativos en su desarrollo psíquico, convivencial y educativo de manera decisiva, además de existir un conocimiento de la existencia de maltrato de género en presencia de menores.

Los escolares del centro educativo la mayoría son de etnia gitana y algo más de un tercio proceden de la C/Torremolinos.

### **2.3. COMUNIDAD DE APRENDIZAJE CEIP ANTONIO GALA**

El CEIP Antonio Gala inició el proyecto de Comunidad de Aprendizaje en el año 2012. Se encuentra en el barrio de Las Moreras del distrito Noroeste de la ciudad de Córdoba.

La situación socioeconómica de las familias del alumnado, queda marcada con la crisis de los setenta, aumentando el paro y acentuándose la marginalidad y el uso de distintas actividades como modo de subsistencia alternativa y de enriquecimiento rápido.

Muchas son las entidades que colaboran (la mayoría desinteresadamente) con este colegio, como la Asociación para Defensa Social del Adolescente y del Menor (ADSAM), voluntariado formado por alumnado de la Facultad de Ciencias de la Educación, Cruz Roja, y otros más.

En lo que respecta al contexto interno, el alumnado es casi en su totalidad de etnia gitana, y presenta las siguientes características: necesidades derivadas de una situación de desventaja socioeducativa. Bajo nivel de competencia curricular. Desarrollo cognitivo inferior a la media. Baja capacidad de abstracción, concentración y persistencia en la tarea. Escaso valor del esfuerzo personal. Baja motivación hacia los estudios. Poca autonomía. Carencias afectivas. Agresividad verbal, impulsividad. Desobediencia a las normas de convivencia. Y elevado absentismo escolar con riesgo de abandono temprano del sistema educativo.

Es un centro de una sola línea, en el que la media de alumnado por clase es de 10. Sin embargo, cuenta con muchos recursos humanos, ya que, a raíz del comienzo del proyecto de comunidades de aprendizaje, ha aumentado el número de componentes del voluntariado que colabora conjuntamente con el profesorado, de forma que a veces hay un voluntario cada tres niños o niñas.



## 2.4. COMUNIDAD DE APRENDIZAJE CEIP PEDAGOGO GARCÍA NAVARRO

La barriada de las Palmeras surge en Febrero de 1963 tras la creación de una nueva entidad urbana denominada Unidades Vecinales de Absorción (U.V.A) a raíz de las graves inundaciones ocurridas en Córdoba.

Se encuentra situada en el extremo occidental de la ciudad y se compone de 5 grandes patios rodeados de bloques de Viviendas de Protección Oficial. Con una población total de

2623 habitantes, según el padrón municipal del año 2002, y una estructura demográfica piramidal (joven), no ha experimentado los profundos cambios sociodemográficos acontecidos durante las últimas décadas en la mayoría de poblaciones españolas.

Ilustración 3. Situación del CEIP Pedagogo G<sup>a</sup> Navarro en Las Palmeras



Su población se caracteriza por:

- El porcentaje de habitantes sin ningún tipo de estudios finalizados es para la población del barrio de Las Palmeras del 85,7%, siendo la media de la ciudad de Córdoba de tan sólo el 16,1%.

- Solamente el 14,3% de los habitantes de la barriada ha finalizado algún tipo de estudios, frente a casi un 85% en el municipio de Córdoba.
- El porcentaje de población ocupada en Las palmeras es un 27% menor que en el resto del municipio, siendo cerca de un 10% mayor su población activa.
- Los niveles de renta son para un 76,2% de sus habitantes inferiores a 600 € corrientes por mes, frente a un porcentaje del 16,4% en el resto del municipio de Córdoba.

El CEIP Pedagogo García Navarro, se define como una infraestructura educativa creada en un entorno de clase social baja y familias de etnia gitana, con altos índices de marginalidad y desempleo. Dicho entorno es la zona más deprimida de la ciudad, núcleo de presuntas actividades delictivas contra la salud pública que originan un gran deterioro de la convivencia y aumento de la conflictividad.

El colegio tiene dos unidades de Educación Infantil, seis unidades de Educación Primaria, un aula Específica de Educación Especial y un aula de Apoyo a la Integración. El número total de alumnos y alumnas es 84, de los cuales el 90% es de etnia gitana.

### **3. OBJETIVOS**

Los objetivos de la investigación llevada a cabo han sido:

1. Incrementar la participación de los familiares de los escolares en las Comunidades de Aprendizaje CEIP Albolafia, CEIP Antonio Gala y CEIP Pedagogo García Navarro para conseguir el modelo de participación educativa.
2. Mejorar diversos ámbitos de la alfabetización entre los familiares de los escolares participantes, para aumentar sus competencias respecto a la lecto-escritura, la alfabetización digital y la salud.
3. Crear un espacio en cada uno de los centros, para realizar de manera cíclica actividades de formación con los familiares, dinamizado y coordinado por el Aula de Mejora Educativa de UCO.
4. Reflexionar y evaluar las prácticas realizadas conjuntamente con los participantes y proponer mejoras.

## 4. PARTICIPANTES

### 4.1. Dirección del proyecto:

Investigador Principal: Prof. Dr. Blas Segovia Aguilar: Coordinador de Aula de Mejora Educativa de la UCO, Profesor del Departamento de Educación, Grupo de Investigación "Educación, Diversidad y Sociedad" (SEJ-477)

### 4.2. Investigadores Participantes:

Profa. Dra. Carlota de León Huertas: Aula de Mejora Educativa, Profesora del Departamento de Educación, Grupo de Investigación "Evaluación educativa e innovación" (SEJ-049)

Profa. Dra. María del Mar García Cabrera: Aula de Mejora Educativa, Profesora del Departamento de Educación, Grupo de Investigación "Evaluación educativa e innovación" (SEJ-049)

Profa. Dra. Eva Hinojosa Pareja, Aula de Mejora Educativa, Profesora del Departamento de Educación. Grupo de Investigación "Formación centrada en la escuela" (HUM-386)

### 4.3. Voluntariado AME participante:

Victoria Soto Casado (Maestra E. Primaria- Colaboradora AME)  
Ana Molina Rubio (profesora colaboradora honoraria AME)  
Verónica Carpio Cuevas (estudiante de 4º Grado E. Primaria)  
Carmen María Recio Doncel (estudiante de 4º E. Primaria UCO)  
Laura Tabares Nieto (estudiante de 2º Educación Social UCO)  
Elena Rodríguez Cañero (estudiante de 2º Educación Social UCO)  
María Valverde Quero (estudiante de 2º Educación Social)  
Mireya Carrillo Sáinz (estudiante de 2º Educación Social)  
Ana Belén Herrera de la Rosa (estudiante de 2º Educación Social)  
Raquel Cortecero Caballero (estudiante de 2º Educación Social)  
Sayda Morales Carretero (estudiante de 2º Grado Educación Social)  
Carmen Calero Medina (voluntaria AME)

#### 4.4. Otras organizaciones colaboradoras

Federación Nacional de Asociaciones de Mujeres Gitanas Kamira

María Jesús Fernández Martín y Cristina Pareja Ordoñez

# 5. SECUENCIA DE ACTUACIONES

## FASE 1: ANÁLISIS DE LA SITUACIÓN DE CADA CONTEXTO Y CREACIÓN DE EQUIPOS DE TRABAJO.

### Actuaciones Octubre 2015

1. Reuniones del investigador principal con los equipos directivos de los centros educativos para planificar las asambleas de sensibilización con familiares.

2. Reunión con voluntariado del Aula de Mejora Educativa para la configuración del equipo de monitores y monitoras que llevarán a cabo el desarrollo de los talleres.

3. Reunión con la responsable de educación de la Federación de Mujeres Gitanas Kamira.

4. Configuración de los equipos de trabajo en cada una de las Comunidades de Aprendizaje.

4.1. Equipo CdA CEIP Albolafia:

M<sup>a</sup> del Mar García Cabrera (investigadora), Verónica Carpio, Carmen M<sup>a</sup> Recio, Ana Molina, Ana Belén Herrera, Mireya Carrillo, Sayda Morales, Raquel Cortecero (colaboradoras de AME) y M<sup>a</sup> Jesús Fernández y Cristina Pareja (Federación Kamira)

4.2. Equipo CdA CEIP Antonio Gala:

Blas Segovia y Eva Hinojosa (investigadores); Victoria Soto (maestra del CEIP Antonio Gala), Carmen Calero (colaboradora AME).

4.3. Equipo CdA Pedagogo G<sup>a</sup> Navarro:

Carlota de León (investigadora), Laura Tabares y Elena Rodríguez (colaboradoras AME)

La configuración de los equipos ha ido evolucionando en función de las actividades que se han generado en cada uno de los centros educativos.

5. Reuniones con educadores sociales de las tres zonas para planificar estrategias de sensibilización.

4. Diseño de estrategias de recogida de datos e instrumentos de seguimiento de la actividad.

## **FASE 2. DIFUSIÓN DEL PROYECTO EN LOS BARRIOS Y ESCUELAS. DETECCIÓN DE NECESIDADES DE FAMILIARES.**

### **Actuaciones Noviembre 2015-Enero 2016**

1. Asamblea de familiares CdA Albolafia
2. Asamblea de familiares CdA Antonio Gala
3. Diseño de actividades de alfabetización en lecto-escritura. Elección de método.
4. Campaña de captación de familiares

## **FASE 3. DESARROLLO DE LAS ACTIVIDADES DE FORMACIÓN DE FAMILIARES**

### **Actuaciones Enero a Mayo 2016**

1. Inicio de talleres de formación de familiares en CEIP Albolafia.
2. Reuniones de coordinación y planificación con equipo directivo de CEIP Antonio Gala.

3. Inicio de talleres de formación de familiares en CEIP Antonio Gala.
4. Asamblea de familiares de CEIP Pedagogo G<sup>a</sup> Navarro.
5. Inicio de talleres en CEIP Pedagogo G<sup>a</sup> Navarro.

## **FASE 4. EVALUACIÓN DEL IMPACTO**

### **Actuaciones Mayo-Junio 2016**

1. Recogida de datos, informes y memorias.
2. Organización de la información.
3. Análisis de resultados en CEIP Albolafia, CEIP Antonio Gala y CEIP Pedagogo G<sup>a</sup> Navarro

## **FASE 5. PRESENTACIÓN DE RESULTADOS EN LAS COMUNIDADES DE APRENDIZAJE Y ANÁLISIS DE LOS MISMOS.**

### **Actuaciones Septiembre-Octubre 2016**

1. Reuniones del equipo investigador con cada una de los representantes de las comunidades de aprendizaje para entregar el informe de resultados.

Tabla 1. Resumen de la planificación y desarrollo de las fases

<b>FASES</b>	<b>PARTICIPANTES</b>	<b>TEMPORALIZACIÓN</b>
<b>1. Análisis de la situación del contexto y creación de equipos de trabajo</b>	Familiares de los alumnos de los centros Equipo educativo del centro Voluntariado universitario Profesorado UCO Mediadores del barrio (ONGs y educador social)	Octubre-Noviembre de 2015
<b>2. Difusión del proyecto en barrios y escuelas. Detección de necesidades</b>	Monitoras, equipo investigador, directivos de las escuelas y familiares	Noviembre 2015- Enero 2016 (dependiendo de la barriada)
<b>3. Desarrollo de las actividades de formación de familiares</b>	Familiares participantes en los talleres Voluntariado participante	Desde diciembre de 2015 hasta mayo 2016



<b>4. Evaluación del impacto</b>	Familiares participantes Monitoras participantes Investigadores UCO	Observación y recogida de datos sistemática a lo largo del taller. Análisis de los avances Junio-Septiembre 2016
<b>5. Presentación de resultados en las CdA y análisis de los mismos.</b>	Familiares participantes en los talleres Voluntariado participante Investigadores UCO Mediadores del barrio Equipo educativo de centro	Octubre 2016

## 6. METODOLOGÍA

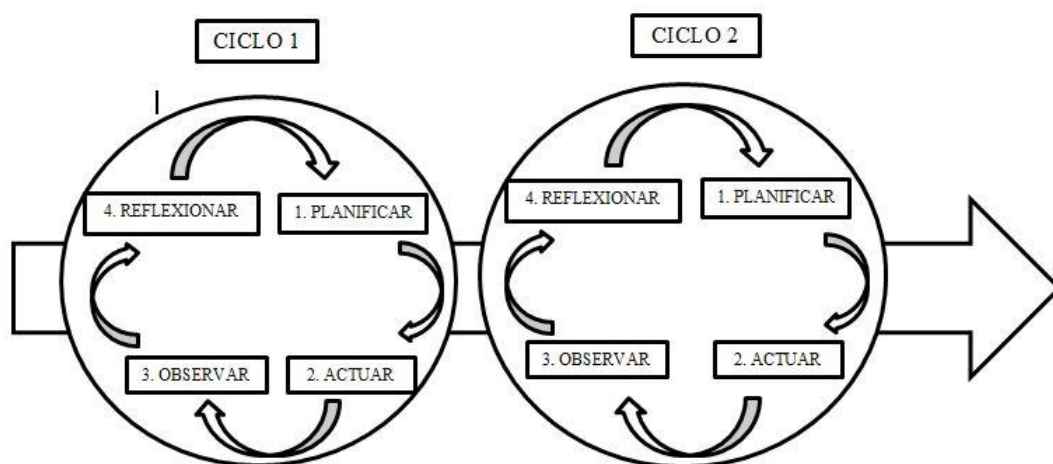
El presente proyecto se enmarca bajo los planteamientos del modelo investigación-acción participativa (McKernan, 1999). Tal y como proponen diversos autores (Elliot, 1993; Kemmis & McTaggart, 1988; McKernan, 1999) la metodología basada en la investigación-acción supone la sucesión de ciclos de investigación y acción constituidos por las fases de planificación, análisis del problema, actuación, observación y reflexión. Esta opción metodológica se complementa con los modos de hacer propios de la metodología comunicativa crítica (Gómez, Latorre, Sánchez y Flecha, 2006) pues valoramos la necesidad de establecer un diálogo constructivo con los actores sociales del escenario investigado. Por lo tanto, el proceso a seguir desarrollará el ciclo característico de este método, iniciándolo en la detección del problema educativo sobre el que hemos de intervenir.

El proceso se establece en dos ejes: el primero es estratégico, formado por la acción y la reflexión, y el segundo organizativo, constituido por la observación y la planificación. De este modo se forma una dinámica que busca comprender las situaciones de la vida cotidiana del centro escolar, sobre todo las relacionadas con la formación de familiares y su participación en las actuaciones de éxito puestas en marcha en el proyecto del CEIP Albolafia y así poder encontrar las claves para resolver los problemas que se presenten.

Las fases de este proceso son: planificación, acción, observación y reflexión. Estas fases de Kemmis (1989) se caracterizan por

desarrollar un plan de acción críticamente fundamentado para favorecer y mejorar el hecho o dificultad que en esos momentos ya está pasando, realizar un acuerdo para poner el diseño en práctica, usar siempre la observación de los efectos que produce la acción y, por último, reflexionar y recapacitar sobre dichos efectos para así poder realizar una nueva planificación y comenzar de nuevo otro ciclo sucesivo con la finalidad de mejorar las situaciones que en el ciclo anterior presentaron dificultades.

Ilustración 4. Modelo de I-A de Kemmis (1989 citado en Latorre, 2003)



## 6.1. INSTRUMENTOS

Paralelamente a las actuaciones diseñadas y puestas en marcha de las actividades el equipo investigador ha realizado una recogida sistemática de información que se ha concretado en:

Diario de campo de los investigadores y monitores responsables de cada escuela con la finalidad de recoger los eventos más significativos en el desarrollo de la intervención.

Entrevistas semiestructuradas con los agentes participantes: directora de la escuela, educador social, madres participantes y monitoras.

Tabla 2. Recogida de información en los diferentes contextos de intervención.

	CdA Albolafia	CdA A. Gala	CdA Pedagogo G <sup>a</sup>
Diario Campo	1	1	No
Informes	1	2	No
Entrevista Directora	1	No	No
Entrevista madres	1	No	No
Entrevista monitora	1	No	No
Entrevista Social Ed.	1	No	No

## 6.2. ANÁLISIS DE RESULTADOS

El enfoque metodológico de la I-A participativa nos obliga a realizar procesos analíticos a lo largo de todo el proceso en el que se desarrollan las actividades. Como hemos comprobado la influencia de los diferentes contextos ha modificado significativamente los resultados. Para establecer en la última fase de reflexión un análisis que permita la valoración del impacto del proyecto hemos determinado una serie de categorías de analíticas.

Una vez recogida la información, se ha procedido al análisis del contenido siguiendo el proceso establecido por Bardin (1986), que nos lleva al establecimiento de una serie de dimensiones y subdimensiones, a modo de categorías, que han servido de base a nuestro análisis.

Estas son:

Tabla 3: Categorización para el análisis de resultados

DIMENSIONES	SUBDIMENSIONES
1. Motivaciones y actitudes de los participantes	1.1. Monitoras e investigadores 1.2. Familiares 1.3. Personas de la escuela: docentes y directivos. 1.4. Colaboradores (Asociaciones, ONGs, Educador Social)
2. Implicación en las actividades	2.1. Participación en las actividades 2.2. Progreso en las actividades
3. Implicación del centro educativo	3.1. Facilidades encontradas 3.2. Dificultades encontradas
4. Influencias del barrio	4.1. Condicionantes socio-económicos. 4.2. Percepción del proyecto en la barriada 4.3. Cooperación de asociaciones e instituciones de la barriada en el proyecto

Analizaremos los resultados tomando como referencia los **procesos transformadores**, es decir aquellos que han ayudado o favorecen el desarrollo y puesta en práctica de la Actuación de Éxito Educativo (AEE) de Formación de Familiares. Por otra parte, identificaremos los **procesos reproductores**, es decir aquellas actuaciones que se pueden identificar como barreras que no facilitan el desarrollo de esta Actuación de Éxito Educativo en el proyecto de Comunidades de Aprendizaje de cada escuela.

# 7. RESULTADOS

En consonancia con el modelo de investigación-acción, los resultados de la investigación deben de ser interpretados en función de los procesos que se han puesto en marcha en cada uno de los tres contextos en los que se ha desarrollado la intervención. Es decir, las intervenciones son resultados al igual que los procesos de análisis que se realizan sobre los mismos.

Con el objetivo de sistematización de los mismos procederemos a describir los procesos.

## **7.1. FORMACIÓN DE FAMILIARES EN LA COMUNIDAD DE APRENDIZAJE ALBOLAFIA. BARRIADA SECTOR SUR-CALLE TORREMOLINOS.**

### **Fase 1. Análisis de la situación del contexto y creación de equipos de trabajo.**

La CdA Albolafia inició su transformación en el curso 2011-2012, por lo tanto lleva poniendo en práctica actuaciones destinadas a la apertura del centro al barrio y para la participación de las familias durante seis cursos escolares. Los familiares del CEIP Albolafia han tenido experiencias de formación en cursos anteriores participando en talleres organizados por la ONG "Encuentros en la calle" y mantienen una importante dinámica un grupo de madres con el

educador social de la zona con la finalidad de fortalecer la asociación de padres y madres de la escuela.

Tras el encuentro con la directora de la escuela en la primera semana de octubre de 2015, se realizan las siguientes acciones para la preparación de la fase de sensibilización de familiares:

1. Reunión con la responsable de educación de la Federación Kamira (Rosa e investigador principal). Objetivo: exposición del proyecto y solicitud de implicación en el mismo. Fecha: 16 de octubre. La ONG colaborará en el proyecto.
2. Inicio de formación de las monitoras con el método "Yo sí puedo" utilizado en las campañas de alfabetización en Nicaragua por la maestra de CEIP A. Gala, Victoria C. Fecha: Diciembre 2015- Enero 2016. (Anexo 1. Nota 6)

## **Fase 2. Difusión del proyecto en la escuela. Detección de necesidades formativas de los familiares.**

1. 1ª Asamblea con familiares. Asisten 12 madres, voluntariado AME, investigadores, dos educadoras de KAMIRA y educador social. Fecha: 24 noviembre. Dinámicas para la motivación de las madres, exposición de las líneas básicas del proyecto, recogida de las necesidades formativas de las madres participantes. (Anexo 1. Nota 2).

Ilustración 5. Asamblea de sensibilización de madres en CdA Albolafia.



2. 2ª Asamblea con familiares. Asisten 10 madres, voluntariado AME, investigadores, dos educadoras de KAMIRA y educador social. Fecha: 3 diciembre. Dinámicas para la motivación de las madres, exposición de la propuesta de intervención diseñada con dos talleres: a) alfabetización en lecto-escritura, digita, preparación para el teórico del carnet de conducir; b) formación familiar y recuperación del control parental respecto a las conductas de los hijos. Recogida de opinión de las madres participantes y elección de representantes de la comisión de formación de familiares (Anexo 1. Nota 3). La dirección del centro escolar no ha indicado el nombre del representante.

Ilustración 6. Debate-café con madres de CdA Albolafia. Detección de necesidades.



3. Reunión de la comisión de formación de familiares. Fecha: 10 de diciembre. Asisten los componentes exceptuando el representante del profesorado que no ha sido nombrado. Se organiza la campaña informativa a todos los padres y madres y se difunde por el barrio. Se decide teniendo en cuenta las fechas próximas a navidad iniciar la actividad en enero, a la vuelta de vacaciones.



4. Campaña de difusión de la actividad. Fecha: 13 de enero 2016. Las monitoras-voluntarias responsables de la actividad entregan a los niños y niñas una nota informativa para las madres. Cartelería en la puesta del colegio (Anexo 1. Nota 4)

### **Fase 3. Desarrollo de las actividades de formación de familiares.**

1. Inicio de la actividad de taller de alfabetización. Fecha: 25 de enero, en horario de lunes y miércoles de 9.15 a 10.30. Responsables de la actividad Verónica C. y Carmen M<sup>a</sup> R. Se han incorporado cinco madres y una joven del barrio que desea presentarse a los exámenes de la ESA. (Anexo 1. Nota 5)

Ilustración 7. Participantes en taller de alfabetización en lecto-escritura.



2. Inicio del taller de educación familiar para los hijos. Fecha: 26 de enero, en horario de martes de 9.15 a 10.30. La responsable del taller es la profesora colaboradora de AME, Ana M. Colaboran con ella el educador social y dos educadoras de Kamira. Asisten 5 madres. (Anexo 12)
3. Inicio de la actividad de alfabetización digital, con una sesión semanal los jueves mañana de 9,15 a 10,30. Sus responsables

son: Sayda Cantero, Mireya Carrillo y Ana Belén de la Rosa, voluntarias de AME. Fecha: 4 de febrero. Se han incorporado tres personas, dos de ellas desarrollan en el colegio servicios a la comunidad por orden judicial.

4. Finalización de las actividades del taller de educación familiar para los hijos. Fecha: 23 de febrero. Las madres dejaron de asistir ya que, según han comentado a las responsables, no pueden mantener su asistencia al mismo. (Anexo 1. Nota 13)
5. Se suspenden las actividades del taller de alfabetización digital de acuerdo con la dirección del centro. La respuesta de los asistentes (2) no es educativa y la relación con las monitoras no respeta las normas de convivencia del centro. Fecha: 28 de abril.( Anexo 1. Nota 20)
6. Finalización de las actividades del taller de alfabetización lecto-escritora. Fecha: 8 de junio. (Anexo 1. Nota 23)

Ilustración 8. Monitoras, hijos y madres en el taller de lecto-escritura de CdA Albolafia



## **Fase 4. Evaluación del impacto.**

La puesta en marcha de tres actuaciones de formación de familiares en la Comunidad de Aprendizaje Albolafia nos permite realizar un análisis pormenorizado de los procesos que se han generado y el impacto que los mismos han podido ejercer en la cultura del centro educativo y en el proyecto de CdA que la escuela viene desarrollando.

### ***Dimensión 1. Motivaciones y actitudes de los y las participantes***

#### **1.1. Familiares que han participado**

Detectamos motivaciones diversas en el grupo de madres que participaron en las asambleas iniciales (entre 13 y 15), sobre todo observamos diversidad de intereses sobre "qué nos gustaría aprender": a mejorar la lectura y la escritura, "aprender ordenadores", practicar para poder sacarse la prueba teórica del carnet de conducir, mejorar el español. Por otra parte, había un gran acuerdo en el grupo de madres de la necesidad de adquirir pautas para saber educar con criterio a los hijos e hijas, algunos ya adolescentes.

Sin embargo, las actitudes de compromiso para llevar a cabo las actividades fueron muy diferentes, implicándose en las mismas un máximo de cinco personas. De ellas solamente tres se han mantenido en el taller de lecto-escritura (dos de ellas pertenecientes al AMPA de la escuela) (Anexo 4).

Estas madres han participado en todo el proceso y han expresado su deseo de continuidad. Además, han superado dificultades como tener que hacerse cargo de sus hijos en los horarios del taller cuando se trasladaron a la jornada de tarde. En este caso se los llevaron con ellas, incorporándolos a las actividades formativas.

#### **1.2. Monitoras e investigadores**

Detectamos como procesos transformadores la motivación y actitud positiva de las dos monitoras que han llevado a cabo el taller de

alfabetización en lectoescritura. En ello ha influido su experiencia previa como voluntarias en Comunidades de Aprendizaje (más de dos cursos) lo que ha facilitado posicionamiento y compromiso con el proyecto. También es importante destacar el que una de ellas ha obtenido una beca de colaboración para participar en el proyecto.

También ha sido importante la motivación y actitud positiva de las voluntarias procedentes de la titulación de Educación Social, aunque su implicación en la coordinación ha sido débil, por ejemplo no han participado en la recogida sistemática de información.

### 1.3. Personal docente y directivos

Desde el principio del proyecto la dirección de la escuela expresa una actitud favorable al desarrollo del proyecto. Sin embargo no llegó a participar nadie del equipo directivo ni del personal docente en las fases descritas.

La no incorporación de personal de la escuela en la comisión de formación de familiares ha supuesto una barrera para su efectividad y la buena coordinación con el equipo directivo.

A pesar de aceptar el desarrollo del proyecto desde su inicio, se expresan discrepancias sobre la utilidad y motivación del mismo en los familiares (Anexo 7).

### 1.4. Colaboradores/as

La actitud manifestada por la ONG y educador social sobre el proyecto en las fases iniciales ha sido muy positiva implicándose en la detección de las necesidades de las madres y en la sensibilización de las mismas.

A medida que se han ido desarrollando las fases su participación ha disminuido. Por ejemplo, las representantes de la ONG no han participado en las reuniones de coordinación generales. Sin embargo su actitud ante el proyecto siempre ha sido de colaboración estando disponibles en la medida de sus posibilidades para ayudar ante requerimientos de las monitoras.

## ***Dimensión 2. Implicación en las actividades***

### 2.1. Participación en las actividades

En la sensibilización y difusión de las actividades de formación de familiares acudieron un grupo significativo (11-15) teniendo en cuenta la tónica de participación de familiares en las actividades que se generan en la CdA. Este núcleo de madres se viene consolidando a partir de las acciones que se desarrollan desde la ONG y el educador social.

En el desarrollo de los talleres destacamos el inicio de tres actividades:

- a) Taller de alfabetización en lecto-escritura: participan tres madres y una persona del barrio.
- b) Taller de alfabetización digital: participan tres personas y una abandona. Los que permanecen están condicionados por la permanencia en el centro por el programa de servicios a la comunidad y se han integrado en el taller a iniciativa de la dirección del centro.
- c) Taller de educación familiar y pautas de control parental: participan cinco madres en la primera sesión, una profesora colaboradora honoraria de AME, el educador social y dos educadoras de Federación Kamira. La segunda sesión acuden tres madres, el educador social, la colaboradora AME y una persona de Kamira. En la tercera sesión ante la disminución de asistencia de las madres, se decide suspender la actividad.

Valoramos positivamente la participación inicial en las tres actividades, que es indicativo de que el grupo de madres asistentes son conscientes de la importancia de la formación como herramienta para superación de su situación y la de sus hijos, teniendo que superar enormes dificultades derivadas de la precariedad económica, laboral y social en la que se encuentra el barrio y sus familias. Según sus testimonios, muchos de los abandonos han surgido a causa de trabajos precarios que surgen de forma imprevista y la mayoría por la necesidad de salir a “conseguir algunos euros” para el sustento familiar.



No podemos olvidar, sin embargo que este núcleo de madres es reducido y que la iniciativa no ha motivado a un número importante de padres (ninguno) y madres del resto del alumnado.

Destacamos como en la planificación de las actividades las monitoras responsables han consensuado sus horarios con los de las madres asistentes. Una barrera para la participación ha sido el tener que modificar el horario matinal del taller de lecto-escritura por el periodo de Practicum 3 de las monitoras. Sin embargo las madres implicadas ha seguido vinculadas a él hasta su finalización.

También es importante destacar los mecanismos de comunicación puestos en marcha, como por ejemplo un WhatsApp (¡Vamos a aprender!) con las madres participantes del taller de alfabetización lecto-escritora activo desde su inicio hasta su finalización.

Monitoras e investigadores:

La participación en las actividades diseñadas se ha mantenido en las tres actividades desde el inicio hasta su finalización.

Tabla 4. Participantes en los talleres.

	Monitoras	Investigadores	Nº Inicial Familiars	Nº Final Familiars
Taller lecto-escritura	2	1	4	3
Taller educación familiar	4	1	5	1
Taller a. digital	3	1	3	2

## 2.2. Progreso en las actividades

El taller de alfabetización en lecto-escritura ha sido el que ha conseguido un desarrollo con cierto impacto en las madres asistentes. Como indicadores de este impacto indicamos la permanencia y continuidad de las madres asistentes, aun teniendo que estar pendientes del cuidado de los hijos/as que se han incorporado en las actividades al cambiar al horario de tarde el taller.

En la sesión final las madres han manifestado su interés por la continuidad de la actividad en el curso 2016/2017.

En el caso del taller de educación familiar se inicia con un grupo de madres motivadas por una necesidad que expresaron en la asamblea inicial (Anexo 1). Pero en la segunda y tercera sesión disminuye de forma importante. En opinión de la profesora colaboradora AME (Anexo 12) puede haber influido el enfoque dado, así como no tener clara la orientación de la actividad con ciertas divergencias en el enfoque entre educador social, educadoras Kamira y profesora colaboradora AME (Anexo 12).

Parece evidente que la puesta en marcha de este tipo de actividades requiere de la claridad de objetivos y método a practicar, de la dirección de la actividad por una persona comprometida en el proyecto y contratada ex profeso para el desarrollo de las actividades y de una colaboración potente de los intermediarios sociales del barrio.

### ***Dimensión 3. Implicación del centro educativo***

#### 3.1. Facilidades encontradas

- Disponibilidad de espacios y recursos
- Cultura abierta hacia la participación de las familias
- Cooperación del centro con ONG y educador social

#### 3.2. Dificultades encontradas

- La finalización del horario de tarde de la apertura del centro (hasta las 17,30) ha limitado el desarrollo del taller.
- La no integración de la comisión de voluntariado en el esquema organizativo del proyecto.
- No tener dicha comisión un representante del claustro de profesores/as.

### ***Dimensión 4. Influencias del barrio***

#### 4.1. Condicionantes socio-económicos

La precariedad laboral y escasez de recursos de las madres y familiares participantes ha sido una barrera para la participación.

#### 4.2. Percepción del proyecto en la barriada

Desde la dirección y coordinación del proyecto no hemos conseguido que el proyecto sea visibilizado por el barrio como una posibilidad de formación.

#### 4.3. Cooperación de la barriada en el proyecto

Se ha limitado a la colaboración de la ONG Kamira, que mantiene un convenio de cooperación con el Aula de Mejora Educativa de la UCO y colabora desde su inicio con el proyecto de Comunidades de Aprendizaje de la escuela.



## **7.2. FORMACIÓN DE FAMILIARES EN LA COMUNIDAD DE APRENDIZAJE ANTONIO GALA. BARRIADA DE MORERAS.**

### **Fase 1. Análisis de la situación del contexto y creación de equipos de trabajo.**

El CEIP Antonio Gala se incorporó a la red de escuelas Comunidades de Aprendizaje de Andalucía en el curso 2012/2013, en el que inició su proceso de transformación. Desde ese momento ha ido implementando Actuaciones de éxito Educativo, sobre todo Grupos Interactivos y Tertulias Literarias Dialógicas. Aunque aumentar la participación de las familias hacia el modelo educativo ha sido uno de los objetivos del proyecto, no ha realizado iniciativas para implementar la AEE de Formación de Familiares.

Tras el encuentro con el equipo directivo de la escuela en la primera semana de octubre de 2015, se realizan las siguientes acciones para la sensibilización de familiares:

1. Reunión con responsables de educación de la ONG Fakali, Servicios Sociales del Ayuntamiento, ONG MZC y equipo directivo. Convoca la dirección del centro y tiene lugar en el Salón de Actos del CEIP A. Gala. Objetivo: exposición del proyecto y solicitud de implicación en el mismo. Fecha: 12 de octubre.
2. Reunión de trabajo para la planificación de la intervención con familiares. Asiste el grupo de voluntariado AME e investigadores del proyecto. Fecha: 9 de noviembre. Se diseña la actuación en CdA Antonio Gala que será la primera en la que se pondrá en marcha el proyecto.
3. Incorporación al equipo de la maestra del CEIP A. Gala Victoria C. que se va a responsabilizar de la formación de las monitoras de los talleres de alfabetización con el método cubano "Yo sí puedo". Fecha: última semana de noviembre.
4. Inicio de formación de las monitoras con el método "Yo sí puedo" utilizado en las campañas de alfabetización en

Nicaragua por la maestra de CEIP A. Gala, Victoria C. Fecha: Diciembre 2015- Enero 2016. (Anexo 1. Nota 6)

## **Fase 2. Difusión del proyecto en barrios y escuelas. Detección de necesidades.**

1. Asamblea de familiares para informar del proyecto y detección de necesidades. Fecha: 13 de diciembre en Salón de Actos. Asisten un número indeterminado de familiares (entre 12-16) el jefe de estudios, profesora del colegio Victoria, educadora social, representantes ONG Fakali y dos investigadoras. Informan de la finalidad del proyecto e intentan detectar los intereses de los familiares por participar. La dinámica informal de la reunión no permite concretar demasiado los intereses de las madres y padre que asisten. (Anexo 9. Nota 1)

2. Reuniones de coordinación y planificación entre el equipo directivo (directora y jefe de estudios) y dos investigadores (Eva y Blas). Fecha: 19 y 26 de enero. Se intentan definir las actividades a desarrollar, los espacios y horarios y la necesidad de creación de la comisión de formación de familiares.

Se decide iniciar la actividad con un taller de alfabetización digital, los martes de 9 a 10 h. en la sala de informática del colegio. Respecto a la comisión el E. Directivo no la cree necesaria en ese momento (Anexo 9. Nota 2, 4)

3. Reunión de investigadores para la planificación de la actividad. Fecha 22 de enero. Se selecciona a la monitora que desarrollará el taller (Carmen C.), el inicio de la actividad y la necesidad de insistir para la puesta en marcha de la comisión de formación de familiares (Anexo 9. Nota 3)

4. Campaña de difusión de la actividad. Fecha: 25 de enero 2016. Las monitoras-voluntarias responsables de la actividad entregan a los niños y niñas una nota informativa para las madres. Cartelería en la puerta del colegio.

### **Fase 3. Desarrollo de las actividades de formación de familiares.**

1. Inicio del taller de alfabetización digital. Fecha 2 de febrero. Carmen Calero (voluntaria en CdA A. Gala) se responsabiliza del desarrollo de las actividades. Horario los martes de 9,00 a 10,00. Le acompañan en la sesión inicial una investigadora y la monitora responsable en CdA Albolafia (Verónica). Se incorpora una madre (Araceli) y un padre (Antonio) que no ha podido asistir. Detección de sus conocimientos y habilidades lectoescritoras. (Anexo 9. Nota 4)

2. Desarrollo del taller de alfabetización digital. Fecha: de 2 de febrero a 16 de abril. Participan un máximo de tres personas (1 madre y 2 padres) aunque la asistencia de la madre es la más permanente, aunque finalmente abandona sin saber los motivos exactos (Anexo 11)

3. Gestiones para la puesta en marcha del taller de alfabetización en lectoescritura. Fecha: 2 de febrero a 28 de marzo. Se manifiestan grandes resistencias del propio centro para la utilización de espacios en horario de tarde (Anexo 9. Notas 9, 10) hasta que se concreta el aula externa. La profesora que dinamizaba la coordinación del taller abandona el centro al ser trasladada a Cádiz (Anexo 9. Nota 9)

4. Suspensión de actividad de taller de lectoescritura. Fecha: 11 de abril (Anexo 9. Nota 13). Las dificultades continuadas con voluntariado, espacio y escasa demanda (solo 1 madre) nos hacen valorar el rendimiento de la iniciativa. El equipo coordinador decide la suspensión de la actividad.

### **Fase 4. Evaluación del impacto.**

Las actividades diseñadas en la CdA Antonio Gala no han tenido impacto en el proyecto del centro. La actividad ha sido percibida con el formato de los talleres externos que son habitualmente ofertadas por numerosas ONGs (Cruz Roja, MZC, Fakali, etc.)

Desde el inicio, no fuimos capaces de situar el proyecto de formación de familiares en la cultura del centro educativo como el desarrollo de

una Actuación de Éxito Educativo. Tampoco fue percibida como tal por el equipo directivo ni el profesorado.

Desde nuestra perspectiva este es la principal dificultad que ha impedido su desarrollo. En este contexto, en el que la participación de familiares es escasa, la puesta en marcha de esta AEE requiere del esfuerzo conjunto de toda la comunidad educativa.

## ***Dimensión 1. Motivaciones y actitudes de los y las participantes***

### **1.1. Familiares**

La madre que se ha participado tenía una alta motivación por aprender para poder “ayudar a sus hijos” y su actitud siempre ha sido positiva.

Las motivaciones de los padres han sido, la mejora de las competencias laborales, en un caso y en el otro no se han podido detectar. Entendemos que un número tan reducido limita la motivación grupal, pues no se establecen lazos de cooperación.

### **1.2. Monitoras e investigadores**

La responsable del taller de alfabetización digital ha manifestado una alta motivación y una actitud de compromiso en la misma. Coincide que su experiencia en voluntariado en la escuela ha sido de más de dos cursos.

La mayor dificultad se ha detectado en las responsables para llevar a cabo la actividad de lectoescritura, pues una de ellas abandonó antes del inicio y la otra persona no tenía una motivación alta, ni actitud positiva para superar las continuas dificultades que se presentaron (Anexo 9. Notas 9, 12 y 13)

Evidenciamos la necesidad de un periodo de formación de los monitores/as exigente y de calidad, así como una estrategia que vincule de formalmente a los monitores con el proyecto. Esta estrategia debe de generarla la comisión de formación de familiares.

### 1.3. Personal docente y directivos

En todo el proceso se han mantenido reuniones con dos personas del equipo directivo –directora y jefe de estudios- que han compartido la toma de decisiones con dos investigadores del proyecto. Su actitud favorable para la puesta en marcha de las actividades contrasta con su poca presencia en las mismas. A veces hemos tenido que sortear problemas organizativos que han demorado la puesta en marcha de las actividades, sobre todo en el taller de lecto escritura.

### 1.4. Colaboradores/as

No ha habido una implicación real y práctica de las monitoras de ONG Fakali, ni de la educadora social, a pesar de que en la primera fase manifestaron su interés y valoración positiva del proyecto. Sus actitud positiva solo se han plasmado en el plano propositivo (“el decir”).

## ***Dimensión 2. Implicación en las actividades***

### 2.1. Participación en las actividades

El número de familiares que han participado en las actividades ha sido muy escaso. En la fase de sensibilización sólo se incorporaron una madre, cuya motivación ha sido muy alta y su actitud muy positiva y dos padres que abandonaron la actividad al poco tiempo.

Tabla 3. Participantes en actividades en CdA Antonio Gala

	Monitoras	Investigadores	Nº Inicial Familiares	Nº Final Familiares
Taller lecto-escritura	3	1	1	-
Taller a. digital	1	1	3	1

En las actividades de formación de familiares se han implicado: dos investigadores del proyecto, una maestra del colegio (abandona por traslado a finales de febrero), una colaboradora AME en taller de

alfabetización digital y dos voluntarias colaboradoras en el taller de alfabetización en lectoescritura.

La participación del resto de docentes se ha limitado a dos intervenciones, el de la maestra Victoria, muy motivada y dispuesta a liderar la actividad de alfabetización en la lecto-escritura implicando a madres y acompañando a las monitoras, pero que abandonó la escuela a final de febrero (Fase 1) y el maestro responsable del aula de informática que acompañaba a la monitora por si sucedían problemas técnicos.

Concluimos que la existencia de un órgano de coordinación y seguimiento de las actividades como puede ser la comisión de formación de familiares es indispensable para la puesta en marcha de un proyecto de este tipo. Es evidente que la participación de familiares se ha limitado al rol de usuario y han quedado fuera de la toma de decisiones.

## 2.2. Progreso en las actividades

Solo es destacable la experiencia de la madre que ha participado en el taller de alfabetización digital. Ella encontraba sentido a la formación de familiares, para su mejora personal y en la ayuda a sus hijos en edad escolar.

## ***Dimensión 3. Implicación del centro educativo***

### 3.1. Facilidades encontradas

- Disponibilidad de espacios y recursos para el taller de alfabetización digital y en horario escolar.

### 3.2. Dificultades encontradas

- Escasa implicación del profesorado y la única maestra que ha hecho abandonó el proyecto por traslado.
- Dificultades de espacio para el desarrollo del taller de lecto-escritura en horario de tarde.

- La no integración de la comisión de voluntariado en el esquema organizativo del proyecto. Decisiones tomadas por e. directivo e investigadores.

#### ***Dimensión 4. Influencias del barrio***

##### 4.1. Condicionantes socio-económicos

La precariedad laboral y escasez de recursos de las madres y familiares participantes. Esta ha sido una barrera para la participación.

##### 4.2. Percepción del proyecto en la barriada

Desde la dirección y coordinación del proyecto no hemos conseguido que el proyecto sea visibilizado por el barrio como una posibilidad de formación.

##### 4.3. Cooperación de la barriada en el proyecto

No ha habido colaboración de organizaciones como Fakali, ni de otras asociaciones.

### **7.3. FORMACIÓN DE FAMILIARES EN LA COMUNIDAD DE APRENDIZAJE CEIP PEDAGOGO GARCÍA NAVARRO. BARRIADA LAS PALMERAS.**

#### **Fase 1. Análisis de la situación del contexto y creación de equipos de trabajo.**

El CEIP Pedagogo G<sup>a</sup> Navarro se incorporó a la red de escuelas Comunidades de Aprendizaje de Andalucía en el curso 2012/2013, en el que inició su proceso de transformación. Desde ese momento ha ido implementando Actuaciones de Éxito Educativo, sobre todo Grupos Interactivos y Tertulias Literarias Dialógicas. La participación de los familiares se caracteriza por ser escasa y basada en el modelo informativo.

En la zona desarrollan actuaciones socioeducativas un número importante de Asociaciones y ONGs de las que algunos participantes colaboran con el proyecto de CdA en el voluntariado. También el educador social de la zona colabora con el centro.

Tras el encuentro con el director de la escuela en la primera semana de octubre de 2015, se realizan las siguientes acciones para la sensibilización de familiares:

1. Reunión de trabajo para la planificación de la intervención con familiares. Asiste el grupo de voluntariado AME e investigadores del proyecto. Fecha: 9 de noviembre. Se diseña la actuación que será puesta en marcha en las mismas fechas que en CdA Antonio Gala.
2. Inicio de formación de las monitoras con el método "Yo sí puedo" utilizado en las campañas de alfabetización en Nicaragua por la maestra de CEIP A. Gala, Victoria C. Fecha: Diciembre 2015- Enero 2016. (Anexo 1. Nota 6)
3. Contacto con el educador social de la zona para informarle del proyecto.



## **Fase 2. Difusión del proyecto en barrios y escuelas. Detección de necesidades.**

1. Asamblea de familiares para informar del proyecto y detección de necesidades. Fecha: 3 de febrero en salón de actos de la escuela. Asisten un número indeterminado de familiares (entre 15-20), el director, educador social, representantes ONG Estrella Azahara y otra asociación del barrio, una alumna voluntaria de AME y dos investigadoras. La sesión la fechado el director haciéndola coincidir con un acto de las familias y los escolares (preparación del carnaval)

Informamos de la finalidad del proyecto e intentamos detectar los intereses de los familiares por participar.

Ilustración 9. Asamblea informativa con familiares en CEIP Pedagogo G<sup>a</sup> Navarro



Como conclusión de la asamblea se realiza un listado de familiares dispuestos a participar en la formación de familiares y colaboradores de asociaciones y se concreta una fecha de inicio del taller de alfabetización digital en la semana siguiente de 9,00 a 10,00; el jueves.

Finaliza la actividad con un desayuno y presencia de los niños de educación infantil.

Ilustración 10. Asamblea informativa con familiares en CEIP Pedagogo G<sup>a</sup> Navarro



### **Fase 3. Desarrollo de las actividades de formación de familiares.**

1. El día fijado para el inicio del taller de alfabetización digital (11 de febrero), asistimos al colegio dos investigadores y dos alumnas voluntarias. El director nos acompaña al aula de informática. No se presenta ninguna de las personas que habían manifestado interés.

El día era lluvioso.

2. El equipo de intervención en CdA Pedagogo G<sup>a</sup> Navarro, de acuerdo con el director deciden activar una campaña de sensibilización a la hora de entrada de los escolares al centro para las semanas siguientes.

Tras las iniciativas realizadas se comprueba que las barreras para la puesta en marcha de la actividad son muy importantes.

En la CdA Pedagogo G<sup>a</sup> Navarro no se ha conseguido poner en marcha actuaciones de formación de familiares.

#### **Fase 4. Evaluación del impacto.**

Las actividades diseñadas en la CdA Pedagogo G<sup>a</sup> Navarro no han tenido impacto en el proyecto del centro. La actividad ha sido percibida con el formato de los talleres externos que son habitualmente ofertadas por numerosas ONGs (Cruz Roja, MZC, Estrella Azahara, Kamira, etc.)

#### ***Dimensión 1. Motivaciones y actitudes de los y las participantes***

##### 1.1. Familiares

No ha sido posible detectarlas, puesto que solo inició su participación una madre, que pronto abandonó el proyecto por problemas en la barriada.

##### 1.2. Monitoras e investigadores

Los esfuerzos realizados por el equipo de voluntarias ( dos alumnas de educación social) e investigadora responsable no han dado resultados a pesar de la actitud constructiva para superar las dificultades.

##### 1.3. Personal docente y directivos

En todo el proceso se han mantenido reuniones con solo el director que ha compartido la toma de decisiones con la investigadora vinculada al centro.

Su actitud favorable para la puesta en marcha de las actividades contrasta con su poca presencia en las mismas.

Interpretamos que su voluntad de que el proyecto se desarrolle en el centro está vinculada a su función directiva. Ningún otro componente

del equipo directivo ni del claustro de profesorado ha participado en el proceso.

#### 1.4. Colaboradores/as

No ha habido una implicación real y práctica de las personas de las ONGs que en la primera fase manifestaron su interés y valoración positiva del proyecto. Sus actitud positiva solo se han plasmado en el plano propositivo ("el decir") sin implicarse en el de la acción.

### ***Dimensión 2. Implicación en las actividades***

#### 2.1. Participación en las actividades

No se ha puesto en marcha ninguna actuación.

### ***Dimensión 3. Implicación del centro educativo***

#### 3.1. Facilidades encontradas

- Disponibilidad de espacios y recursos para el taller de alfabetización digital en horario escolar.

#### 3.2. Dificultades encontradas

- Nula implicación del profesorado. La coordinadora del proyecto de CdA no ha participado por encontrarse de licencia por maternidad de septiembre a abril.
- Escasa participación de familiares en la escuela.

### ***Dimensión 4. Influencias del barrio***

#### 4.1. Condicionantes socio-económicos

La precariedad laboral y escasez de recursos de las madres y familiares participantes. Esta ha sido una barrera para la participación.

#### 4.2. Percepción del proyecto en la barriada

Desde la dirección y coordinación del proyecto no hemos conseguido que el proyecto sea visibilizado por el barrio como una posibilidad de formación.

#### 4.3. Cooperación de la barriada en el proyecto

No ha habido colaboración de organizaciones presentes, ni de otras asociaciones. Tampoco del educador social.

## 8. CONCLUSIONES

La actuación educativa de éxito de formación de familiares supone que son ellos y ellas (madres, padres, tíos y tías, abuelos y abuelas, etc.) quienes deciden qué necesitan aprender, cuándo hacerlo y cómo organizarse. Las familias se reúnen, recogen las demandas, estudian las posibilidades de empezar la formación, deciden el horario y los días en que se realizará, etc. Son las mismas familias las que dialogan y deciden qué formación desean hacer y las condiciones en las que se llevará a cabo. (CREA, 2013 p. 4).

Los beneficios que presenta esta actuación son múltiples, aunque, quizás, el más importante es que los niños y niñas cambian la visión de sus familiares, y comienzan a verlos como personas con quienes pueden compartir sus conocimientos y aprendizajes, pueden preguntar sus dudas... consiguiendo así crear un mayor sentido al hecho de aprender. (CREA, 2013).

Sin embargo, a pesar de los avances que se han ido produciendo en estas escuelas con el desarrollo del proyecto se detecta en todas ellas la falta de participación de los familiares, pues ésta es muy escasa y reducida a un grupo minoritario que mantiene vinculaciones con la escuela.

Las principales conclusiones que aportamos tras la experiencia de un curso escolar son:

1. La puesta en marcha de la actuación de éxito Formación de Familiares en comunidades de aprendizaje situadas en barrios con alto grado de pobreza se enfrenta a múltiples barreras, entre las que destacamos: la escasa importancia que los familiares dan al hecho educativo, la tradicional falta de participación familiar en las escuelas, la cultura imperante del subsidio que favorece motivaciones clientelares entre los familiares y la escuela, el modelo de gestión escolar y de toma de decisiones que es incapaz de incluir a las familias en la toma de decisiones escolares, las condiciones de precariedad a la que se ven sometidos los familiares de los escolares, entre otras.

2. El grado de consolidación del proyecto de Comunidades de Aprendizaje, de sus bases científicas y filosóficas entre el equipo directivo y el profesorado del centro es determinante para la puesta en marcha de la Actuación de Éxito Educativo de Formación de Familiares. De esta circunstancia depende que las acciones propuestas se perciban como una actuación de éxito o como una acción más de las muchas que se ponen en marcha por agentes externos al centro educativo (ONGs, Servicios Sociales, etc.) En este sentido, observamos como una barrera para el desarrollo de la actuación la pervivencia de ciertos modelos de comunicación y de colaboración entre las familias, los maestros y maestras y los equipos directivos que reproducen modelos jerárquicos habituales en las escuelas que no son Comunidades de Aprendizaje. Por ejemplo, en las actividades de formación de familiares que se han generado en este proyecto no se han implicado maestras o maestros del centro. Entendemos que es un indicador que evidencia la identificación de estas actividades como propias del AMPA o de una organización externa por parte del claustro de profesorado.

3. Las Comunidades de Aprendizaje que han iniciado la transformación de la participación de los familiares del modelo imperante *informativo* al *educativo* (INCLUDED Consortium, 2011) a través de la incorporación de madres o padres en los grupos interactivos o en las tertulias literarias dialógicas ofrecen mayores posibilidades de éxito al iniciar la práctica educativa de formación de familiares.



4. Existe escasa conciencia entre el profesorado y agentes socioeducativos de las comunidades de que el nivel educativo de las madres y los padres es uno de los factores intervinientes en el Índice de Pobreza Humana (IPH-2) en igualdad de importancia con los otros factores. Esta conciencia es mucho menor entre los familiares y los vecinos de las barriadas con alto grado de pobreza.

5. La planificación y desarrollo de las actividades requiere una orientación metodológica que integre los principios del aprendizaje dialógico junto con las necesidades y deseos de aprender de los y las participantes. Para conseguir **la creación de sentido** (Flecha, 1998) es importante integrar las aportaciones que sobre los procesos alfabetizadores se han realizado desde la pedagogía crítica, por autores como Paulo Freire, la sociología (R. Flecha, H. Giroux) y la psicología sociohistórica (Gordon Wells, Scribner y Cole, E. Ferreiro).

6. La puesta en marcha de un programa de formación de familiares exige de una organización sostenible que asegure:

a) Una formación sólida en intervención socioeducativa y en Comunidades de Aprendizaje de los educadores o monitores responsables del desarrollo del proyecto. Esta formación debe de tener una importante dimensión práctica a través de la experiencia en voluntariado. Las experiencias más consistentes las han desempeñado las voluntarias con experiencias de este tipo.

b) Un respaldo institucional que asegure un presupuesto adecuado que haga frente a los gastos generados, incluidos las gratificaciones a personas responsables de la coordinación y desarrollo de las actividades. El voluntariado es indispensable, pero sobre éste no debe de recaer la responsabilidad de la gestión del proyecto.

El escaso presupuesto del presente proyecto, sin participación de otras instituciones, ha hecho que la mayoría de las colaboraciones se hayan sustentado en el voluntariado universitario, que ha tenido además que responder a las exigencias académicas.

c) La inclusión de las actividades como parte del proyecto de Comunidades de Aprendizaje, con la gestión y evaluación de las



iniciativas llevadas a cabo a través de una Comisión de Formación y Participación de Familiares.

d) La implicación de los responsables de la escuela facilitando solución a las demandas surgidas de la Comisión o de los participantes. El hecho de que exista una comisión ex profeso en la que participen profesorado, directivos, familiares y voluntariado facilita esta exigencia y ayuda a diseñar estrategias para el éxito de la actuación.

e) Es indispensable la colaboración de organizaciones del barrio que hagan la función de apoyo y mediación para afianzar el compromiso de las madres y padres con su propia formación y la educación de sus hijos.

## 9. BIBLIOGRAFIA

- Actuaciones Socioeducativas de Éxito para la Superación de la Pobreza. Proyecto financiado por el Plan Nacional I+D del Ministerio de Economía y Competitividad del Gobierno de España. (2012-2014). Investigadora Principal: Dra. Rosa Valls.
- Aguilar, C., Alonso, M.J., Padrós, M. y Pulido, M. (2010). Lectura dialógica y transformación en las Comunidades de Aprendizaje. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 67 (24,1), 31-44.
- Álvarez, P., Larena, R., & Segovia, B. (2016). *Las comunidades de aprendizaje y la superación de la pobreza*. Paper presented at the CIMIE16 V Congreso Internacional Multidisciplinar de Investigación Educativa, Sevilla.
- Bardín, L. (1986). *El análisis de contenido*. Madrid, Akal.
- Bolívar, A. (2006). Familia y escuela: dos mundos llamados a trabajar en común. *Revista de Educación*, (339), 119-146.
- C.E.I.P. Albolafia (2011). *Proyecto de Comunidades de Aprendizaje del C.E.I.P. Albolafia*. Manuscrito inédito.
- C.E.I.P. Albolafia (2014). *Proyecto Educativo del C.E.I.P. Albolafia*. Manuscrito inédito.
- C.E.I.P. Antonio Gala (2012). *Proyecto de Comunidades de Aprendizaje del CEIP Antonio Gala*. Manuscrito inédito.

- C.E.I.P. Pedagogo García Navarro (2012). *Proyecto de Comunidades de Aprendizaje del CEIP Pedagogo García Navarro*. Manuscrito inédito.
- Cano Muñoz, M.A. (2015). La formación parental en las escuelas de padres y madres: proyección en el desarrollo personal de sus participantes. En AIDIPE (Ed.). *Investigar con y para la sociedad*, 2, (pp. 679-688). Cádiz, España: Bubok.
- Castro, M., Expósito, E., Lizasoain, L., López, E. y Navarro, E. (2014). Participación familiar y rendimiento académico. Una síntesis meta-analítica. En Secretaría General Técnica. *La participación de las familias en la educación escolar* (pp. 83-102). Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Centro de Investigación en Teorías y Prácticas Superadoras de Desigualdades (CREA). (2013). *Formación de familiares y formación dialógica del profesorado*. CREA-Universidad de Barcelona, España.
- Centro de Investigación en Teorías y Prácticas Superadoras de Desigualdades (CREA). (2013). *Introducción y bases científicas de las Comunidades de Aprendizaje*. CREA-Universidad de Barcelona, España.
- Díez, J., Santos, T., & Álvarez, P. (2013). La Paz School: From a Ghetto to a Magnet School. *International Review of Qualitative Research*, 6(2), 198-209.
- Elboj, C. (Coord.). (2010). Crisis económica y educación. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 3 (1), 8-19.
- Eurostat (2014). *Glossary: At risk of poverty or social exclusion (AROPE)*. Bruselas: Unión Europea. Recuperado de [http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Glossary:At\\_risk\\_of\\_poverty\\_or\\_social\\_exclusion\\_\(AROPE\)](http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Glossary:At_risk_of_poverty_or_social_exclusion_(AROPE))
- Eurostat (2016). *People at risk of poverty or social exclusion by age and sex*. Bruselas: Unión Europea. Recuperado de

<http://ec.europa.eu/eurostat/web/income-and-living-conditions/data/database>

- Fernández, E. (2014). Comunidades de Aprendizaje: proyecto cultural de la sociedad de la información. *Revista "Avances en supervisión educativa"*, (22), 1-27.
- Flecha, R. (1990). *La nueva desigualdad cultural*. Esplugues del Llobregat: El Roure Editorial S. A.
- Flecha, R. (Ed.). (2015). *Successful Educational Actions for Inclusion and Social Cohesion in Europe*. Meppel, The Netherlands: Springer.
- Flecha, R. y Puigvert, L. (2002). Las comunidades de aprendizaje: Una apuesta por la igualdad educativa. *REXE: Revista de estudios y experiencias en educación*, 1 (1), 11-20.
- Flecha, R., Padrós, M. y Puigdemívol, I. (2003). Comunidades de Aprendizaje: Transformar la organización escolar al servicio de la Comunidad. *Revista del Forúm Europeo de Administradores de la Educación* (5), 1-12.
- Fundación Bancaja - Ivie. (2011). El Índice de Pobreza Humana en las regiones españolas. *Capital Humano*, (121), 1-8.
- Fundación FOESSA. (2014). *VII Informe sobre exclusión y desarrollo social en España*. Madrid: Cáritas Española Editores.
- García, A. (2005). La educación con niños gitanos. Una propuesta para su inclusión en la escuela. *Revista electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3 (1), 437-448. Recuperado de: [http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol3n1\\_e/GGuzman.pdf](http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol3n1_e/GGuzman.pdf)
- Girbés, S., Macías, F., & Álvarez, P. (2015). De la Escuela Gueto a una Comunidad de Aprendizaje: Un Estudio de Caso sobre la Superación de la Pobreza a través de una Educación de Éxito. *International and Multidisciplinary Journal of Social Sciences*, 4(1), 88-116

- Girbés, S., Macías, F. y Álvarez, P. (2015). De la Escuela Gueto a una Comunidad de Aprendizaje: Un Estudio de Caso sobre la Superación de la Pobreza a través de una Educación de Éxito. *International and Multidisciplinary Journal of Social Sciences*, 4 (1), 88-116.
- González, F. (2007). Metodología cualitativa y formación intercultural en entornos virtuales. *Revista Electrónica Teoría de la Educación. Educación y cultura en la sociedad de la información*, 8 (1), 106-133.
- Harding, D. (2003). Counterfactual models of neighborhood effects: The effect of neighborhood poverty on dropping out and teenage pregnancy. *American Journal of Sociology*, 109(3), 676-719.
- Hinojosa, E., Segovia, B., García-Cabrera, M<sup>a</sup> M., & de León, C. (2016). *Fomento de la participación y la formación de familiares en los centros educativos Comunidades de Aprendizaje de la ciudad de Córdoba*. Paper presented at the XVI Congreso Nacional y VII Iberoamericano de Pedagogía, Madrid.
- INCLUD-ED. Strategies for inclusion and social cohesion from education in Europe. Proyecto integrado de prioridad 7 financiado por el 6<sup>o</sup> Programa Marco de Investigación de la Unión Europea. (2006-2011). Investigador Principal: Dr. Ramón Flecha.
- INCLUD-ED Consortium (2011). *Actuaciones de éxito en las escuelas europeas*. Madrid: Ministerio de Educación IFIIE.
- Jadue, G. (1996). Características familiares de los hogares pobres que contribuyen al bajo rendimiento o al fracaso escolar de los niños. *Revista de Psicología de la PUCP*, 14 (1), 35-45.
- Latorre, A. (2003). *La investigación acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Graó.
- Macías, F., Valls, R., Aróstegui, I. & Segovia, B. (2014): Actuaciones socioeducativas de éxito para la superación de la pobreza. *III*

*Multidisciplinary International Congress of Educational Research*, Segovia 3-4 de julio de 2014.

Macías, F. y Redondo, G. (2012). Pueblo gitano, género y educación: investigar para excluir o investigar para transformar. *International Journal of Sociology of Education*, 1 (1), 71-92.

Rubia, F. (2013). La segregación escolar en nuestro sistema educativo. *Fórum Aragón*, (10), 47-52.

Salinas, J. (2000). El pueblo gitano y la educación. *Revista Bimestral de la Asociación Secretariado General* (7), 27-58.

Santiago, C. y Maya, O. (2012). *Segregación escolar del alumnado gitano en España*. Recuperado de: <http://federacionkamira.es/wp-content/uploads/2015/11/Informe-de-Segregaci%C3%B3n.pdf>

Segovia, B., García-Cabrera, M<sup>a</sup> M., Hinojosa, E., de León, C., & Carpio, V. (2016). La formación de familiares como actuación de éxito en la comunidad de aprendizaje Albolafia de Córdoba. Un proyecto desde la investigación-acción participativa. In A. Pantoja, C. Villanueva & N. Cantero (Eds.), *La orientación educativa en la sociedad actual* (pp. 856-866). Barcelona: Fundación Universitaria Iberoamericana.

Serradell, O. Sordé, T y Vargas, J. (2006). *Resultados del proyecto rtd "workaló. The creation of new occupational patterns for cultural minorities: the gypsy case"*. En grupo de trabajo: Educación y mercado de trabajo. Conferencia llevada a cabo en el XI Conferencia de Sociología de la Educación, Barcelona. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2377303>

UNDP. (2010). *Human Development Report 2010. The Real Wealth of Nations: Pathways to Human Development* (20th Anniversary Edition). New York: United Nations Development Programme. Recuperado de

[http://hdr.undp.org/sites/default/files/reports/270/hdr\\_2010\\_en\\_complete\\_reprint.pdf](http://hdr.undp.org/sites/default/files/reports/270/hdr_2010_en_complete_reprint.pdf)

# 10. ANEXOS

## RELACIÓN DE ANEXOS

Anexo 1. Diario de campo CdA Albolafia

Anexo 2. Registro fotográfico de 1ª Asamblea de Familiares en CdA Albolafia

Anexo 3. Registro fotográfico de 2ª Asamblea de Familiares en CdA Albolafia

Anexo 4. Acuerdos de 2ª Asamblea de Familiares en CdA Albolafia

Anexo 5. Transcripción de entrevista al educador social CdA Albolafia

Anexo 6. Transcripción de entrevista a madre participante de CdA Albolafia

Anexo 7. Transcripción de entrevista a directora de CdA Albolafia

Anexo 8. Transcripción de entrevista a monitora del taller alfabetización lecto-escritora de CdA Albolafia

Anexo 9. Relato de investigadora en CdA Antonio Gala

Anexo 10. Informe 1 de monitora del taller de alfabetización digital en CdA Antonio Gala

Anexo 11. Informe 2 de monitora del taller de alfabetización digital en CdA Antonio Gala



Anexo 12. Relato de profesora colaboradora de UCO en taller de educación familiar de CdA Albolafia.

Anexo 13. Planificación de taller de alfabetización digital.

Anexo 14. Registro fotográfico de actividad de taller de alfabetización lecto-escritora en CdA Albolafia

Anexo 15. Registro fotográfico de 1ª Asamblea de Familiares en CdA Pedagogo García Navarro