

Trabajo fin de grado presentado por: Isabel María Boix Molina

Titulación: Grado Educación Infantil

Línea de investigación: Estado de la cuestión

Director/a: Silvia Martínez Cano

Universidad Internacional de La Rioja
Facultad de Educación

Las prácticas educativas en las Comunidades de Aprendizaje de Cataluña

Barcelona, 10 de septiembre de 2012

Firmado por: Isabel María Boix Molina

CATEGORÍA TESAURO: 1.1.9. Psicología de la Educación

The logo for the Universidad Internacional de La Rioja (UNIR) consists of the letters 'UNIR' in a bold, blue, sans-serif font. A small red dot is positioned above the letter 'U'.

RESUMEN

Las Comunidades de Aprendizaje son un interesante proyecto educativo del que participan algunas Comunidades Autónomas. Está dirigido a centros educativos de los niveles de infantil, primaria y secundaria, y tiene como objetivo la superación del fracaso escolar y la mejora de la convivencia escolar. En los últimos años este proyecto está cobrando cada vez más importancia, y sus planteamientos teóricos y metodológicos se muestran innovadores y resolutivos. Supone pues una alternativa educativa que posee puntos en común con otras estrategias y actuaciones que ya se están llevando a cabo en nuestro sistema educativo, y que se ampara en el marco normativo actual. A pesar de estas maravillosas intenciones, no debemos pasar por alto las dudas y cuestiones que suscitan las Comunidades de Aprendizaje referentes a sus supuestos teóricos, a su metodología, y a su viabilidad en nuestro sistema educativo, y en la sociedad actual en general.

Palabras clave: Comunidades de Aprendizaje, aprendizaje dialógico, actuaciones pedagógicas, superación de desigualdades e innovación educativa.

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN	4
1.1 Justificación	4
1.2 Objetivos	5
2. MARCO TEÓRICO	6
2.1 Origen de las Comunidades de Aprendizaje.	6
2.2 El aprendizaje dialógico.	8
2.3 Concepto, principios y actuaciones de las Comunidades de Aprendizaje.	10
3. METODOLOGÍA	17
4. RESULTADOS	19
4.1 Comunidades de Aprendizaje en nuestro sistema educativo.	19
4.1.1 Autonomía de Centros	19
4.1.2 Principios educativos de la Ley de Educación.	20
4.2 Aportaciones de las Comunidades de Aprendizaje.	22
4.2.1 Los grupos interactivos.	22
4.2.2 La participación de familiares y voluntariado.	23
4.2.3 La formación de los agentes educativos.	24
4.2.4 Resolución de conflictos	24
4.2.4 Aprovechamiento del espacio y tiempo.	25
4.3 Cuestiones en torno a las Comunidades de Aprendizaje.	26
4.3.1 La implicación de las familias.	26
4.3.2 El voluntariado.	27
4.3.3 La diversidad del alumnado	28
4.3.4 El rol del profesorado	30
4.3.5 La convivencia del centro.	31
5. CONCLUSIONES Y PROSPECTIVA	33
6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	38
7. BIBLIOGRAFÍA	40

1. INTRODUCCIÓN

Las Comunidades de Aprendizaje son un ambicioso proyecto educativo que en la última década ha proliferado en el estado español. La distribución territorial es muy desigual, siendo comunidades autónomas como Euskadi o Cataluña las que más han apostado por su implementación. Concretamente Cataluña cuenta con una treintena de centros que funcionan como comunidades de aprendizaje, las cuales se sitúan en diversas poblaciones, y en distintos niveles educativos.

El incremento de las Comunidades de Aprendizaje parece responder al deseo y el compromiso de numerosos profesionales de la educación de dar respuesta a las exigencias y dificultades de la llamada sociedad de la información en la que nos encontramos inmersos. Además tiene el apoyo institucional de los gobiernos de algunas comunidades autónomas. Y todo ello sin olvidar la participación de la comunidad, sin la que no sería posible llevar a cabo el proyecto.

1.1 Justificación

La creación o “transformación” de centros educativos en Comunidades de Aprendizaje parece encontrarse en el inicio de un largo proceso que quizá alcance su éxito en los años venideros, o bien se quede en una mera anécdota. Sea cual sea el futuro impredecible de este proyecto, las Comunidades de Aprendizaje se perfilan como una posible alternativa que pretende dar respuesta al fracaso escolar y los problemas de convivencia. Quizá puedan darnos algunas fórmulas exitosas para aplicar en el conjunto del sistema educativo actual.

Las Comunidades de Aprendizaje proponen una escuela más participativa, abierta e inclusiva, todos ellos pilares de la actual ley educativa. ¿Son pues las Comunidades de aprendizaje un modelo de práctica educativa eficaz y acorde con la corriente pedagógica actual? ¿Pueden extrapolarse sus acciones y actividades a todos los centros y a todos los niveles? A lo largo de este trabajo intentaremos responder a esta serie de cuestiones.

1.2 Objetivos

General

- Describir, valorar y comparar las diferentes prácticas educativas que se llevan a cabo en las Comunidades de Aprendizaje de Cataluña enmaradas en el sistema educativo actual.

Específicos

- Analizar la organización, metodología y supuestos teóricos de las Comunidades de Aprendizaje.
- Describir y valorar la estructura y actuaciones pedagógicas de las Comunidades de Aprendizaje.
- Analizar las ventajas y desventajas de las Comunidades de Aprendizaje.
- Comparar la estructura, organización y recursos de las Comunidades de Aprendizaje con la organización de centros del sistema educativo actual.

2. MARCO TEÓRICO

2.1 Origen de las Comunidades de Aprendizaje.

Podemos situar los antecedentes de las Comunidades de Aprendizaje en diversos programas y experiencias educativas internacionales:

El primero de ellos fue el *School Development Program* (Programa de Desarrollo Escolar) iniciado en el año 1968 en dos escuelas de primaria de Estados Unidos. A partir de un grave problema de rendimiento escolar, y de comportamiento entre el alumnado, toda la comunidad educativa, con la colaboración de la Universidad de Yale, empezó un proyecto que se regía por el principio de participación e implicación en el proceso educativo de las familias, el alumnado, y el profesorado, así como de otras personal que formasen parte del centro. Actualmente, este programa cuenta con más de 800 centros educativos de diferentes niveles (Racionero & Serradell, 2005).

Un segundo programa fue el *Success for All* (Éxito para Todos) desarrollado a mediados de los años 80 por el profesor Robert Slavin y su equipo de colaboradores de la Universidad Johns Hopkins, Baltimore. Se fundamenta en la idea que el éxito escolar se produce cuando todo el alumnado, sin ningún tipo de exclusión, aprende. Para llevar a cabo este programa, de cariz preventivo, se refuerzan las materias instrumentales, teniendo un especial tratamiento la capacidad lectora. Todo este trabajo se realiza en estrecha colaboración con las familias. (Racionero et. al, 2005).

El tercer y último programa del que hablaremos es el *Accelerated Schools Plus* (Proyecto de escuelas aceleradas), iniciado en el año 1986 por Henry Levin profesor en la Universidad de Stanford. Como nos explica Racionero (2005) el programa consiste en enseñar mediante técnicas pedagógicas utilizadas para niños y niñas con superdotación o talentosos. La finalidad consiste en conseguir un aprendizaje eficaz para los alumnos y alumnas generando unas altas expectativas. El proyecto conlleva una transformación de la escuela que propicie el aprendizaje eficaz con la intensa implicación de las familias las cuales se comprometen en el proceso educativo de sus hijos.

Estos tres programas sientan las bases de nuestras Comunidades de Aprendizaje, y como veremos más adelante comparten unos principios comunes.

Las Comunidades de Aprendizaje se originan en nuestro país, en el año 1978 en el centro educación de personas adultas de "La Verneda-Sant Martí" (Barcelona). Este centro se constituye como una comunidad de aprendizaje gracias a la iniciativa vecinal de crear un espacio cultural para el barrio bajo el lema de "una escuela donde las personas se atreven a soñar". Se constituye

entonces un espacio abierto, participativo y democrático que pretende fomentar la igualdad cultural y educativa de los que participan (Folgueiras, 2011).

A partir de esta iniciativa, el Centro de investigación CREA (Centro Especial de Investigación en Teorías y Prácticas Superadoras de Desigualdades) de la Universidad de Barcelona, comienza a perfilar el ambicioso proyecto de Comunidades de Aprendizaje, y se constituye como su asesor e impulsor a nivel de toda España.

Fue entonces, ya en la década de los 90, cuando surgieron los tres primeros centros transformados en Comunidades de Aprendizaje en Euskadi, todos ellos de educación primaria. (Racionero et al, 2005).

En la actualidad, las Comunidades de Aprendizaje se han extendido a diferentes Comunidades Autónomas (Andalucía, Aragón, Castilla la Mancha, Castilla León, Cataluña, Euskadi, Extremadura, Murcia, Madrid, Valencia, Navarra y Ceuta), e incluso han llegado fuera de nuestras fronteras (Brasil) llegando a ser algo más de cien centros educativos, que abarcan desde la Educación Infantil hasta la Educación Secundaria¹.

En el caso concreto de Cataluña, existen 4 centros de Educación Infantil de 0 a 3 años; 24 centros de Educación Infantil y Primaria de 3 a 12 años; 2 centros de Educación Secundaria y 1 de Educación de personas adultas (La Verneda-Sant Martí). Es el territorio, junto con el País Vasco, que más está apostando por este proyecto.

¹ Para una información detallada del listado de centros consultar http://utopiadream.info/ca/?page_id=71

2.2 El aprendizaje dialógico.

Las Comunidades de aprendizaje se nutren de la pedagogía crítica, pues parten de una concepción de la educación en la que ésta es capaz de generar profundos cambios sociales a partir de la formación de la capacidad reflexiva y crítica de los ciudadanos y ciudadanas. Precisamente esta capacidad transformadora del entorno y de las personas es la que sustenta su método de trabajo basado en el llamado *aprendizaje dialógico*.

El aprendizaje dialógico parte de un conjunto de teorías correspondientes a diferentes disciplinas que coinciden en otorgarle a la comunicación humana un papel activo que posibilita la transformación. Autores como Paulo Freire en su “Teoría de la acción dialógica” o Jürgen Habermas en la “Teoría de la acción comunicativa”, trataron sobre las acciones dialógicas, el contexto en el que se reproducen, y sus consecuencias transformadoras. (Elboj, Puigdemívol, Soler & Valls, 2002).

Desde la pedagogía, Freire (1970) sostiene que el aprendizaje se origina a través de situaciones de la vida cotidiana, y el diálogo por el que se genera, debe incluir a toda la comunidad educativa. Así pues, todas las personas que forman parte del entorno educativo influyen en el aprendizaje de las personas.

Desde la sociología, Habermas (1987) centró su teoría en la capacidad comunicativa que poseemos todos los individuos, y en la relación que se establece entre los interlocutores, entendida, esta última no como un diálogo en el que existe una relación de poder, sino un diálogo que se basa en la validez de lo expresado y en la intersubjetividad generada entre los individuos participantes. La intersubjetividad es el resultado del contacto entre dos o varias subjetividades.

Más recientemente desde la psicología sociocultural Gordon Wells, en su *teoría de la indagación dialógica*, destaca la importancia de aprender mediante el cuestionamiento propio, en un entorno de acción e interacción colaborativa que propicie la construcción del conocimiento (Vieira, 2010).

A partir de estas y otras aportaciones el Centro de investigación CREA investigó sobre las desigualdades educativas generadas con la llegada de la sociedad de la información, y desarrolló el concepto de aprendizaje dialógico, el cual fundamenta el proyecto de las Comunidades de Aprendizaje. (Aubert, Flecha, García, Flecha, & Racionero, 2008).

El aprendizaje dialógico se basa pues en la importancia de las interacciones comunicativas como generadoras de aprendizaje. Pero no toda comunicación implica aprendizaje, pues tal y como nos explica Flecha (1997) para que esto se produzca el diálogo ha de ser igualitario, es decir, debe estar libre de cualquier relación de poder. Es lo que Habermas denominó pretensión de validez, y

que en el aprendizaje dialógico se bautiza como diálogo igualitario y constituye el primero de los principios que rigen la práctica educativa, tal y como explicaremos más adelante.

Además, siguiendo las ideas de Freire y Wells, la interacción, la comunicación y el diálogo, han de generarse mediante la participación de toda la comunidad educativa. De esta manera el foco se desplaza del alumnado a todos los agentes educativos, en contraposición al constructivismo, el cual centra su interés en el aprendiz y en su capacidad de construir significados individualmente. En palabras de Elboj et. al:

La concepción dialógica del aprendizaje engloba y sobrepasa la concepción constructivista al tener presente al conjunto de los actores del proceso y al basarse no tanto en los significados interiorizados individualmente como en la posibilidad de compartirlos mediante el diálogo. (2002:53)

El aprendizaje dialógico pues, pone el énfasis en la interacción comunicativa de los diferentes agentes que forman parte de la educación, entendiéndolo que no sólo los alumnos, guiados por el profesorado, son los protagonistas del proceso educativo, sino que las familias, las asociaciones vecinales, y la comunidad en general también forman parte y participan del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Así pues la idea central de esta perspectiva pedagógica consiste en afirmar que el diálogo igualitario entre las personas genera una transformación personal, a modo de aprendizaje, que a su vez transforma el medio en el que se produce.

Entorno a este ideal de cambio y transformación social, con tintes revolucionarios, se enmarca el proyecto de Comunidades de Aprendizaje, que describimos seguidamente.

2.3 Concepto, principios y actuaciones de las Comunidades de Aprendizaje.

a) Concepto

Las Comunidades de aprendizaje se definen como:

Un proyecto de transformación social y cultural de un centro educativo y de su entorno para conseguir una sociedad de la información para todas las personas, basada en el aprendizaje dialógico, mediante una educación participativa de la comunidad, que se concreta en todos sus espacios, incluida el aula (Valls, 2000: 8).

Las Comunidades de Aprendizaje parten de un análisis detallado de la sociedad de la información y de las desigualdades sociales que en ella se generan. A partir de autores como Castells (2001), se pone de manifiesto que actualmente, el desconocimiento de las tecnologías de la comunicación e información constituye una fuente de exclusión social. La importancia de tener acceso y dominio de la información, repercute pues en nuestro éxito escolar, laboral y en nuestras relaciones sociales. Conseguir que todos y todas adquieran la capacidad de selección y procesamiento de la información es pues un aspecto primordial en la educación actual.

A partir de esta premisa, podemos concluir que el principal objetivo de una Comunidad de Aprendizaje tal y como apunta el documento marco de la Generalitat de Catalunya del 2010 sobre el proyecto de las Comunidades de Aprendizaje es la búsqueda del éxito educativo de la totalidad del alumnado, y la mejora de la convivencia, mediante la participación, corresponsabilización e implicación de toda la comunidad y bajo el principio de equidad y de inclusión educativa. Se trata pues de ofrecer una educación en la que todos y todas puedan desarrollar al máximo sus potencialidades partiendo de las altas expectativas hacia todo el alumnado.

b) Principios

Partiendo del aprendizaje dialógico, descrito anteriormente, se definen una serie de principios que deben guiar la acción educativa. Estos siete principios definidos por Flecha (1997) son los siguientes:

En primer lugar, un principio indispensable es el llamado **diálogo igualitario**, que tal y como hemos mencionado anteriormente, implica la validez e importancia de todas y cada una de las aportaciones y argumentaciones de las personas, sin tener en cuenta una jerarquización o relación autoritaria entre ellas.

El segundo principio es el concepto de **inteligencia cultural**, entendida como la capacidad cognitiva, comunicativa y de acción que posee el ser humano y que le permite llegar a

acuerdos en los diferentes entornos sociales. Es un concepto que abarca los diferentes tipos de inteligencia y capacidades.

El tercer principio es el de **transformación**, que hace referencia a la capacidad de cambio y transformación que tienen las relaciones interpersonales para/con las personas y su entorno. Esta transformación es consecuencia del diálogo igualitario generado entre los individuos.

El cuarto principio consiste en la aceptación de la **dimensión instrumental** como parte ineludible del aprendizaje. No se niega el aspecto instrumental de la educación, sino que éste se integra partiendo de aquello que entre todos acordemos aprender.

El quinto principio es la llamada **creación de sentido**, que consiste en el poder personal que nos aporta la propia elección, la responsabilidad elegida libremente o el compromiso adoptado con los demás.

En sexto principio es el de **solidaridad**, imprescindible en el fomento del aprendizaje igualitario y dialógico, que por ejemplo se desarrolla a partir de las aportaciones constantes que realizan los participantes de las comunidades de aprendizaje. La solidaridad es pues una expresión de la democratización de los centros.

Y el séptimo y último principio consiste en la **igualdad de diferencias**, entendida como el derecho a ser diferente en igualdad de condiciones, en contraposición al concepto actual de diversidad. Se considera pues que el no partir de situaciones basadas en la igualdad genera mayores desigualdades.

c) Actuaciones

Las comunidades de aprendizaje utilizan una serie de estrategias y organización propias, las más destacadas son:

- **Los grupos interactivos**

Consisten en dividir el grupo clase en pequeños grupos de trabajo flexibles y heterogéneos, tanto en género, cultura como en nivel de conocimiento; cada uno de los cuales está tutorizado por una persona adulta, que puede ser un profesor/a o voluntario/a. Cada grupo interactivo trabaja una determinada actividad durante un tiempo aproximado de 20 minutos. Al finalizar deberá realizar la siguiente actividad, de tal manera que existirá una rotación de grupos-actividades. El profesorado y los tutores/as voluntarios deberán colaborar estrechamente, ejerciendo los primeros el trabajo de coordinación. (Ferrer, 2005)

En la siguiente tabla (tabla 1) se resume la planificación y desarrollo de los grupos interactivos.

Tabla 1: Grupos interactivos ²

	PROFESORADO	ALUMNADO	VOLUNTARIADO
PREPARACIÓN	Planifica la sesión preparando una actividad para cada grupo.		Tienen altas expectativas.
ORGANIZACIÓN	Se coordina con los voluntarios para que cada persona dinamice la actividad que prefiera.	Conoce el funcionamiento de los grupos. Se distribuye según ha acordado con el profesorado, y se entusiasma con la participación del voluntariado.	Conoce la actividad que va a dinamizar. Se coordina con el profesorado para llevarla a cabo con éxito.
REALIZACIÓN	Coordina y observa cómo trabajan los grupos, resolviendo dudas y problemas.	Está distribuido en grupos heterogéneos. Resuelven la actividad mediante el diálogo, quien acaba primero ayuda a los demás.	Dinamiza y promueve las interacciones con el alumnado. Se asegura de la correcta participación del alumnado, promoviendo la ayuda y solidaridad entre ellos.
CORRECCIÓN	Propone el tipo de corrección y decide con el voluntariado en el momento en que se realizará la corrección.	La actividad puede ser corregida al final de cada grupo, antes de pasar al siguiente. El alumnado es protagonista de la corrección de la actividad.	Puede dinamizar la corrección de una actividad.
EVALUACIÓN	Incluye las aportaciones y los conocimientos del voluntariado.		Ofrece sus valoraciones al profesorado. Puede anotar sus observaciones.

El objetivo de los grupos interactivos es que todo el alumnado aprenda mediante las interacciones entre iguales y con adultos, sin necesidad de segregación o adaptación curricular.

Como indica Ferrer (2005) a partir de los objetivos planteados por el CREA, los grupos interactivos están pensados para mejorar el rendimiento académico del alumnado, y se centran en desarrollar operaciones cognitivas elementales, en aprender las reglas prácticas heurísticas, en entender y poner en práctica mecanismos para la resolución de problemas y en fomentar el aprendizaje cooperativo y dialógico.

- **Formación y participación de familiares**

Las Comunidades de aprendizaje se caracterizan por posibilitar acciones formativas no solo al alumnado y profesorado, sino también a sus familiares y/o voluntariado. Esta posibilidad pretende mejorar el nivel educativo de muchas familias y en consecuencia aumentar el nivel educativo del contexto de los niños y niñas. Desde las Comunidades de Aprendizaje se considera que si se forman a las personas adultas que conviven en el aula con los alumnos, se fomenta su aprendizaje, pero más aún si se forman a las personas que conviven con ellos en casa (Flecha & Puigvert, 2002).

² Extraído a partir de http://utopiadream.info/ca/wp-content/uploads/2010/11/org_gi1.png

Además se forma y coordina al voluntariado que participa activamente en el aula, por ejemplo en los grupos interactivos anteriormente descritos.

Pero en las Comunidades de Aprendizaje los familiares y voluntarios no se limitan a participar en el aula, sino que también están presentes en la estructura organizativa del centro, aludiendo al principio de democracia. Se crean espacios de participación que permitan a las personas involucrarse en el proyecto. El ejemplo más común es la creación de comisiones de diversa temática, en la que participan profesorado, familiares y otros agentes educativos, y en las que mediante consenso se toman decisiones relativas a la gestión del centro. Si tomamos un ejemplo real de un centro educativo de educación infantil y primaria, podemos observar que en la Comunidad de Aprendizaje del centro de educación primaria de Can Besora de Mollet del Vallés (www.canbesora.com) se han creado las siguientes comisiones de trabajo: Comisión de ambientación, de comunicación, económica, gestora, de comedor, de voluntariado, de biblioteca y de actividades extraescolares.

- **Modelo dialógico de prevención de conflictos**

En el contexto educativo han surgido diversas maneras y enfoques de resolver los conflictos, Flecha & García (2007) los sintetizan en tres modelos: El *modelo disciplinar*, en el que la autoridad impone una solución basándose en las normas y reglamentos excluyendo a las personas implicadas en el conflicto; el *modelo experto*, que implica la mediación entre las partes en conflicto de un tercero que en calidad de “experto” ayuda a buscar una solución dialogada entre ellos; y el *modelo comunitario o dialógico*, el cual, implica a toda la comunidad e intenta prevenir el conflicto antes de que surja.

Este último modelo propuesto se basa en el diálogo igualitario, y su finalidad última consiste en prevenir la situación de conflicto para mejorar la convivencia en el centro educativo, y en consecuencia también la mejora del aprendizaje del alumnado. Se trata de un modelo que incluye a todos los agentes educativos, pues presupone que todas las personas poseen la capacidad de poder intervenir y buscar la solución a un problema.

Así pues, la comunidad es la encargada de participar en la búsqueda de las posibles causas y soluciones del conflicto, antes de que surjan, convirtiéndose la participación comunitaria en sí misma, en parte de la solución (Flecha et al. 2007).

- **Tertulias literarias dialógicas.**

Las tertulias literarias consisten en reuniones de alumnado, profesorado, familiares u otros agentes de la comunidad, en las que a partir de un texto literario seleccionado previamente, y leído individualmente en casa, dialogan, comentan e interpretan. Parten de la llamada *lectura dialógica*, definida como por Valls, Soler & Flecha como:

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

Para realizar las tertulias dialógicas se parte de la selección de textos considerados clásicos universales. El objetivo consiste en que a través del diálogo y las aportaciones de los participantes se genere un intercambio enriquecedor que construya a su vez nuevos conocimientos. Inicialmente estas tertulias se crearon para las personas adultas, posteriormente se amplió la edad de los participantes. Un ejemplo de una experiencia sobre tertulias literarias que se está llevando a cabo en un centro de Educación Primaria lo podemos encontrar en el colegio Doctor Fleming de Viladecans (Barcelona). Este centro, que desde el año 2002 inició su transformación en una Comunidad de Aprendizaje, ha introducido las tertulias literarias en horario extraescolar, al que se asiste de forma voluntaria; y dentro del horario escolar, cuya dedicación en primaria es de una hora semanal y en educación infantil de media hora. El profesor o voluntario es el encargado de moderar las tertulias, y los niños y niñas participan activamente a partir de un texto, de esta forma se fomenta la comprensión lectora, se educa en la lectura reflexiva y crítica, y se favorece la convivencia, el respeto y la solidaridad entre el alumnado. Además también se llevan a cabo otras actividades para el fomento de la lectura, como por ejemplo la apertura de la biblioteca tutorizada en horario extraescolar (Siles, 2007).

2.4 Fases de transformación

El proceso de transformación de un centro educativo en una Comunidad de Aprendizaje se lleva a cabo mediante diversas fases que tienen como objetivo poner en marcha el proyecto y asegurar su continuidad. Las resumimos a partir de Elboj, et.al. (2002):

Puesta en marcha

Sensibilización

En esta primera fase se aporta toda la información necesaria a la comunidad educativa acerca del proyecto de Comunidades de Aprendizaje. Se presentan las bases teóricas, el marco metodológico y las fases de transformación. En palabras de Elboj, et.al *“El objetivo de esta fase inicial es conocer las grandes líneas del proyecto de transformación y sobre todo analizar el contexto social, la evolución de las teorías actuales de las ciencias sociales y los modelos de educación.”* (2002:80)

Se trata pues de dar a conocer el proyecto al profesorado, a los familiares y a otros profesionales para que éstos puedan analizar y reflexionar a cerca de las soluciones que aporta.

Toma de decisión

Tras el análisis y la reflexión conjunta, debe decidirse si se llevará a cabo el proceso de transformación del centro educativo en una Comunidad de Aprendizaje. La decisión ha de ser adoptada por el claustro del centro, el equipo directivo, el consejo escolar, los familiares y el resto de agentes de la comunidad educativa.

Sueño

Esta fase consiste en pensar e imaginar cómo queremos que sea nuestra escuela. Toda la comunidad educativa participa, a través del diálogo igualitario, explicando sus deseos de acuerdo a las necesidades detectadas. Al final de este proceso se pondrán en común los sueños de todos los participantes.

Selección de prioridades

Ahora llega el turno de convertir los sueños anteriormente expuestos en propuestas. Se trata de trabajar para averiguar cuales son las necesidades reales del centro y de su entorno, y cuales son los recursos con los que contamos. De esta manera se podrán establecer una serie de prioridades con las que empezaremos a trabajar.

Planificación

En esta quinta fase se deberá hacer un plan de trabajo encaminado a llevar a cabo las acciones consideradas en la fase anterior como prioritarias. Estas prioridades se agruparán por temas y grupos de trabajo, creándose diversas comisiones formadas por profesorado, familiares, alumnado, otro personal de la escuela, asociaciones locales, asesores, etc. (tómese de ejemplo las comisiones anotadas en el apartado anterior).

Consolidación del proyecto:

El proyecto necesita de tres procesos continuos y paralelos para garantizar su continuidad y éxito en el tiempo:

Proceso de Investigación

Conforme van apareciendo actividades nuevas surge la necesidad de analizar y reflexionar sobre ellas para mejorar la educación. Se trata pues de una búsqueda continua en la que participan todo los integrantes de la comunidad educativa.

Proceso de Formación

Hace referencia a la necesidad de realizar una formación continua y específica por parte del profesorado, las familias y el voluntariado. Esta formación se construye a partir de las necesidades detectadas por las diferentes comisiones o grupos (profesorado, familias...) las cuales exponen los temas de los que carecen de la formación suficiente.

Proceso de evaluación

El proyecto, el proceso de transformación y sus resultados se evalúan de una forma continua y por todas las personas implicadas en él. El objetivo es mejorar aquellos aspectos que los participantes detecten como deficientes y reconocer y valorar los cambios positivos que se han conseguido.

3. METODOLOGÍA

Debido a su carácter fundamentalmente teórico, para la realización del presente trabajo se utilizarán materiales de cuatro tipos:

- Libros editados.
- Monográficos y artículos de revistas.
- Tesis publicadas.
- Información extraída de páginas webs.

Del conjunto de estos materiales extraeremos cuáles son las bases teóricas que sustentan los proyectos de las comunidades de aprendizaje, sus orígenes y antecedentes, así como cuáles son las prácticas que en ellas se llevan a cabo, cuáles se utilizan con más frecuencia en este tipo de centros, y si son acordes con la actual corriente pedagógica reflejada en nuestra actual ley de educación (Ley Orgánica de Educación 2/2006) y el resto del marco normativo específico de la Comunidad Autónoma de Cataluña.

Debido al importante papel que ha realizado el CREA (Centro Especial de Investigación en Teorías y Prácticas Superadoras de Desigualdades) en la sustentación del proyecto de Comunidades de Aprendizaje, se ha utilizado numeroso material bibliográfico perteneciente a este centro de investigación, así como material perteneciente a algunos de sus miembros, los cuales contribuyeron y contribuyen mediante su investigación teórica a delimitar y asesorar el proyecto educativo. El coordinador durante muchos años del CREA fue el investigador Ramón Flecha, quien acuñó el término de aprendizaje dialógico y desarrolló sus principios pedagógicos. Otros investigadores que forman parte del centro, y ayudaron en la fundamentación del proyecto Comunidades de Aprendizaje son: Adriana Aubert, Lidia Puigvert, Olga Serradell, Rosa Valls, etc.

Además, nos parece significativo señalar que, debido que tratamos un tema de gran actualidad, podemos encontrar gran cantidad de material digital publicado en la red acerca del Proyecto de Comunidades de Aprendizaje. Este numeroso material, que sobretodo se refiere a artículos de autores pertenecientes al CREA, algunos de los cuales acabamos de nombrar, está a disposición de cualquier persona que tenga acceso a la red.

Seguidamente explicaremos cómo hemos llevado a cabo el proceso de análisis de nuestro trabajo.

Partiendo siempre del marco teórico elaborado, confeccionaremos tres apartados que pasamos a describir brevemente:

En primer lugar, indagaremos sobre la viabilidad administrativa de los proyectos de Comunidades de Aprendizaje, en tanto que éstos implican unos cambios estructurales en los órganos de decisión de los centros educativos. Intentaremos averiguar si este proyecto sigue y persigue los principios educativos imperantes a nivel nacional e internacional. Para realizar este apartado usaremos la información expuesta en el marco teórico, sobretodo la referente a los principios pedagógicos, y las diferentes normativas a nivel estatal y autonómico (principalmente de Cataluña), así cómo estudios internacionales.

En segundo lugar, analizaremos las prácticas educativas propuestas por las Comunidades de Aprendizaje, y que hemos resumido en el apartado 2.3 del presente trabajo. Observaremos sus ventajas, así como cuáles son los puntos en común con otras prácticas educativas que se llevan a cabo en el grueso de centros educativos en nuestro país.

De entre las páginas webs que consultemos, haremos un rastreo de aquellas páginas de centros educativos de Cataluña que forman parte de la red de comunidades de aprendizaje. En ellas encontramos numeroso material e información a cerca de la metodología de trabajo específica. Nos centraremos en conocer que prácticas educativas están llevando a cabo, y si estas responden a las demandas educativas actuales.

En tercer y último lugar realizaremos una crítica general del proyecto de Comunidades de Aprendizaje en el que tras el análisis realizado valoraremos la viabilidad en cuanto a la implementación, resultados y futuro de las Comunidades de Aprendizaje.

4. RESULTADOS

4.1 Comunidades de Aprendizaje en nuestro sistema educativo.

Han sido diversas las fórmulas por las cuales cada Comunidad Autónoma ha introducido y encajado el proyecto de Comunidades de Aprendizaje en nuestro país.

En el caso de Cataluña, el proyecto de las Comunidades de Aprendizaje se enmarca en el denominado *Pla per la Llengua i la Cohesió Social*, el cual promueve este tipo de escuelas como modelo de centro inclusivo y acogedor.

En otras comunidades autónomas, como por ejemplo el País Vasco, pionera en la implantación del proyecto, mediante la Orden del 8 septiembre de 1997, del Consejero de Educación, Universidades e Investigación, autorizó la puesta en marcha del Proyecto de Innovación Singular denominado Comunidades de Aprendizaje en diversos centros de la Comunidad Autónoma del País Vasco (BOPV 1997). En Aragón, desde febrero de 2003, el proyecto cuenta con un respaldo legal prácticamente idéntico al del País Vasco (BOA 2003). (Flecha, Padrós & Puigdemívol, 2003)

Sea cual sea el sistema escogido, podemos afirmar que el proyecto de Comunidades de Aprendizaje no ha supuesto un problema normativo en cuanto a su implementación.

4.1.1 Autonomía de Centros

Las tendencias actuales, y más aún a partir de la LOE, parecen avalar proyectos de centros educativos abiertos, contextualizados y flexibles. Así aparece en el preámbulo de la actual ley de educación:

Aunque las Administraciones deban establecer el marco general en que debe desenvolverse la actividad educativa, los centros deben poseer un margen propio de autonomía que les permita adecuar su actuación a sus circunstancias concretas y a las características de su alumnado, con el objetivo de conseguir el éxito escolar de todos los estudiantes. (Preámbulo LOE 5/2006)

Así pues la autonomía de centros se contempla en la LOE, y en el caso concreto de Cataluña, se da un salto cualitativo, introduciendo en diversos artículos de la reciente Ley de Educación Catalana (LLEI 12/2009), la necesidad de ejercer una autonomía pedagógica, organizativa y de gestión de los centros educativos sustentados con fondos públicos (LEC: artículos 90-103).

A partir de estos principios reflejados en la Ley de Educación de Cataluña, en el año 2010, se confecciona el decreto de autonomía de centros (DECRETO 102/2010), cuya finalidad es regular la capacidad de autonomía de los centros educativos para adecuar la acción educativa en busca de un adecuado rendimiento escolar, y así, estimular la continuidad el alumnado en estudios postobligatorios adecuándose a los requisitos de la sociedad actual.

En definitiva, la autonomía de centros, consiste en trasladar la capacidad de tomar decisiones a los propios centros para ser más efectivos y consecuentes con las necesidades y características de cada centro educativo y su contexto. Mediante la confección de un Plan de Autonomía de Centros (PAC) cada centro educativo fijará los objetivos que quiere conseguir, las estrategias y las actividades que cree se pueden aplicar, así como los recursos humanos y materiales que puedan necesitar para alcanzarlos.

Esta posibilidad de decidir desde el centro lo que concierne al centro, avala en gran medida la responsabilidad compartida de tomar decisiones que se les exige a las Comunidades de Aprendizaje.

4.1.2 Principios educativos de la Ley de Educación.

Retomemos la LOE, y analicemos con más detenimiento los principios que han de regir nuestro sistema educativo (Preámbulo LOE 5/2006):

- El primer principio consiste en proporcionar una *educación de calidad* para todo el alumnado adaptada a sus necesidades.

En las Comunidades de Aprendizaje este principio es muy importante, pero puntualizando que siempre debemos partir de las altas expectativas hacia el alumnado.

- El segundo principio consiste en la necesidad de que todos los componentes de la comunidad educativa colaboren para la consecución del primer principio. Mediante el compromiso y el esfuerzo compartido.

Podemos observar que este principio es uno de los ejes centrales de las Comunidades de Aprendizaje. La diferencia radica en los espacios y tareas que ocupan las familias, la vecindad y las entidades sociales.

- El tercer principio consiste en el compromiso de alcanzar los objetivos educativos planteados por la Unión Europea, que son:
 - Mejorar la calidad educativa.
 - Facilitar el acceso generalizado a los sistemas educativos.
 - Abrir estos sistemas al mundo laboral.

Estos tres objetivos implican diferentes tareas: La formación como un proceso permanente; proporcionar una educación completa que responda a las exigencias de la sociedad actual; desarrollar valores que sustenten la práctica de la ciudadanía democrática, la vida en común y la cohesión social; y flexibilizar el sistema educativo mediante la autonomía de centros.

Todos estos objetivos son compartidos por las Comunidades de Aprendizaje, las cuales destacan la importancia de la formación, ampliándola al conjunto de los agentes educativos; reservando un papel primordial al conocimiento de las tecnologías de la información y comunicación; fomentando la práctica de la democracia participativa desde el centro; y evidentemente, y tal y cómo hemos explicado en el apartado anterior, flexibilizando el entorno educativo a partir de las demandas y el consenso de la comunidad educativa.

4.2 Aportaciones de las Comunidades de Aprendizaje.

Si partimos de la LOE, el principal objetivo es la búsqueda del éxito educativo. En las comunidades de aprendizaje, este objetivo se consigue mediante diferentes actuaciones y planteamientos educativos. Pasemos pues, a analizar sus principales aportaciones, focalizando el interés en aquellos aspectos positivos.

4.2.1 Los grupos interactivos.

Los grupos interactivos, descritos en el apartado 2.3, son una estrategia eficaz para ofrecer un aprendizaje de máximos que implica la participación en el aula de distintos y muy diversos agentes educativos, y permite la llamada aceleración de los procesos de aprendizaje de los niños y niñas (Ferrer, 2005).

Las consecuencias que se derivan de este sistema de enseñanza-aprendizaje son por un lado, la reducción de la ratio de alumnos (recientemente ampliada a 30 alumnos por aula en primaria y 35 en secundaria), y el consecuente seguimiento personalizado; y por otro lado la oportunidad de aprender mediante la interacción y el diálogo con personas de características diversas.

Estas aportaciones representan una optimización de los recursos disponibles, porque aumentamos la atención individualizada del alumnado sin coste alguno (por definición, los voluntarios y voluntarias no obtienen remuneración alguna); y además, con la entrada de adultos diversos en el aula, en cuanto a cultura, religión, lengua..., y la interacción entre niños y niñas de diferente edad, sexo, cultura... mejoramos la cohesión y la convivencia del centro. También este último aspecto sería el que nos permitiría construir significados a partir del diálogo igualitario, tal y como defiende el aprendizaje dialógico (Elboj et al., 2002).

Parece lógico pensar que si aumentamos la atención individualizada del alumnado, aumentaremos el éxito educativo de cada uno/a de ellos y en consecuencia del grupo. Se trata pues de ofrecer un *aprendizaje de máximos*, entendido como aquellas expectativas de aprendizaje que tienen el profesorado, las familias y el propio alumnado hacia todos y cada uno de los alumnos y alumnas (Ferrer, 2005).

En gran parte de los centros de educación infantil y primaria se utilizan otros sistemas para reducir la ratio de alumnos, sin segregar a los alumnos en grupos constituidos en función de su bajo nivel y rendimiento académicos. Algunas de estas estrategias son: Trabajar por rincones, la entrada de profesorado u otro personal educativo para apoyar el aprendizaje dentro del aula, el desdoblamiento del grupo, etc. La finalidad de todas estas estrategias es poder atender a todo el alumnado prestando una atención más individualizada.

4.2.2 La participación de familiares y voluntariado.

En las escuelas tradicionales la colaboración entre escuela y familia se limita a la presencia de algunos representantes en el Consejo Escolar, en la participación a través de las Asociaciones de Madres y Padres; en la asistencia a reuniones o entrevistas con el profesorado tutor y en la presencia en fiestas conmemorativas.

En las Comunidades de aprendizaje la participación familiar va mucho más allá, y requiere la presencia de la familia en actividades educativas dentro y fuera del aula, así como en numerosos órganos de decisión del centro. Pero esta estrecha colaboración no se limita al núcleo familiar, sino que también permite a abuelos, tíos, primos... formar parte del proyecto, así como a todas las personas de la comunidad que lo deseen.

Los familiares del alumnado y el voluntariado en general, pueden participar de diferentes maneras: Formando parte de los grupos interactivos, de las diferentes comisiones mixtas (compuestas por familiares, profesorado, voluntariado, alumnado, representantes de las entidades y asociaciones del barrio, etc.), o de algún curso o jornada de formación.

Numerosas investigaciones sobre las relaciones entre familia y escuela remarcan que una intensa colaboración y participación entre ellas influye en los resultados educativos del alumnado. González-Pineda (2003) hace una síntesis de los resultados de las investigaciones sobre la implicación de los padres en la educación de los hijos e hijas, y concluye que la mayoría de ellas afirman que el grado de implicación de los padres en la educación tiene mayor peso que las características familiares, como son el nivel socio-cultural, la estructura, etc. Así pues podemos afirmar que un alumno o alumna tiene más posibilidades de alcanzar el éxito escolar cuando la familia se responsabiliza del aprendizaje de sus hijos e hijas.

En Cataluña, la importancia de *colaboración entre las familias y la escuela* está de rigurosa actualidad pues desde el curso 2010-2011 existe la exigencia de los centros educativos hacia los padres o tutores de expresar explícitamente un compromiso con la escuela la cual busca una mayor implicación de las familias en la educación de sus hijos e hijas. La llamada *Carta de compromís educatiu* (www.gencat.cat/educacio/lleieducacio/carta_compromis.pdf) se aplica obligatoriamente en los niveles de infantil, primaria y secundaria, y es voluntaria en el resto de niveles educativos.

Algunas Comunidades de aprendizaje han confeccionado un Contrato de aprendizaje que consiste en una serie de acuerdos a los que se llega mediante el diálogo igualitario por parte del alumno/a, la familia y el profesorado sobre las actitudes, comportamientos y hábitos que el alumno debe mejorar, teniendo en cuenta siempre unas altas expectativas de aprendizaje. Todas las partes implicadas deben comprometerse a cumplir con el contrato, el cual es revisado dos veces por curso (González, Delgado, Nalenciaga, & Morgado, 2002).

Parece pues, que afianzar el compromiso de la familia con la educación de sus hijos e hijas es una cuestión que preocupa a los centros educativos y a las administraciones educativas.

4.2.3 La formación de los agentes educativos.

En cuanto al aspecto formativo de las familias y el voluntariado, observamos que en las Comunidades de Aprendizaje se fomenta el llamado *aprendizaje a lo largo de la vida* que desde hace algunos años defienden insistentemente los organismos internacionales. De hecho en nuestra actual ley de educación se le dedica un artículo entero a este aspecto (capítulo II, artículo 5), remarcando la importancia del aprendizaje a lo largo de la vida, así como la responsabilidad de las administraciones de garantizar y promover el acceso, a todas las personas, a estos aprendizajes.

La formación permanente de las personas adultas se perfila como una de las necesidades derivadas de la sociedad actual, que demanda cada vez más conocimientos y más capacidades.

En las Comunidades de aprendizaje, la formación de los adultos (profesorado, familia, y voluntariado) que participan en el proyecto parte de su propia iniciativa e intereses. Son ellos pues los que detectan la necesidad de profundizar en un determinado tema. Además suelen ofertarse cursos sobre nuevas tecnologías, así como tertulias literarias dialógicas.

En los centros de Cataluña, existen diversas estrategias para formar a las personas adultas de la comunidad educativa. Por un lado, la administración autonómica oferta cursos al profesorado en el propio centro, previa demanda de éstos. En demasiadas ocasiones los cursos ofertados no coinciden con los demandados. Y por otro lado existen los llamados *Plans Educatius de Entorn* (Planes Educativos de Entorno. <http://www20.gencat.cat/portal/site/ensenyament>), que entre otras actividades ofrecen formación, a familiares y personas que estén interesadas, sobre aspectos relacionados con la educación y crianza de los niños y niñas. Así pues parecen diferenciar los destinatarios de la formación en profesionales de la educación y el resto de personas, a diferencia de las Comunidades de Aprendizaje.

4.2.4 Resolución de conflictos

Uno de los principales objetivos de las Comunidades de Aprendizaje es la resolución de conflictos planteada desde una vertiente preventiva, y partiendo del diálogo igualitario entre las personas para generar un adecuado clima de convivencia. Como hemos explicado anteriormente, es el propio diálogo comunitario el que previene y soluciona las situaciones conflictivas.

En el resto de centros educativos este aspecto se trabaja también preventivamente desde la llamada educación en valores y la formación de la ciudadanía, considerados ejes transversales de la

educación. Además existe la exigencia, por parte de todos los centros, de elaborar un plan de convivencia que forme parte del Proyecto Educativo (artículo 121 de la LOE).

En Cataluña recientemente se ha confeccionado un documento a cerca del Proyecto de convivencia de centros (proyecto de convivencia, 1/2012) en cuyos objetivos se hace hincapié en la necesidad de promover la implicación y el compromiso de todos los agentes educativos para mejorar la convivencia del centro, así como fomentar la cultura de la mediación para la gestión de conflictos. El primero de los objetivos mencionados podemos comprobar que tiene muchos puntos en común con las comunidades de aprendizaje, no es así en el caso del segundo, el cual éstas no lo contemplan.

La participación colectiva demuestra ser muy importante, pues genera una mayor cohesión social y supone el ejercicio de valores democráticos dentro de la comunidad escolar. El alumnado percibe y aprende esta manera de actuar y se favoreciéndose el modelo para la propia sociabilización.

Así pues, el compromiso y la participación de toda la comunidad educativa parece claro que fomenta la convivencia pacífica de los centros educativos. La diferencia radica pues en el grado de participación, así como en los momentos y espacios en los que interviene la familia y otros agentes educativos de las Comunidades de Aprendizaje. Podemos concluir que la participación dentro del aula, en actividades formativas para adultos, o el consenso de normas con la representación de todos los agentes educativos previene los conflictos (Flecha et. al 2007).

4.2.4 Aprovechamiento del espacio y tiempo.

Otro aspecto destacable y positivo de las Comunidades de Aprendizaje es el aprovechamiento del espacio y del tiempo.

Parten de la idea que todos los espacios del centro pueden llegar a ser educativos, y deben además ponerse a disposición del centro, el cual abre sus puertas en horas no lectivas. Se trata pues nuevamente de economizar los recursos de los que se dispone. Algunos de los ejemplos más extendidos son las bibliotecas tutorizadas.

4.3 Cuestiones en torno a las Comunidades de aprendizaje.

En este apartado trataremos sobre una serie de aspectos del proyecto que no están del todo definidos, o bien que a nuestro entender, presentan algunas contradicciones. Se trata de cuestionar, a partir de lo expuesto hasta el momento, algunas actuaciones o principios que rigen la acción educativa de las Comunidades de Aprendizaje.

4.3.1 La implicación de las familias.

Una de las primeras preguntas que nos surgen con respecto a las familias en las Comunidades de aprendizaje es como conseguimos una *participación real y continua* en las diferentes actividades que surgen desde el centro.

Como hemos descrito anteriormente en la actualidad existen algunas fórmulas para sellar un compromiso entre la escuela y las familias, pero evidentemente esto no es ninguna garantía de que la colaboración sea real, y ni mucho menos a un nivel tan intenso y continuo como el que se pretende en el proyecto. Nos preguntamos entonces ¿qué sucede si la familia decide romper con dicho compromiso, o bien decide modificarlo por cuenta propia? Pues parece que no existe ningún mecanismo para resolver esta cuestión, y deberemos conformarnos con que algunas familias participen mucho y frecuentemente, y otras lo hagan poco y de forma esporádica. Evidentemente esta situación puede producir desgaste por parte de las familias colaboradoras, dificultades en cuanto a la organización de las diferentes actividades que requieren familiares y voluntarios, además de una sensación de abandono y desinterés por parte de los alumnos que observan como sus familias no participan en la escuela.

Otra cuestión central a cerca de las familias es cómo sus características personales, culturales, y nivel de estudios pueden influir en el éxito educativo de sus hijos e hijas. Si bien es cierto, como hemos dicho anteriormente partiendo de las conclusiones de González-Pineda (2003), que influye más cómo la familia se implica en la educación de sus hijos que sus características propias; no debemos obviar este último aspecto, pues comúnmente una va relacionada con otra, y familias con niveles de estudios altos o entornos en los que se potencie la lectura, la reflexión, el estudio, etc. pueden ser también más favorecedores y determinantes en del éxito escolar de sus hijos.

Además podemos encontrarnos con familias que colaboran intensamente con la escuela, pero no poseen estrategias de aprendizaje adquiridas, o conocimientos necesarios para enfrentarse a un grupo de alumnos o para transmitir determinados saberes. A pesar de que este aspecto intenta solventarse con la invitación a las familias a que participen de actividades formativas, éstas son siempre a petición de los propios interesados, por lo que a veces no tienen porqué ser las más apropiadas.

4.3.2 El voluntariado.

En cuanto a la participación del voluntariado nos surgen una serie de cuestiones difíciles de abordar.

La primera de ellas se refiere a la responsabilidad que se les exige en los momentos en los que participan de actividades educativas con los niños y niñas. A pesar de tener una coordinación y supervisión por parte del tutor/a de aula, existe un riesgo hacia el propio voluntariado, que algunos centros han pretendido resolver mediante un seguro de responsabilidad civil, y también un riesgo hacia el alumnado, pues al fin y al cabo no podemos saber con certeza qué tipo de persona introducimos en el aula, y en ocasiones este aspecto puede suponer para el profesorado un trabajo extra de supervisión y un estrés añadido.

Otra cuestión relacionada con este último aspecto, son las características del voluntariado. Parece lógico pensar que el nivel sociocultural, la religión, los valores propios de cada voluntario van a influir en su aportación particular al centro. A priori, y tal y como defienden los teóricos del aprendizaje dialógico, esta heterogeneidad puede ser positiva, pero existe tal heterogeneidad en todos los centros teniendo en cuenta que mayoritariamente pertenecen a un mismo contexto social.

Además deberíamos preguntarnos que tipo de personas son aquellas que más participan del proyecto y el porqué. Corremos pues el riesgo que exista una participación mayoritaria de aquellas figuras familiares asociadas al cuidado y a la educación del resto de miembros de la familia. A pesar de que desde hace unas décadas el papel de la mujer y el hombre en nuestra sociedad ha ido transformándose, no podemos negar que continuamos viviendo en una sociedad patriarcal, que tiene una división sexuada del trabajo.

Los roles de género, los cuales representan aquellas conductas y características asociadas a cada sexo, han marcado históricamente la manera en que debe comportarse un hombre y una mujer (Fernández, 1996). Entre los roles asociados a la mujer se encuentran la capacidad y responsabilidad de cuidar a los demás, y la responsabilidad de educar a sus hijos e hijas. Estas “tareas” que a lo largo de la historia se han considerado no dignas de remuneración, puesto que no se consideraban trabajo, sino un deber/placer innato e intrínseco a la condición de mujer, han sobrevivido hasta nuestros días, y a pesar de no ser tan explícitas, han permanecido vigentes en nuestro imaginario colectivo.

Desde este punto de vista, solicitar participación de voluntarios/as en tareas educativas y de cuidado del alumnado, puede suponer trasladar y perpetuar estos roles femeninos no remunerados, al ámbito público.

4.3.3 La diversidad del alumnado

Uno de los aspectos más controvertidos de las Comunidades de Aprendizaje es uno de los principios en los que se basa: *La igualdad de diferencias*. Este principio, tal y como explicamos con anterioridad, asume la existencia de la diferencia entre las personas como fuente de riqueza sobre la que construir un aprendizaje y convivencia en igualdad de condiciones.

Esta idea difiere de la llamada atención a la diversidad, entendida como el conjunto de acciones educativas que pretenden dar respuesta a la singularidad del alumnado (Lorenzo, 2008). Si bien ambos conceptos asumen las diferencias y singularidades personales, las respuestas educativas que se dan a ellas parecen a priori contradictorias.

La atención a la diversidad supone un conjunto de medidas que abarcan estrategias organizativas del tipo, rincones, talleres, materias optativas, refuerzos, aulas de apoyo... y estrategias didácticas, como por ejemplo la priorización de objetivos, selección de contenidos, material diferenciado, proporcionar más tiempo, etc. (Gairín, 1998) Se trata de adecuar la respuesta y el grado de diversificación a la singularidad de nuestro alumnado.

La igualdad de diferencias se opone a la atención de la diversidad por entender que esta última asume las desigualdades y contribuye a perpetuar la exclusión social. Para ellos asumir las diferencias no implica diferenciar la respuesta educativa a cada alumnado, sino que partiendo de la capacidad universal del diálogo, todos y todas podemos aprender interactuando en unas mismas condiciones igualitarias. Posibilitar este diálogo sería una de los objetivos de las Comunidades de Aprendizaje que se llevan a cabo mediante por ejemplo los grupos interactivos.

Si nos detenemos en algunas de las propuestas organizativas y metodológicas, de estas dos maneras de entender la respuesta a la diversidad, podremos observar como las diferencias no son tan evidentes:

❖ Los grupos interactivos vs. Rincones

Los grupos interactivos, tal y como hemos descrito anteriormente, consisten en trabajar en pequeños grupos heterogéneos, cada uno de los cuales realiza una tarea determinada y diferente con la supervisión de un adulto, profesor o voluntario.

Los rincones consisten en trabajar también en pequeños grupos con una tarea diferenciada con la supervisión de un profesor.

La finalidad de ambos es una atención más individualizada. La diferencia radica en que los grupos interactivos agrupan a alumnado de diferentes cursos, y cuentan con la ayuda de personas

no profesionales, mientras que en los rincones los grupos suelen ser del alumnado del mismo curso. Este plus de heterogeneidad en cuanto a alumnado y adultos que supervisan las tareas, supone para las Comunidades de Aprendizaje la oportunidad de enriquecer el espacio de diálogo por el que se genera el aprendizaje.

❖ Bibliotecas tutorizadas vs. refuerzos fuera del aula.

Las bibliotecas tutorizadas se crean con el objetivo de ampliar el tiempo de aprendizaje más allá del horario escolar ordinario. Su finalidad consiste en ayudar al alumnado que presentan mayores dificultades por causas diversas con la ayuda de un adulto que permanece en la biblioteca del centro después de acabar las clases. Tal y como aparece en la web de Comunidades de aprendizaje (www.comunidadesdeaprendizaje.net): *La idea es evitar segregarlos dentro del horario ordinario con actividades tipificadas para aquellos y aquellas que no siguen el ritmo, dándoles pues, las mismas oportunidades que al resto, y ofreciéndoles otros espacios extraescolares que les ayuden a acelerar el aprendizaje.*

Los refuerzos fuera del aula que actualmente existen en los colegios de Cataluña son las llamadas *aules obertes* (aulas abiertas), que aglutinan al alumnado recién llegado a nuestro país; y los agrupamientos flexibles, que consisten en agrupar al alumnado en diferentes ritmos o niveles de forma temporal y reversible.

La finalidad de todas estas medidas organizativas es nuevamente proporcionar una atención más individualizada mediante refuerzos. Nos parece pues que las bibliotecas tutorizadas, a pesar de tener un carácter voluntario, responden al mismo concepto de reforzar en un espacio diferenciado aunque flexible aquellos alumnos que presentan algún tipo de dificultad.

En relación con todas las dudas que nos suscita la llamada igualdad de diferencias, nos preguntamos que ocurre cuando estamos ante alumnado que tiene necesidades educativas de soporte educativo.

Actualmente, uno de los principios pedagógicos que defiende nuestra ley de educación, así como organismos internacionales, es el concepto de *escuela inclusiva*, entendida como aquella escuela en la que pueden aprender juntos alumnos diferentes, no solo en el mismo centro, sino en la misma aula (Pujolás, 2004). La escolarización de todo el alumnado en centros ordinarios, es una tendencia que las diferentes administraciones españolas defienden y llevan a cabo mediante medidas que posibilitan la participación de todo el alumnado en el aula ordinaria, pero no se excluyen recursos específicos como por ejemplo las unidades de soporte educativo o la creación de planes individualizados para la consecución de las competencias.

Las Comunidades de Aprendizaje, más centradas en la diversidad cultural que en cualquier otra, se amparan en el concepto de escuela inclusiva para rechazar cualquier tipo de segregación, pero no nos especifican que hacer cuando nos encontramos con alumnos con necesidades educativas especiales.

4.3.4 El rol del profesorado

El profesor en las Comunidades de Aprendizaje es concebido como uno más de los agentes educativos. El aprendizaje dialógico, basándose en Habermas, postula que para que exista un diálogo igualitario es condición necesaria que no exista ningún tipo de relación de poder. Consecuentemente la relación profesor-alumno deberá ser necesariamente igualitaria.

De bien es sabido por todos que en nuestra sociedad la autoridad del profesor ha ido disminuyendo progresivamente. Las estadísticas aportadas por el defensor del profesor (<http://www.eldefensordelprofesor.es>) son reveladoras. A lo largo del curso 2010-2011 atendieron a un total de 3683 docentes, por conflictos relacionados con el alumnado o bien con los padres de alumnos. Algunas Comunidades autónomas, como es el caso de Madrid, han ido más allá en la lucha contra la desautorización del profesorado, y han creado una Ley de Autoridad del Profesor, no exenta de críticas.

Pero, ¿qué representa tener autoridad?, y ¿cómo se consigue? María Rosa Espot (2010) en una de sus conferencias nos resume la definición del concepto: *“Es la relación que se caracteriza porque el alumno reconoce unas cualidades al profesor, le reconoce un saber hacer, un saber de lo que habla (...) nada tiene que ver con órdenes y mandatos, y excluye cualquier sumisión del alumno al profesorado.”* Nos comenta además cuáles son los pilares en los que se fundamenta la autoridad del profesor: En primer lugar el prestigio profesional, en segundo lugar la coherencia y en tercer lugar el afecto generoso a sus alumnos.

Parece pues que a priori tener autoridad no conlleva una relación antidemocrática, y que en la relación profesor-alumno respetar los roles diferenciados es necesario para la creación de la autoridad y el respeto mutuo. Al profesorado se le debe otorgar un prestigio por ser poseedor de múltiples conocimientos entorno a la función educativa, por ser un facilitador y "experto" en el saber hacer del proceso de enseñanza-aprendizaje. Si negamos este principio, tal y como postula el aprendizaje dialógico, subestimamos a los profesores, y los desautorizamos ante la comunidad educativa y la sociedad en general.

Otra de las consecuencias del llamado aprendizaje dialógico que defiende hasta las últimas consecuencias la democratización de la enseñanza, afecta al funcionamiento de los centros educativos en sus diferentes niveles de decisión. Los órganos de gobierno propios de los centros

educativos (dirección, claustro de profesores, consejo escolar...) deberían verse afectados, pues se trata de que todos los agentes educativos, puedan opinar y decidir partiendo de la capacidad universal de comunicación y argumentación que poseemos, tal y cómo defendió el varias veces citado Habermas. Pero para que se genere un debate deberían darse la circunstancia de que todos los individuos implicados en el grupo estén en condiciones de argumentar. Teniendo en cuenta la heterogeneidad en cuanto a saberes, edad, capacidades... de las personas que forman parte del centro educativo, podemos llegar a cuestionarnos que quizá no exista tal diálogo igualitario.

Otro aspecto que debemos destacar, es el compromiso del profesorado ante el proyecto. Si bien este punto es indispensable para llevar a cabo el proceso de transformación de un centro educativo en Comunidad de Aprendizaje, puede suceder que existan algunos obstáculos y temores de los docentes con respecto a la participación de otros agentes en el aula, y en actividades que tradicionalmente han sido propias de su profesión. Con respecto a este aspecto, Angeletti & Gracia (2000) nos describen los siguientes temores propios de la profesión del docente: temor a la invasión de espacios; temor a la discrepancia; a la crítica; a los cambios o innovaciones; a la fuerza de un grupo; al fracaso; a coordinar un grupo de adultos; a los desbordes y a los temores. De la superación de todos ellos dependerá en gran medida el éxito del proyecto.

No basta pues con un compromiso del profesorado generado tras el análisis y la discusión conjunta, requiere un trabajo individual de autoanálisis y superación.

4.3.5 La convivencia del centro.

En el apartado 4.2 hemos hablado sobre la resolución de conflictos, y la propuesta de las Comunidades de Aprendizaje de prevenirlo mediante el diálogo igualitario, pero ¿qué hacer si ya ha surgido el conflicto? Parece que este aspecto no está contemplado.

En nuestro sistema educativo existen diversas maneras y respuestas para enfrentarse al conflicto. El método de *mediación de conflictos*, es una muestra de ello, y desde hace algo más de una década, se está utilizando dentro de nuestro territorio, y fuera de él. Diversas experiencias avalan esta estrategia, con la finalidad de mejorar el clima y la convivencia escolar.

Inicialmente las experiencias surgieron en educación secundaria, recientemente el proyecto de mediación se extienden a otros niveles, por ejemplo a la educación primaria. Binauburo & Muñoz definen la mediación de la siguiente manera:

La mediación es un proceso de comunicación entre partes en conflicto con la ayuda de una o varias personas imparciales que procuran que las partes se escuchen en un espacio de libertad y seguridad para que comprendan el conflicto que viven y puedan llegar por ellas mismas a un acuerdo que les permita recomponer una buena relación. (2007:140)

La mediación de conflictos parece eficaz como método para paliar un conflicto que se genera en los centros educativos, y debe combinarse con un trabajo preventivo. La combinación de ambos puede ser una respuesta a los conflictos generados de la convivencia.

4.3.5 El proyecto

Las Comunidades de Aprendizaje participan en el proyecto INCLUD-ED, que consiste en un Proyecto Integrado del Programa Marco de la Comisión Europea que investiga sobre la educación escolar y superación de desigualdades (<http://www.ub.edu/includ-ed>). La finalidad es detectar las actuaciones educativas a nivel internacional que mejoren el éxito educativo. Las dos cuestiones imprescindibles de las que parte el proyecto son la base científica y el énfasis en los resultados, Flecha (2008).

Los resultados de estas investigaciones nos aportan una serie de pautas que se han demostrado eficaces para el éxito educativo de todo el alumnado (Padrós, Duque & Molina):

- Retrasar el tracking, que consiste en la segregación del alumnado en distintos itinerarios educativos y centros escolares en base a sus aptitudes o rendimiento.
- Organización inclusora del aula, sin segregación alguna.
- Participación decisoria y educativa de las familias

Las Comunidades de Aprendizaje encajan perfectamente en estos parámetros, aunque también lo pueden hacer otros muchos centros educativos sin que por ello tengan que convertirse en Comunidades de Aprendizaje.

Si prestamos atención a los resultados de estas investigaciones, podremos observar como la tendencia actual, sobre todo a partir de la implantación de la LOE, va encaminada a la consecución de estos objetivos: Se intenta flexibilizar el sistema educativo favoreciendo la incorporación y retorno de los estudiantes al estudio y la formación, se remarca el principio de inclusión y normalización, y se le otorga una gran importancia a la colaboración entre familia y escuela.

Las Comunidades de Aprendizaje refuerzan cada uno de estos puntos, en ocasiones, con mayor éxito que el resto de centros educativos, sobretodo en lo referente a la colaboración y participación familiar.

Quizá la tan defendida flexibilidad del sistema educativo, incluya también la necesidad de flexibilizar las Comunidades de Aprendizaje a pesar de, en ocasiones, tener que traicionar a alguno de sus principios.

5. CONCLUSIONES Y PROSPECTIVA

A lo largo de esta investigación hemos realizado una aproximación teórica del Proyecto de Comunidades de Aprendizaje, a partir de la cual, hemos reflexionado acerca de sus prácticas, sus consecuencias y perspectivas de futuro.

En primer lugar hemos expuesto los antecedentes del proyecto, que consisten en diversos programas y experiencias educativas internacionales; posteriormente hemos delimitado el concepto de Comunidades de Aprendizaje, exponiendo sus planteamientos teóricos, basados en la perspectiva comunicativa; y por último hemos descrito los principios que rigen la acción educativa, las fases de su proceso de transformación, así como las actuaciones específicas del proyecto.

A partir de este marco teórico, hemos llevado a cabo un análisis de los rasgos pedagógicos y metodológicos, y hemos realizado por un lado una comparativa con el marco normativo actual, centrado en la comunidad de Cataluña, y por otro lado una comparativa con las prácticas educativas que se realizan en gran parte de nuestros centros educativos. También hemos expuesto una serie de cuestiones teórico-prácticas entorno al proyecto de Comunidades de Aprendizaje, que influyen en su viabilidad y perspectiva de futuro.

Resumimos a continuación las conclusiones a las que hemos llegado tras nuestro trabajo de investigación teórica:

- *Las Comunidades de Aprendizaje son un proyecto educativo que recibe apoyo institucional explícito de algunas Comunidades Autónomas, e implícito, según se deriva de la Ley Orgánica de Educación y otras leyes educativas autonómicas.*

Podemos afirmar que la administración estatal, así como algunas administraciones autonómicas, apoyan y fomentan el proyecto desde un punto de vista organizativo e ideológico. Así pues, a través de la llamada *autonomía de centros*, reflejada en el marco normativo español y más específicamente en el catalán, se abre la puerta a iniciativas educativas que impliquen una autonomía pedagógica, organizativa y de gestión, como es el caso de las Comunidades de Aprendizaje.

Pero no sólo la flexibilidad otorgada a los centros avala este proyecto, sino también los principios pedagógicos que se reflejan en la actual Ley Orgánica de Educación (LOE /2006). Así pues, observamos que aspectos como la calidad de la educación para todos y todas; la educación permanente y a lo largo de la vida; y la necesidad de colaboración entre familia y escuela, son también ejes centrales del proyecto de Comunidades de Aprendizaje.

- *Las actuaciones educativas más destacables de las Comunidades de Aprendizaje persiguen objetivos similares a otras actuaciones que se están llevando a cabo en el conjunto de los centros educativos.*

Si bien no podemos realizar una correspondencia exacta entre unas actuaciones y otras, sí podemos hacer una comparativa atendiendo a los resultados buscados, en la que podremos observar como en la actualidad se están llevando a cabo experiencias y actuaciones similares a las llevadas a cabo en las Comunidades de Aprendizaje.

Presentamos un cuadro resumen (tabla 2) de las comparativas realizadas, en el que se exponen por un lado las actuaciones más destacadas de las Comunidades de Aprendizaje, y las consecuencias que se derivan de ellas, y por otro lado mencionamos algunas actuaciones similares que se llevan a cabo frecuentemente en el resto de centros educativos. Observaremos que los aspectos en cursiva, se refieren únicamente a las actuaciones de las Comunidades de Aprendizaje, y suponen el valor añadido de éstas.

Tabla 2: Comparativa actuaciones pedagógicas

Actuaciones en las Comunidades de Aprendizaje	Consecuencias que se derivan	Actuaciones similares de otros centros
Grupos Interactivos	- Disminución ratio. - Trabajo en grupo. <i>- Mayor heterogeneidad.</i>	- Rincones de trabajo. - Talleres.
Participación de familiares y voluntariado. Comisiones mixtas y grupos interactivos.	- Mejora el clima de convivencia. - Aumento rendimiento alumnado. <i>- Mayor compromiso.</i>	- Asociaciones de madres y padres. - Consejo escolar.
Formación de agentes educativos. Tertulias literarias y formación diversa.	- Formación permanente. <i>- Mejora clima de convivencia.</i>	- “Plans educatius d’entorn”. - Formación continuada del profesorado.
Modelo dialógico de prevención de conflictos	- Prevención de conflictos. - Mejora de la Convivencia del centro.	- Proyecto de convivencia. - Proyecto de Mediación.
Biblioteca tutorizada	-Aprovechamiento espacio y tiempo. - Refuerzo individualizado.	- “Aula oberta” - Extraescolares de refuerzo escolar.

- *La participación de familiares en el proceso educativo mejora el éxito escolar del alumnado y la convivencia escolar, pero las Comunidades de Aprendizaje no pueden garantizar el grado óptimo de implicación necesaria para el buen funcionamiento del proyecto.*

Si bien es cierto que numerosas investigaciones ponen de relieve que la implicación de las familias en el aprendizaje de sus hijos garantiza un mayor éxito educativo, los centros educativos no tienen medios suficientes para garantizar esta participación, aún más si ésta ha de ser tan intensa como la requerida en las Comunidades de Aprendizaje. Las consecuencias negativas que se derivan de un bajo compromiso con el proyecto abarcan desde descontento por parte de los agentes educativos que sí están implicados, hasta dificultades en la organización del centro, y exclusión de los alumnos cuyas familias no participan.

- *El voluntariado en el aula es un aprovechamiento de recursos interesante pero necesita formación, y además puede tener consecuencias no deseadas.*

En sintonía con lo expuesto en el punto anterior, se puede dar el caso de personas, comúnmente familiares, que participan en el aula por ejemplo mediante los grupos interactivos. A priori la ayuda de personas adultas en el proceso de enseñanza aprendizaje es algo positivo, pero debemos considerar el hecho de que algunas de estas personas pueden no tener recursos suficientes para enfrentarse a un grupo de niños y niñas. Además la petición de colaboración de personas voluntarias en tareas educativas puede significar la presencia mayoritaria de la mujer una vez más en tareas de cuidado y educación, perpetuando así los roles de género.

- *La llamada "igualdad de diferencias" que defiende el proyecto es un concepto que se diferencia a nivel teórico de la atención a la diversidad, pero en la práctica reproduce los mismos mecanismos.*

La igualdad de diferencias se opone a la atención a la diversidad por entender que ésta última asume las desigualdades y contribuye a perpetuar la exclusión social. El concepto de partida es totalmente contrario, pero si prestamos atención a las prácticas que se llevan a cabo observaremos como en las Comunidades de Aprendizaje las estrategias más utilizadas para conseguir el éxito educativo de todos y todas consiste en atender a las necesidades del alumnado mediante atención individualizada u otro tipo de apoyo educativo. Curiosamente, ambas estrategias son ejes centrales de la atención a la diversidad que tan intensamente aparece en la actual tendencia pedagógica, defendida por la actual ley de educación.

- *El diálogo igualitario desestima las relaciones de poder, pero también puede desprestigiar la figura de profesor y desdibujar su rol en el aula y en los órganos de decisión.*

Una de las consecuencias del aprendizaje dialógico es la necesidad de crear un dialogo igualitario entre todos los agentes educativos, incluidos el alumnado y profesorado. Lo que sucede es que esta igualdad pone al mismo nivel al profesorado y al alumnado, siendo los primeros relegados de su condición de “experto” para convertirse en uno más de los agentes educativos. Esta desaparición de roles rompe con el contrato pedagógico que existe entre ambos, y puede provocar una desautorización del docente dentro y fuera del aula.

- *El proyecto de Comunidades de Aprendizaje exige un gran compromiso por parte del profesorado, el cual deberá sortear obstáculos y temores asociados a su profesión.*

No basta pues con que el equipo docente crea en el proyecto, deberá además cambiar la manera tradicional de entender su profesión, superando el miedo a la invasión de su espacio, a la crítica o a los cambios.

- *El modelo de dialógico de prevención de conflictos puede ser eficaz para mejorar la convivencia del centro, pero no para resolver conflictos que ya han surgido.*

Las Comunidades de Aprendizaje trabajan en pro de la cohesión social por su capacidad preventiva ante los conflictos. Este acertado planteamiento queda quizá incompleto, pues debemos también prever que los conflictos son una parte ineludible de las relaciones sociales, y tendremos que estar preparados para afrontarlos una vez hayan surgido, y en ocasiones la gestión de un conflicto necesita ayuda de terceros.

- *El proyecto de Comunidades de Aprendizaje está avalado por investigaciones europeas sobre las actuaciones educativas que mejoran el éxito educativo, pero tras las conclusiones aportadas también lo están gran parte de los centros educativos.*

Las Comunidades de aprendizaje pueden presumir de estar avaladas por recientes investigaciones sobre metodologías que actualmente generan un mayor éxito escolar. La estrecha colaboración y participación familiar se postula como una de las claves para conseguir este éxito, y en las Comunidades de Aprendizaje es una de los ejes centrales.

Prospectivas

Las Comunidades de Aprendizaje son un proyecto educativo que comienza a cobrar importancia en nuestro país desde hace poco más de dos décadas. Prueba de ello son el creciente número de centros que deciden formar parte de él, en los diferentes niveles educativos y en las diferentes Comunidades Autónomas.

El futuro del proyecto es incierto, pero no debemos negar que el interés suscitado por las administraciones y por la comunidad educativa en general augura un buen porvenir. Probablemente de aquí unos años podamos analizar con detenimiento los resultados obtenidos acerca del rendimiento de los alumnos y su impacto social, pero hoy por hoy, este proyecto está todavía en una fase temprana.

Deberemos también prestar atención a aquellos centros educativos que se han transformado o están en proceso de transformación en zonas no consideradas como “desfavorecidas”, pues esta parece ser la tendencia actual. Resultaría clarificador realizar una comparativa sobre estas comunidades ubicadas en barrios de clase media, y aquellos más periféricos, para los estuvo pensado el proyecto en sus inicios.

De igual forma será interesante observar de cerca cómo transcurre el proyecto en los pocos centros de Educación Secundaria que han iniciado su proceso de transformación; así como la capacidad de todos ellos, en todos los niveles educativos, de solucionar los problemas que puedan ir surgiendo (conclusiones 4 y 8), y de flexibilizar sus principios pedagógicos para adaptarse a las circunstancias y a las especificidades del entorno.

A partir del presente trabajo podríamos realizar muy diversas tareas de investigación con la finalidad de profundizar y ampliar más en el tema. Podríamos, por ejemplo, centrarnos en uno o varios centros que formen parte del proyecto y realizar así un análisis detallado y una comparativa longitudinal y/o transversal (conclusión 9). También podríamos determinar el grado de satisfacción de los usuarios mediante entrevistas o encuestas, para predecir gran parte del éxito futuro (conclusión 3); o bien determinar el impacto social del proyecto en su entorno inmediato o a un nivel más amplio.

Quizá las Comunidades de Aprendizaje no logren convencer a la sociedad educativa y a la sociedad en general, o bien no consigan resistir a los cambios ideológicos producidos por el cambio político actual; pero a pesar de lo que está por venir, y de las dudas que nos ha suscitado el proyecto y hemos expuesto a lo largo del trabajo, gran parte de sus aportaciones metodológicas pueden enriquecer enormemente nuestro sistema educativo, y pueden exportarse sin dificultad al conjunto de los centros educativos de nuestro país, y del extranjero.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Angeletti M. & García, M. (1999) *Familia - escuela: construyendo juntos una relación equilibrada*. Buenos Aires: Bonum.
- Aubert, A Flecha, A., García, C., Flecha, R. & Racionero, S. (2008). *Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información*. Barcelona: Hipatia
- Binauburo, J.A. & Muñoz B. (2007) *Educación desde el conflicto. Guía para la mediación escolar*. Barcelona: Ediciones CEAC
- Castells, M. (2001). *La era de la información. Vol. I: La sociedad red*. Madrid: Alianza Editorial.
- Elboj, C., Puigdellívol, I., Soler, M. & Valls, R.(2002). *Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación*. Barcelona: Graó.
- Espot, M. (2010) Resumen de la conferencia "La autoridad del profesor. Qué es la autoridad y cómo se adquiere", Debates Educativos, Yecla (Murcia). Recuperado de: <http://www.mariarosaespot.es/es/video>
- Fernández, A. M^a (1993) *La mujer de la ilusión*. Buenos Aires: Paidós.
- Ferrer, G. (2005) Hacia la excelencia educativa en las comunidades de aprendizaje: Participación, interactividad y aprendizaje. *Educación* 35, pp. 35-61. Recuperado de: <http://ddd.uab.es/pub/educar/0211819Xn35p61.pdf>
- Flecha, R. (1997). *Compartiendo palabras. El aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo*. Barcelona: Paidós.
- Flecha, R. & García C. (2007) Prevención de conflictos en las comunidades de aprendizaje. *Idea la Mancha. Revista de Educación*. Núm. 4 pp.72-76. Recuperado de: <http://es.calameo.com/read/00057299632948340fb9e>
- Flecha, R.; Padrós, M. & Puigdellívol, I. (2003). Comunidades de Aprendizaje: transformar la organización escolar al servicio de la comunidad. *Organización y gestión educativa*, nº 5 pp.4-8 Recuperado de: <http://www.xtec.cat/crp-granollers/5tp/documents/conferenciasec.pdf>
- Flecha, R. & Puigvert L. (2002) Las comunidades de aprendizaje: Una apuesta por la igualdad educativa. *REXE: Revista de estudios y experiencias en educación*. Volumen 1, pp. 11-20. recuperado de: <http://www.educacion.navarra.es/portal/>
- Folgueiras, P. (2011) Las comunidades de aprendizaje: la escuela de adultos de la Verneda. Una experiencia de comunidades de aprendizaje. *Tendencias pedagógicas*. Volumen 18, pp. 251-267. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/oaiart?codigo=3780661>
- Freire (1970). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI.
- Gairín, J (1998) Estrategias organizativas en la atención a la diversidad. *Educación*, Volumen 22-23, pp. 239-267. Recuperado de: <http://ddd.uab.es/pub/educar/0211819Xn22-23p239.pdf>

- González, P; Delgado, B; Nalenciaga A & Morgado M^a J (2002) Contratos de Aprendizaje en el CP Ruperto Medina, de Portugalete. *Cuadernos de pedagogía*. Núm. 316, pp. 54-56. Recuperado de: <http://comunidadesdeaprendizaje.net/pdf/contrato.pdf>
- González-Pineda, J. (2003) El rendimiento escolar. Un análisis de las variables que lo condicionan. *Revista galego-portuguesa de psicoloxía e educación*. Volumen 8. pp.247-258. Recuperado de: http://ruc.udc.es/dspace/bitstream/2183/6952/1/RGP_9-17.pdf.
- Habermas, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa. Vol. I y II*. Madrid: Taurus.
- Lorenzo, M.C. (2008) *Atención a la diversidad*. Formación Continuada Logoss.
- Padrós, M., Duque, E. & Molina, S. (2011) Aportaciones de la investigación europea includ-ed para la reducción del abandono escolar prematuro. Núm. 14. Monográfico. Recuperado de: http://www.adide.org/revista/index.php?option=com_content&task=view&id=279&Itemid=70.
- Pujolás, P. (2004) *Aprender juntos alumnos diferentes. Los equipos de aprendizaje cooperativo en el aula*. Barcelona: Eumo-Octaedro
- Racionero, S. & Serradell, O. (2005) Antecedentes de las comunidades de aprendizaje. *Educación*, volumen 35, pp. 29-39. Recuperado de: <http://www.raco.cat/index.php/educar/article/viewFile/20809/20650>
- Siles, B. (2007) Com fomentar la lectura. Lectures literàries dialògiques per a nens. *Perspectiva escolar* 315. pp 66-71. Recuperado de: http://utopiadream.info/ca/wp-content/uploads/2010/11/tertulies_literaries_fleming.pdf
- Valls, R. (2000) *Comunidades de aprendizaje: una práctica educativa de aprendizaje dialógico para la sociedad de la información*. Universitat de Barcelona. Departament de Teoria i Història de l'Educació. Recuperado de: <http://www.tesisred.net/handle/10803/2929>
- Valls, R. Soler, M. & Flecha, R. (2008) Lectura dialógica: interacciones que mejoran y aceleran la lectura. *Revista iberoamericana de educación*. Núm 46, pp. 71-88. Recuperado de: <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=80004606>
- Vieira Parra, L. (2010) *Voluntariado en la escuela: Un estudio de casos dentro del proyecto Comunidades de Aprendizaje*. Universitat de Barcelona. Departament de Didàctica i Organització Educativa. Recuperado de: http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/21615/01.LVP_TESIS.pdf?sequence=1

7. BIBLIOGRAFÍA

Antecedentes:

Escuela de Personas Adultas de la Verneda-Sant Martí
<http://www.edaverneda.org>

Éxito para Todos (Success for All)
<http://www.successforall.net>

Programa de Desarrollo Escolar (School Development Program)
<http://www.info.med.yale.edu/comer>

Escuelas Aceleradas (Accelerated Schools)
<http://www.acceleratedschools.net>

Marco normativo:

Departamento de educación de la Generalitat de Cataluña sobre el proyecto de Comunidades de Aprendizaje. <http://www.xtec.cat/web/projectes/comunitats>

Documento del proyecto de convivencia de la Generalitat de Catalunya:
http://www20.gencat.cat/docs/Educacio/Home/Arees_actuacio/innovacio_educativa/Pla%20de%20convivencia/doc_marc_projecte_convivencia.pdf

LLEI 12/2009, del 10 de juliol, d'educació
<http://www.gencat.cat/educacio/lleieducacio/lleieducacio.pdf>

LEY Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.
http://www.boe.es/aeboe/consultas/bases_datos/doc.php?id=BOE-A-2006-7899

DECRET 102/2010, de 3 d'agost, d'autonomia dels centres educatius.
<http://www.gencat.cat/diari/5686/10209099.htm>

Comunidades de aprendizaje:

Comunidades de Aprendizaje
<http://www.comunidadesdeaprendizaje.net>

CREA
http://www.ub.edu/web/ub/es/recerca_innovacio/recerca_a_la_UB/instituts/institutspropis/crea.html