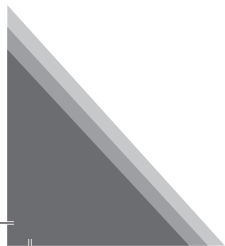




COMUNIDADES DE APRENDIZAJE





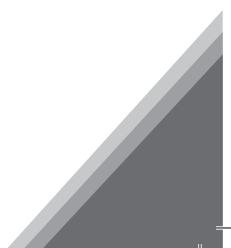

**Ministerio de Educación y Cultura
REPÚBLICA DEL PARAGUAY**

Queda hecho el depósito que establece la Ley 1328/98.
TODOS LOS DERECHOS RESERVADOS, 2014

**PROGRAMA DE CAPACITACIÓN DE LOS EDUCADORES PARA EL MEJORAMIENTO DE LOS
APRENDIZAJES DE NIÑOS, NIÑAS, JÓVENES Y ADULTOS DEL PARAGUAY**

COMUNIDADES DE APRENDIZAJES

Queda prohibida cualquier forma de reproducción, transmisión o archivo en sistemas recuperables del presente material, ya sea para su uso privado o público, por medios mecánicos, electrónicos, magnéticos o cualquier otro o parcialmente, con o sin finalidad de lucro, salvo expresa autorización del Ministerio de Educación y Cultura.





COMUNIDADES DE APRENDIZAJES







Presidente de la República
Horacio Manuel Cartes Jara

Ministro de Educación y Cultura
Enrique Riera Escudero

Viceministro de Educación Superior
José Arce Farina

Directora General de Instituciones de Formación Profesional del Tercer Nivel
Laura Liliana Delvalle

Directora de Formación Docente
Sindy Evelyn Sánchez Naeher





FICHA TÉCNICA

Equipo Elaborador

Dr. Luis Ortíz Jiménez
Docente Investigador de la Universidad de Almería

Asesor Internacional

Dr. José Antonio Torres González

Coordinación de Edición

Dirección de Comunicación Institucional

Liliana Ghiglione

Andrés Deggeller

Archivo Fotográfico

Archivo Ministerio de Educación y Ciencia

Archivo Universidad Autónoma de Asunción



CONTENIDO TEMÁTICO

1. FUNDAMENTACIÓN	9
2. OBJETIVOS	10
3. COMPETENCIAS	10
4. COMUNIDADES DE APRENDIZAJE. INTRODUCCIÓN	11
5. EXPLORACIÓN. LAS COMUNIDADES DE APRENDIZAJE	13
5.1. Condiciones, tipos, características objetivos y dimensiones	21
5.1.1. Objetivos de las Comunidades de Aprendizaje	21
5.1.2. Tipos de Comunidades de Aprendizaje	22
5.1.3. Un novedoso proyecto de transformación social y educativa: orígenes y fundamentos	29
6. CONCEPTUALIZACIÓN. EL APRENDIZAJE DIALÓGICO	44
6.1. El modelo dialógico de prevención de conflictos	53
6.2. Grupos interactivos. El rol del alumno, del docente y del voluntario.....	59
7. ACCIÓN. YENDO A LA PRÁCTICA. CÓMO GENERAR LA PARTICIPACIÓN DE LA COMUNIDAD EDUCATIVA	66
7.1. Análisis contextualizado del rol de las familias y otros agentes	68
7.2. Las relaciones familia-escuela: de la participación a la implicación	69
7.3. El director como líder del desarrollo profesional de los directores.....	73
7.4. Diseño de estrategias para facilitar las Comunidades de Aprendizaje desde la gestión educativa	74
8. BIBLIOGRAFÍA	78

COMUNIDADES DE APRENDIZAJES

1. FUNDAMENTACIÓN

Las Comunidades de Aprendizaje son un proyecto pedagógico exitoso que promueve la transformación social y educativa desafiando ciertas lógicas y prácticas escolares tradicionales. Este novedoso modelo educativo se basa en evidencias empíricas de prácticas concretas a nivel internacional y se fundamenta sobre dos ejes claves para el aprendizaje en la sociedad actual, por un lado las interacciones dialógicas y por el otro la participación de la comunidad. Los resultados analizados hasta el momento demuestran que el proyecto (iniciado originalmente en Barcelona y ya extendido en distintas escuelas de Perú, Brasil, México, Argentina y Colombia) está alcanzando un doble objetivo: superar el fracaso escolar y mejorar la convivencia.

Este módulo tiene la intención de presentar los orígenes y fundamentos teóricos y empíricos de este modelo de organización educativa. A través del material bibliográfico se revisarán los conceptos de: aprendizaje dialógico, participación comunitaria, transformación social y educativa, lectura dialógica, modelos dialógicos de prevención de conflictos y grupos interactivos.

Al mismo tiempo, se pretende dar a conocer (por medio de videos, testimonios y sistematización de experiencias) algunos ejemplos concretos de la puesta en práctica de este modelo pedagógico y cómo se ponen en juego los conceptos y fundamentos de la propuesta.

A lo largo del módulo se diseñarán espacios para promover el análisis crítico de esta propuesta pedagógica, revisando las condiciones necesarias para la puesta en marcha de este modelo y reflexionando acerca de las ventajas, posibilidades y desafíos que presentan en la realidad concreta de la educación media paraguaya.

2. OBJETIVOS

- Conocer los orígenes, fundamentos y experiencias de trabajo bajo la lógica de comunidades de aprendizaje.
- Analizar los desafíos y potencialidades de implementar distintas estrategias de las comunidades de aprendizaje.
- Diseñar propuestas para potenciar los aprendizajes, aumentar la participación de la comunidad educativa.
- Mejorar las propuestas de enseñanza desde el enfoque teórico de las comunidades de aprendizaje.
- Propiciar el trabajo en comunidades de aprendizaje, con intercambio de experiencias innovadoras, a través de la investigación, la acción y la puesta en común de los resultados hallados.

3. Competencias

- Capacidad crítica y de gestión de comunidades de aprendizaje
- Reconocerá las características de una comunidad educativa y reorientará para convertirla en una comunidad de aprendizaje
- Liderazgo y gestión de equipos de trabajo
- Análisis de situaciones y aporte de respuestas acordes a las necesidades.

4. COMUNIDADES DE APRENDIZAJE. INTRODUCCIÓN

Desde hace algunas décadas estamos asistiendo a un proceso de globalización que afecta a todas las esferas de nuestras vidas, desde el ámbito público al privado. Este proceso de globalización ha sido posible gracias a la revolución que ha supuesto la aparición de las tecnologías de la información y comunicación (TIC). En la actualidad nos encontramos en una sociedad completamente distinta a la de hace sólo unos años. Estamos asistiendo a una de las mayores revoluciones de la humanidad. En este sentido, suele decir Castells (2011) que no vivimos una época de cambio, sino un cambio de época, esto es, hacia un futuro enteramente distinto, pero en gran parte mal repartido.

La sociedad industrial se ha visto desplazada por un nuevo tipo de sociedad que se ha generado alrededor de estas tecnologías, que irrumpen en la década de los 70 en el marco de una revolución sin precedentes.

Si volvemos la vista atrás, vemos como en la sociedad industrial se daba un predominio del sector secundario, la industria, y un crecimiento del terciario, servicios, en detrimento del sector primario. Desde hace algunos años se viene desarrollando un nuevo sector, el cuaternario o informacional, en el que la materia prima es la información. La base de la economía en la sociedad de la información es el procesamiento de la información y los recursos tecnológicos de tratamiento de la misma. Nos encontramos en una economía informacional y global, cuya aparición ha sido facilitada, que no provocada, por la revolución tecnológica del último cuarto de siglo.

Hoy las tecnologías de la información y de la comunicación (TIC) han modificado el funcionamiento de todos los sectores de la economía y han incorporado nuevas prácticas en nuestra vida cotidiana. El desarrollo de esta economía viene acompañado por organizaciones más democráticas a nivel micro y, a nivel macro, por la exclusión del mercado y la producción de grandes sectores de población.

La capacidad de seleccionar y procesar información adquiere una gran relevancia en esta nueva sociedad, y con ello los recursos intelectuales. Las personas que no poseen estas competencias, quedan excluidas.

Se va caracterizando una sociedad en la que la educación, al proporcionar el acceso a los medios de información y de producción se convierte en un elemento clave que dota de oportunidades o agudiza situaciones de exclusión. Si bien todas las personas tenemos capacidades, no todas se valoran de la misma manera. La forma en que se organiza, se codifica y se transmite el conocimiento, coincide con la de los grupos privilegiados. Son las personas que

no dominan las habilidades que imponen dichos grupos las que corren el riesgo de quedar excluidas de los diferentes ámbitos de la sociedad de la información.

En este sentido, son muchos los autores (Barroso y Cabero, 2013; Marín, 2013) que han puesto de manifiesto que el acceso a las TIC ofrece un alto nivel igualador de oportunidades a las personas, ya que permite:

- la oportunidad de acceder a materiales de alta calidad desde sitios remotos;
- romper la unidad de acción, tiempo y espacio donde se produce el aprendizaje;
- favorecer el aprendizaje flexible y ubicuo;
- facilitar el acceso a la información;
- deslocalizar la información y facilitar el acceso a la misma independientemente de las condiciones económicas del lugar de residencia;
- crear escenografías formativas en función de las características y necesidades de los estudiantes;
- atender a los diferentes tipos de inteligencias de las personas;
- y presentar la información en el sistema simbólico más adecuado a las características cognitivas y fisiológicas de la persona.

Como se ha señalado, las Tecnologías de la información y comunicación favorecen rupturas en las instituciones educativas: tanto la unidad de tiempo y espacio, como la de acción y principios, en los cuales se apoya mayoritariamente nuestro sistema educativo. Estas rupturas propician la ampliación de trabajos y acciones capaces de potenciar la educación inclusiva, eliminando los aspectos que limitan el acceso a contextos educativos de calidad por las peculiaridades del contexto.

Por ello, la educación, además de facilitar el acceso a todas las personas a una formación basada en la adquisición de conocimientos, ha de permitir el desarrollo de las habilidades necesarias. Habilidades como la selección y el procesamiento de la información, la autonomía, la capacidad para tomar decisiones, el trabajo en grupo, la polivalencia, la flexibilidad... son imprescindibles en los diferentes contextos sociales: mercado de trabajo, actividades culturales y vida social en general.

En el ámbito escolar para superar los problemas de fracaso escolar y de convivencia hay que desarrollar una educación que posibilite a todas las niñas y niños los aprendizajes que se requieren para no ser socialmente excluidos en la sociedad de la información.

En este sentido, como reactivo social ante la incapacidad de la educación formal para responder a las nuevas y emergentes necesidades de las generaciones actuales y venideras, la gran mayoría de los sistemas educativos del mundo han ensayado diferentes metodologías de entrega, de acción y de evaluación desarrolladas por los docentes y gestores educativos con el

objetivo de alcanzar una educación de calidad. Una de estas propuesta en pro de la igualdad y equidad en educación han sido las conocidas bajo la denominación de “Comunidades de Aprendizaje”.

5. EXPLORACIÓN. LAS COMUNIDADES DE APRENDIZAJE

Para acercarse a una comprensión del significado de las denominadas Comunidades de Aprendizaje, debemos en primer lugar considerar su proximidad con otros términos y conceptos similares tales como: comunidad de práctica, comunidad colaborativa, círculos de aprendizaje, redes de conocimiento y práctica o comunidad virtual de aprendizaje.

En primer lugar, y como punto de inicio, para poder adentrarse en las Comunidades de Aprendizaje es necesario clarificar los conceptos de “comunidad” y de “aprendizaje”.

El concepto de “comunidad” en el ámbito de la sociología se refiere a un grupo de individuos concentrados en un área geográfica dentro de la cual realizan la mayor parte de sus actividades. Ahora bien, para que exista una comunidad sus miembros deben tener conciencia de ella y de sus diferencias con otras comunidades (Silva, 2001: 114).

Por otro lado, el concepto de aprendizaje es un sustantivo derivado del verbo aprender, y éste, a su vez, del vocablo latino “aprehendere”, que significa, apuñar algo para que no se escape. Quien aprisiona y agarra es el aprendiz, es decir, el educando. El aprendizaje está considerado como una de las principales funciones mentales que presentan los seres humanos, los animales y los sistemas de tipo artificial. En términos generales, se puede decir que el aprendizaje es la adquisición de cualquier conocimiento a partir de la información que se percibe. En este sentido, el aprendizaje consiste en adquirir, procesar, entender y aplicar una información que nos ha sido enseñada o que hemos adquirido mediante la experiencia a situaciones reales de nuestra vida. De allí que el aprendizaje pueda observarse tanto en los seres humanos como en los animales.

En esta misma dirección, autores como Feroso, Capella y Collom (2002: 33) definen el aprendizaje como: “Adquirir el conocimiento de una cosa por medio del estímulo o de la memoria”. El aprendizaje es tarea del alumno y hoy son diversos los significados que pueden darse a esta palabra, indudablemente vinculada a la instrucción, como lo son las escuelas y sistemas que explican este proceso psicológico del enriquecimiento y de asimilación e interiorización de estímulos.

Por una parte, autores como Ribes (2002: 2) sostienen que cuando alguien tiene algo

adicional a lo que ya tenía se habla de aprendizaje. Así, aprender se vuelve sinónimo de adquirir algo nuevo.

Por otra parte, otros autores como Calero (2008: 52) definen el aprendizaje como “el proceso mediante el cual el individuo, por su propia actividad cambia su conducta, su manera de pensar, de hacer y de sentir. Es la actividad por la cual la persona modifica su manera de ser”.

La sociedad de la información en la que vivimos plantea a los sistemas escolares nuevos retos, entre los que destaca el desarrollo de competencias y habilidades transferibles, como estrategia básica para propiciar la meta deseada de aprender a aprender. En este sentido, se plantea el concepto de aprendizaje estratégico, el cual está conformando una nueva cultura del aprendizaje, más ajustada a las complejas necesidades del mundo actual, las cuales demandan aprendizajes de estrategias, que capaciten para seguir aprendiendo, exigencia que, sin duda, trascienden los viejos esquemas informativos de la escuela.

Al unir los conceptos de “Comunidad” y de “Aprendizaje” se da vida al concepto de “Comunidad de Aprendizaje”, las cuales de forma sencilla podemos decir que son grupos de personas que se encuentran en un mismo entorno, ya sea virtual o presencial, y que tienen un interés común de aprendizaje con diferentes objetivos e intereses particulares. Se basan en la confianza y en el reconocimiento de la diversidad y la disposición para compartir experiencias y conocimientos.

El término “Comunidad de Aprendizaje” se ha extendido, con acepciones diversas, en los últimos años, tanto en el Norte como en el Sur. La diversidad de usos de la noción Comunidad de Aprendizaje está atravesada por tres ejes: (a) el eje escolar/extra-escolar, (b) el eje real/virtual, y (c) el eje relacionado con la gran gama de objetivos y sentidos atribuidos a la comunidad de aprendizaje.

Así, algunos se refieren al centro educativo (formal o no-formal) o al aula de clase como comunidad aprendizaje; otros se refieren a un ámbito geográfico (la ciudad, el barrio, el poblado rural); otros, a una comunidad virtual mediada por las modernas tecnologías (redes de personas, de escuelas, de instituciones educativas, de comunidades profesionales, etc.).

Algunos vinculan la comunidad aprendizaje a procesos de desarrollo económico, desarrollo de “capital social” o desarrollo humano en sentido amplio; otros ponen el acento en temas como los de ciudadanía y participación social. En general, lo que domina por ahora es la noción de comunidad más que la de aprendizaje. De hecho, excepto por algunas versiones de comunidad aprendizaje más apegadas al ámbito escolar, hay escasa atención sobre los

aspectos pedagógicos.

El concepto de Comunidades de Aprendizaje, como se comentaba al principio, se ha ido configurando en el transcurso de las últimas décadas como una alternativa a las numerosas y sucesivas propuestas de innovación y de reforma educativa que han intentado, a lo largo de la segunda mitad del siglo XX, afrontar las carencias y limitaciones de la educación formal y escolar. En definitiva se trata de Educar con ÉXITO a todos los alumnos y alumnas en un mismo contexto, dando las mismas oportunidades, y garantizando la calidad, la equidad y gratuidad.

Definición

De forma general podemos definir las “Comunidades de Aprendizaje” como un proyecto basado en un conjunto de actuaciones educativas de éxito dirigidas a la transformación social y educativa. Este modelo educativo está en consonancia con las teorías científicas a nivel internacional que destacan dos factores claves para el aprendizaje en la actual sociedad: las interacciones y la participación de la comunidad.

Así pues, autores como Onrubia (2004, 14) entienden las Comunidades de Aprendizaje como “contextos en los que los alumnos aprenden gracias a su participación e implicación, en colaboración con otros alumnos, con el profesor y con otros adultos, en procesos genuinos de investigación y construcción colectiva de conocimiento sobre cuestiones personal y socialmente relevantes”.

Torres (2001: 1), la concibe como “una comunidad humana organizada que construye y se involucra en un proyecto educativo y cultural propio, para educarse a sí misma, a sus niños, jóvenes y adultos, en el marco de un esfuerzo endógeno, cooperativo y solidario, basado en un diagnóstico no sólo de sus carencias sino, sobre todo, de sus fortalezas para superar tales debilidades”.

Para Flecha y Puigvert (1998: 23), las Comunidades de Aprendizaje son “una apuesta por la igualdad educativa en el marco de la sociedad de la información para combatir las situaciones de desigualdad de muchas personas en riesgo de exclusión social. El planteamiento pedagógico eje de una comunidad de aprendizaje es la posibilidad de favorecer el cambio social y disminuir las desigualdades. El aprendizaje se entiende como dialógico y transformador de la escuela y su entorno”.

Por su parte, Longworth (2003, 156) la define como “una ciudad un pueblo o una región que trasciende de su obligación legal de proporcionar educación y formación a quie-

nes la necesiten, y en su lugar crea un entorno humano vibrante, participativo, culturalmente consciente y económicamente boyante, mediante la oferta, la justificación y la promoción activa de oportunidades para aprender y para mejorar el potencial de todos sus ciudadanos. Moviliza todos los recursos de todos los sectores para desarrollar y enriquecer todo su potencial humano, para estimular el crecimiento personal el mantenimiento de la cohesión social y la creación de prosperidad”.

Se habla de ciudad del aprendizaje como un concepto geográfico y abarca una comunidad en cuanto que integra sus estructuras económicas, políticas, educativas, sociales, culturales y medioambientales para desarrollar el potencial humano de todos sus ciudadanos.

Una ciudad que crea un sistema de interdependencias entre los diversos sectores, que crea oportunidades para todos los ciudadanos con una gestión inspiradora y sentido compartido del propósito y la dirección, todo ello mediante la tecnología de la comunicación y el apoyo de los medios. Y en ellas se crean Comunidades de Aprendizaje porque comparten una cultura y un entorno común.

Más reciente en el tiempo, Morales y otros, (2013) entienden que una comunidad de aprendizaje es:

- Una propuesta educativa comunitaria, cuyo ámbito de concreción es la sociedad local.
- Parte de la premisa de que toda comunidad humana posee recursos, agentes, instituciones y redes de aprendizaje operando.
- Adopta una visión amplia de lo educativo.
- Asume como objetivos y como eje el aprendizaje.
- Involucra a niños, jóvenes y adultos, valorando el aprendizaje inter-generacional y entre pares.
- Se basa en la premisa de que únicamente un esfuerzo conjunto puede hacer posible la educación para todos y el aprendizaje permanente.
- Estimula la búsqueda y el respeto por lo diverso.
- Busca mostrar la importancia y el potencial que tiene el desarrollo de sistemas de aprendizaje generados y desarrollados a nivel local.
- Se propone como un modelo de desarrollo y cambio educativo de abajo hacia arriba y de adentro hacia fuera.

Kearney (200: 6) indica además que en las Comunidades de Aprendizaje “...hay ciertos elementos comunes que se pueden identificar:

- La responsabilidad compartida.
- El conocimiento se entiende como dinámico, adquirido.
- Es un proceso activo y colaborativo

De forma general, podemos afirmar que las Comunidades de Aprendizaje implican a todas las personas que de forma directa o indirecta influyen en el aprendizaje y el desarrollo del alumnado, incluyendo a profesorado, familiares, amigos y amigas, vecinos y vecinas del barrio, miembros de asociaciones y organizaciones vecinales y locales, personas voluntarias, etc. En esta línea, desde la perspectiva educativa, y a partir de las anteriores definiciones podemos decir que el centro escolar se convierte en el dinamizador del trabajo conjunto; esto implica ir más allá de la repartición de tareas y responsabilidades entre los diferentes agentes. Los objetivos comunes han de ser el punto de partida de este trabajo, es decir, cómo todos pueden colaborar para alcanzar la meta; por lo tanto, se plantea la educación y la convivencia como parte de la transformación social y cultural de un centro educativo y de su entorno basada en el aprendizaje dialógico.

Ahora bien, para Jaussí (2005: 30) esto supone “reestructurar todo, desde el aula hasta la organización del propio centro y su relación con la comunidad, basándose en el diálogo y la diversidad de interacciones, para conseguir que todas las personas adquieran los conocimientos y las habilidades necesarias para disminuir las diferencias sociales, para fomentar la participación crítica y potenciar una relación igualitaria entre todas las personas”.

Así pues, la pregunta que nos podemos hacer es ¿Cómo transformar un centro educativo en Comunidad de Aprendizaje?

Desarrollo de una Comunidad de Aprendizaje

Hay tres aspectos que se deben tener en cuenta para crear una comunidad de aprendizaje. Por un lado:

- **Temática.** Es el aspecto principal. Todas las comunidades académicas se crean porque hay un interés común en una temática determinada. En principio, si una temática es muy genérica puede atraer a más personas, pero es posible que no se produzca mucha interacción. Si es muy específica es más probable que sus miembros interactúen pero se corre el riesgo de que sea demasiado pequeña.
- **Heterogeneidad.** Tener visiones, necesidades y soluciones distintas para una misma temática es enriquecedor. En temas de formación, los problemas, necesidades y soluciones suelen ser similares independientemente del nivel académico (universidad, bachillerato, formación profesional, etc.), del área de conocimiento y del sector (profesorado, alumnado, centros de formación, gestión académica, política académica, etc.). Por tanto, es importante buscar la implicación de todos los perfiles del sector.
- **Incorporación de miembros.** Habitualmente las comunidades más populares se han originado mediante la vinculación a una entidad concreta. Las personas se apuntan a las comunidades bien por prestigio (por ejemplo, un organismo internacional), por la repercusión

social (por ejemplo, una revista) o por su propia vinculación (por ejemplo, el centro de formación donde ha estudiado).

Por otro, la transformación de los centros educativos en Comunidades de Aprendizaje se basa en aquellos procedimientos que contribuyen a la superación del fracaso escolar y los problemas de convivencia en todo el mundo y se siguen, entre otras, las siguientes fases:

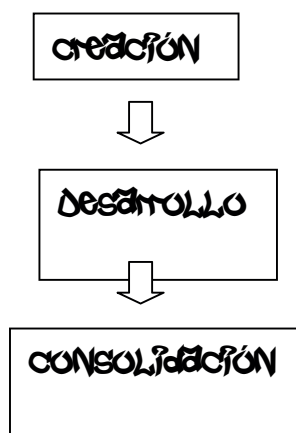


Figura 1. Fases en el desarrollo de una Comunidad de Aprendizaje.

En la etapa de creación se dan las sub etapas: sensibilización, toma de decisiones, el sueño, la selección de prioridades, la organización en grupos de trabajo, la organización del aula”. “... las interacciones están guiadas por principios solidarios como el que afirma que la igualdad y la diferencia son valores compatibles y mutuamente enriquecedores” (Rodríguez, 2012: 71). Después de que la comunidad educativa ha tomado la decisión de transformar su centro en una Comunidad de Aprendizaje, todos los agentes sociales (familiares, profesorado, alumnado, personal no docente, asociaciones, entidades) sueñan aquella escuela ideal bajo el lema “que el aprendizaje que queremos para nuestros hijos e hijas esté al alcance de todas las niñas y niños”.

A lo largo del desarrollo se deben fortalecer las principales características de una Comunidad de Aprendizaje que son conductores de una comunidad de iguales (Stoll, 2005):

- visión y valores compartidos,
- responsabilidad colectiva para el aprendizaje del alumno,
- curiosidad reflexiva por parte de los profesionales,
- colaboración centrada en el aprendizaje,
- aprendizaje profesional; individual y en grupo,
- Miembros no solo docentes,
- confianza, respeto y apoyo mutuo,
- Ser receptivos, relación entre centros y compañerismo.

En la figura 2, se pueden ver representado principales características de una Comunidad de Aprendizaje.

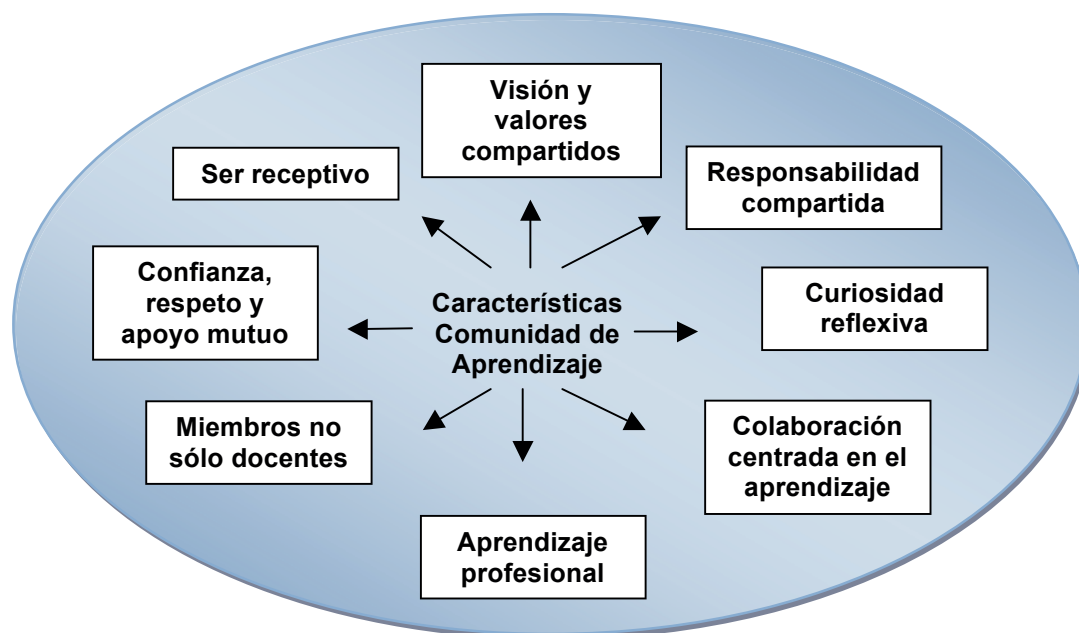


Figura 2. Características de la Comunidad de Aprendizaje (Stoll, 2005: 5).

La organización de una comunidad de aprendizaje con lleva varios procesos, que incluyen (Torres, 2001: 7):

- Concentración en torno a un territorio determinado.
- Construir sobre procesos ya en marcha.
- Niños y jóvenes como beneficiarios y actores principales.
- Procesos participativos en el diseño, ejecución y evaluación del plan educativo.
- Proyectos sociales y construcción de alianzas.
- Orientación hacia el aprendizaje y énfasis sobre la innovación pedagógica.
- Revitalización y renovación del sistema escolar público.
- Prioridad sobre la gente y el desarrollo de los recursos humanos.
- Intervención sistémica y búsqueda de articulaciones.
- Sistematización, evaluación y difusión de la experiencia.
- Construcción de experiencias demostrativas.
- Continuidad y sustentabilidad de los esfuerzos.
- Procesos y resultados de calidad con uso eficiente de los recursos.

En definitiva, y según Coll (2004: 2-3) los logros que se obtienen al consolidarse una Comunidad Educativa son: “...

- Una visión amplia de la educación,
- la construcción de un conocimiento colectivo como contexto, plataforma y apoyo a los procesos individuales de aprendizaje.

- la superación de las barreras entre la educación formal, no formal e informal.
- la adopción del concepto de aprendizaje a lo largo de la vida como principio organizativo de la educación y como objetivo comunitario.
- El potencial de las tecnologías de la información y la comunicación para configurar nuevos espacios y escenarios educativos y para transformar los existentes.”

Para Molina (2005), de las numerosas condiciones que se consideran necesarias para desarrollar una comunidad de aprendizaje, destaca las siguientes:

- **Reunir a las personas interesadas.**

Encontrar personas interesadas que deseen pertenecer voluntaria y libremente es la primera condición que afecta a la propia existencia de una comunidad de aprendizaje. Sin miembros dispuestos a asociarse, éstas no tendrían lugar.

- **Comprometerlos construyendo una visión compartida.**

Tal visión existe cuando la gente comparte un acuerdo explícito en los valores, creencias, propósitos y en los objetivos que deben guiar su comportamiento.

- **Desarrollar confianza y relaciones.**

La comunidad de aprendizaje constituye una forma especial de interacción entre las personas, siendo la interdependencia, el igualitarismo, la colaboración, la confianza y el respeto las relaciones típicas que se desarrollan entre sus miembros. Construir tales relaciones estratégicas contribuye de forma prioritaria a lograr sus finalidades con éxito; para ello, se hace necesario desarrollar: compromiso, valores compartidos y estructuras de comunicación, elementos todos ellos que ayudan a elevar la calidad de las interacciones de aprendizaje.

- **Cuidar un programa de aprendizaje continuo.**

Las comunidades de aprendizaje constituyen una fórmula de desarrollo profesional continuado, generalmente, integrado en el lugar de trabajo. Crean un entorno enriquecedor, se dedican a la construcción social de conocimiento y se benefician de las diferentes aportaciones generadas desde múltiples perspectivas.

- **Evaluar el progreso.**

Para facilitar el concepto de comunidad de aprendizaje, los profesores deben reexaminar sus prácticas de enseñanza e interacciones contribuyendo a abrir la discusión crítica de ideas.

- **Dedicarle tiempo.**

Los profesores no pueden ser miembros de las comunidades de aprendizaje sin tiempo para la investigación, la colaboración, la innovación y la reflexión regular. Dedicar tiempo a la realización de las tareas propias de una comunidad de aprendizaje es una condición importante.

5.1. Condiciones, tipos, características objetivos y dimensiones

5.1.1. Objetivos de las Comunidades de Aprendizaje

Hemos hablado anteriormente de que las Comunidades de Aprendizaje son un conjunto de personas que comparten elementos comunes y que tienen una identidad común. Hay un consenso generalizado entre los investigadores educativos en que el personal de las escuelas debe desarrollar la capacidad para funcionar como una comunidad de aprendizaje. En este sentido, las Comunidades de Aprendizaje tienen como objetivo conseguir una sociedad de la información para todas las personas. Es un proyecto que pretende que todas las personas puedan participar en la dinámica de la comunidad. Se auto organizan para conseguir que todas las personas puedan acceder, desde su propia situación, al máximo de posibilidades culturales y educativas (Mingorance y Estebaranz, 2009).

Para los profesores Ramón Flecha García y Lúdia Puigvert el objetivo de las Comunidades de Aprendizaje es el cambio en la práctica educativa para conseguir la utopía de aquella escuela o de la educación que todo el mundo quiera tener y, sobre todo, hacer realidad el sueño de que ningún niño ni niña quede marginado/a o etiquetado/a por la procedencia de su clase social, etnia, estatus económico, género, etc. Con ello se pretende una movilización de toda la comunidad de las personas adultas (profesorado, consejeros, personal no docente, familiares y agentes educativos) hacia la consecución del éxito, no tanto académico, sino educativo, social, y por consiguiente el desarrollo personal.

El efecto general es hacer del cambio una oportunidad y se destaca la importancia de la asociación, innovación y un enfoque de abajo hacia arriba. El ímpetu y la planificación vendrán de la energía de los líderes. Y la cuestión importante es definir en cada programa el qué, el cómo, el cuándo y el dónde se va a desarrollar, y hacer los esfuerzos necesarios para incrementar la participación de los distintos grupos de profesionales.

Si intentamos resumir los objetivos comunes que comparten, en mayor o menor grado estos programas o proyectos, los podemos sintetizar en los siguientes aspectos (Mingorance y Estebaranz, 2009):

- Transformar el centro en un espacio abierto a toda la comunidad donde predomine el diálogo participativo e igualitario.
- Lograr la plena participación de los familiares (padres, madres, abuelos/as) vecinos, asociaciones y ayuntamiento en la organización y funcionamiento del centro a través de las comisiones mixtas.
- Conseguir la integración de todos los colectivos y minorías en un proceso que suponga enriquecimiento, potencialidad, dinamismo, inclusión y creación.
- Establecer un clima escolar estimulante para el aprendizaje, que se asiente en expectativas positivas sobre las capacidades del alumnado, del profesorado y de las familias; fomentando, de este modo, la confianza que ellos puedan tener en sus propias competencias.
- Potenciar el alcance de unos objetivos máximos que permitan a todo el alumnado enfrentarse con éxito a las nuevas situaciones creadas por la sociedad de la información, garantizando el desarrollo de las capacidades necesarias para vivir en dicho contexto social: información, flexibilidad, trabajo en equipo, toma de decisiones, autonomía, aprender a aprender,
- Proporcionar los mejores recursos, las mejores metodologías y las mejores prácticas educativas para nuestro centro: grupos interactivos, tertulias dialógicas, trabajos en Internet, etc.
- Preparar al alumnado para vivir en una sociedad intercultural, proporcionándoles experiencias donde puedan desarrollar las capacidades de diálogo y crítica, y el valor de la solidaridad.
- Enriquecer el entorno favoreciendo la formación del profesorado, familiares y voluntariado.
- Reducir el fracaso escolar en el centro y aumentar el porcentaje del alumnado que pueda promocionar en los distintos niveles educativos.

5.1.2. Tipos de Comunidades de Aprendizaje

Se pueden identificar cuatro tipos de Comunidades de Aprendizaje en función de los diferentes contextos: referidas al aula, referidas a la escuela o centro educativo, referidas a una ciudad, comarca, región o zona territorial y Comunidades de Aprendizaje que operan en un entorno virtual (Coll, 2004, 2).

a)	COMUNIDADES DE APRENDIZAJE REFERIDAS AL AULA (Classroom-Based Learning Communities)	Una visión de la enseñanza orientada a la realización de aprendizajes significativos y culturalmente relevantes
b)	COMUNIDADES DE APRENDIZAJE REFERIDAS A LAS ESCUELAS U OTROS TIPOS DE INSTITUCIONES EDUCATIVAS (School-Based Learning Communities)	Unas instituciones educativas presididas por la cultura del aprendizaje y la implicación de los padres y otros agentes comunitarios
c)	COMUNIDADES DE APRENDIZAJE REFERIDAS A UNA ZONA GEOGRÁFICA DE EXTENSIÓN VARIABLE –PUEBLO, CIUDAD, DISTRITO O DELEGACIÓN, COMARCA, REGIÓN, ETC.- EN LA QUE RESIDE UNA COMUNIDAD DE PERSONAS CON UNOS OBJETIVOS COMPARTIDOS (Community-Based Learning Communities)	Una nueva organización de los sistemas educativos basada en el compromiso y la responsabilidad compartida de los agentes sociales y comunitarios otros agentes comunitarios
d)	COMUNIDADES DE APRENDIZAJE QUE OPERAN EN ENTORNOS VIRTUALES (Virtual Learning Communities)	La utilización de las TIC para configurar redes de comunicación y de intercambio y para promover el aprendizaje

Cuadro 1. Tipos de Comunidades de Aprendizaje (Coll, 2004: 2).

- **El aula como comunidad de aprendizaje**

Constituye la organización de una comunidad de aprendizaje dentro del aula o salón de clase, con la participación del maestro y alumnos, y con el fin Específico de mejorar la calidad del aprendizaje de todos. El aula como comunidad de aprendizaje cuenta, cuando se requiere, con colaboradores externos, padres de familia o especialistas que aportarán sus conocimientos para la solución del problema que está en estudio por la comunidad de aprendizaje.

La premisa básica en que se apoya la idea de las aulas como Comunidades de Aprendizaje es la consideración de que el aprendizaje individual es, en buena medida, inseparable de la construcción colectiva de conocimiento, y que tal construcción colectiva constituye el contexto, la plataforma y el apoyo básico para que cada alumno pueda avanzar en su propio conocimiento. Esta premisa se apoya en la convicción de que el aprendizaje es un proceso intrínsecamente social, basado en la interacción y cooperación entre las personas, y que pasa, en buena parte, por la participación junto con otros más expertos en situaciones reales en las que se pone en juego y se utiliza de manera funcional y auténtica el conocimiento (Onrubia, 2004).

En este modelo el profesorado añade a su rol de experto en educación la función de promover las aportaciones de todos los agentes educativos con argumentos que ayudan a mejorar la escuela. Sus actividades regulares que debe desarrollar en el sistema educativo actual, se comparten o se distribuyen entre los diferentes miembros de la comunidad de aprendizaje: “Los padres y otros agentes sociales participan en la vida del centro, se organizan en comisiones mixtas, profesores incluidos, que tratan de resolver y mejorar las situaciones en las que transcurre la vida del centro” (Rodríguez, 2012: 74).

El aula, como una comunidad de aprendizaje moderada por el docente, promueve que todos sus miembros estén comprometido con la construcción y adquisición de nuevos conocimientos y habilidades, es en esencia una comunidad organizada que construye y se involucra en un proyecto educativo (Flores y Pérez, 2008), en ella todos contribuyen a incrementar los conocimientos por medio del aprendizaje colaborativo. Al enfrentarse el educando a gran variedad de opiniones y puntos de vista acerca del conocimiento, se estimula el pensamiento crítico y se permite la oportunidad de ejercitar la creatividad en la resolución de problemas por contraste con otras ideas.

La educación se convierte en un proceso eminentemente social, en consecuencia la comunidad y las organizaciones educativas están ligadas por esa identidad comunitaria (Luján y Mora, 2009), identidad que permite el trabajo colaborativo para un bien común y crea un sentido de pertenencia y necesidad de aprendizaje para la vida. En esta comunidad, el rol del docente debe ser uno que permita generar conciencia crítica, propiciar el crecimiento personal y académico de sus estudiantes con el objetivo de que adquieran competencias que les permitan enfrentar el futuro que les depara la vida. Este cambio de paradigma de la educación, debe necesariamente ir acompañado de un cambio de actitud del docente y de la comunidad educativa, que permita transformar de manera sólida el proceso educativo.

- **Las escuelas como Comunidades de Aprendizaje**

Entre los factores que favorecen la innovación docente están las escuelas organizadas como una comunidad de aprendizaje. Las escuelas transformadas en Comunidades Profesionales de Aprendizaje “... implican gestar una nueva cultura escolar basada en principios novedosos para la acción individual y grupal” (Alvarado ,2006: 13).

Es también pensar en un modelo de trabajo que nos invita a soñar con centros mucho más cálidos, eficientes y equitativos, tanto para los profesores como para los alumnos. Es, asimismo, una estrategia de mejora que permite que cada escuela identifique y utilice lo mejor que tiene de sí para potenciar el alcance de su trabajo.

Ahora bien, ello conlleva una transformación total de las escuelas:

“Para lograrlo hay que transformar las escuelas que hemos heredado de la sociedad industrial en Comunidades de Aprendizaje, que exigen un modelo igualitario de sociedad de la información” (Krichesky y Murillo, 2011: 79).

Transformar a las escuelas en comunidades para el aprendizaje las convertirá de por sí, en instituciones con el potencial de brindar una “mejor calidad de vida” para docentes y alumnos, en tanto podrán generar un ambiente de trabajo en donde los problemas y los éxitos se compartan siempre y en el que el aprendizaje sea la máxima prioridad.

Las escuelas como Comunidades de Aprendizaje han funcionado mejor en las escuelas de nivel primario que en las del nivel secundario, sería muy interesante realizar una investigación para descubrir los factores que hacen la diferencia e introducir mejoras para neutralizarlos.

La conversión de las instituciones educativas en Comunidades de Aprendizaje hace que el proyecto institucional se transforme en proyecto estratégico comunitario, pues la comunidad, incluyendo la escuela y todos sus actores los construyen con el objetivo principal de que todos alcancen un aprendizaje de calidad. La entrada en el colegio de muchas y variadas personas que colaboran en estas actuaciones interactuando en busca de los máximos resultados hace necesario un cambio organizativo de la institución y de los roles tradicionales del profesorado.

Comparando una educación conducida por Comunidades de Aprendizaje con el sistema educativo actual, Torres presenta el resumen siguiente:

Actual sistema educativo	Comunidad de aprendizaje
Niños y jóvenes aprendiendo	Niños, jóvenes y adultos aprendiendo
Adultos enseñando a niños y jóvenes.	Aprendizaje intergeneracional y entre pares.
Educación escolar.	Educación escolar y extraescolar.
Educación formal.	Educación formal, no formal e informal
Agentes escolares (profesores).	Agentes educativos (incluye a los profesores).
Los agentes escolares como agentes de cambio.	Los agentes educativos como agentes de cambio.
Los alumnos como sujetos de aprendizaje	Alumnos y educadores como sujetos de aprendizaje.
Visión fragmentada del sistema escolar (por niveles educativos).	Visión sistémica y unificada del sistema escolar desde preescolar hasta la universidad.

Planes institucionales	Planes y alianzas interinstitucionales.
Innovaciones aisladas.	Redes de innovaciones educativas
Red de instituciones escolares.	Red de instituciones educativas
Proyecto educativo institucional (escuela).	Proyecto educativo comunitario
Enfoque sectorial e intraescolar.	Enfoque intersectorial y territorial
Ministerio de Educación.	Varios ministerios
Estado	Estado, sociedad civil, comunidad local
Educación permanente	Aprendizaje permanente.

Cuadro 2. Las Comunidades de Aprendizaje (Torres, 2001: 3).

- **Las comunidades profesionales de aprendizaje**

Transformar la escuela en una Comunidad Profesional de Aprendizaje (en adelante CPA) es una de las estrategias de mejora más reciente y exitosa de estos últimos años. Su propia naturaleza invita a revisar y a transformar la concepción tradicional de la escuela, procurando potenciar los espacios de aprendizaje de toda la comunidad escolar a través de la colaboración y el apoyo mutuo, con el objetivo de mejorar los procesos de aprendizaje de los alumnos.

La convivencia de múltiples interpretaciones de lo que son las Comunidades Profesionales de Aprendizaje hace que sea realmente complejo aportar una definición mínimamente consensuada

“Una comunidad de aprendizaje profesional es un grupo de personas, motivadas por una visión de aprendizaje común, que se apoyan y trabajan unidas, buscando maneras, dentro y fuera de su comunidad inmediata, de preguntarse sobre su práctica y juntas aprenden nuevas y mejores propuestas para mejorar el aprendizaje de todos los alumnos”(Stoll, 2005: 9).

Originalmente, dentro de la escuela, las Comunidades de Aprendizaje se formaron por docentes, es decir profesionales de la misma jerarquía dentro de la institución y con el objetivo principal de mejorar la calidad del aprendizaje de sus alumnos a través de una práctica reflexiva.

Al transformarse las Comunidades de Aprendizaje profesional en una comunidad de aprendizaje de toda la escuela, llegaron a ser parte de la comunidad el personal directivo y administrativo de la escuela y en algunos casos, si no en la mayoría, también participaron los padres y los estudiantes.

El profesional de la educación fue relegado de su papel principal, es decir el proveedor del conocimiento a almacenar, y ahora se transforma en un miembro más de la comunidad con la posibilidad de orientar el aprendizaje y su auto aprendizaje.

“Los grupos interactivos han demostrado que mejoran el rendimiento de todos los alumnos, incluyendo los que presentan necesidades educativas, ponen en práctica valores como la solidaridad y la tolerancia evitando la segregación de determinados alumnos” (Rodríguez, 2012: 72).

“Una comunidad de aprendizaje profesional eficaz tiene la capacidad de promover y mantener el aprendizaje de todos los profesionales en la comunidad escolar con el propósito común de mejorar el aprendizaje del alumno” (Stoll, 2005: 3).

“Las comunidades profesionales de aprendizaje son una estrategia organizativa muy poderosa que alienta y empodera a los profesores y a otros miembros de la comunidad a aprender y a trabajar de manera conjunta para mejorar la calidad de vida de todos los participantes” (Krichesky y Murillo, 2011, 69).

El desarrollo de Comunidad de Profesionales de Aprendizaje (CPA) en las escuelas y, en última instancia, la transformación de la escuela en su conjunto en una gran CPA consiste en una estrategia de mejora que por su propia naturaleza incorpora los elementos mencionados. Constituye, igualmente, una herramienta de reforma que se nutre de factores tan esenciales como el liderazgo distribuido, la cultura de trabajo colaborativa, el desarrollo profesional basado en las necesidades de aprendizaje del alumnado, la indagación y la reflexión sobre la práctica y el trabajo sistemático con evidencia, entre otros.

Los docentes organizados en comunidades profesionales de aprendizaje necesitan el apoyo de los administradores de la educación, los padres de familia y las autoridades civiles de la comunidad. “... un director comentó: el personal es nuestro mayor recurso. Si no colaboras, cooperas, cuestionas y tienes expectativas precisas, no darán lo mejor de ellos... Tengo el deber oficial de atenderles” (Stoll, 2005: 5).

En palabras de Bolívar Ruano (2013: 6): “La práctica personal compartida supone que los profesores aprenden unos de otros a través de observación mutua de su trabajo en el aula, revisan lo que hacen y ofrecen apoyo para la mejora individual y comunitaria”. Esto en parte está comprobado con la metodología de estudio de clases desarrollada por los docentes de Japón y también es uno de los objetivos de los círculos de calidad de docentes.

En definitiva, una comunidad profesional de aprendizaje, tiene una serie de características (Krichesky y Murillo, 2011): valores y misión compartidas; liderazgo distribuido; aprendizaje individual y colectivo; compartir la práctica profesional; confianza, respeto y apoyo mutuo; apertura, redes y alianzas; responsabilidad colectiva y condiciones para la colaboración.

- **Comunidades de Aprendizaje virtuales**

Las comunidades virtuales existen gracias a las grandes posibilidades de socialización y de intercambio personal que proporcionan las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) y la existencia de Internet. El ciberespacio se ha convertido en el territorio de las comunidades virtuales, un territorio que no es geográfico, sino electrónico.

Los términos comunidad y comunidad virtual son bastante amplios y polisémicos, y ello se debe a una serie de hechos que van desde la diversidad de términos que se utilizan para hacer referencia a la misma o similares realidades (virtual, en línea, digital, de Internet, etc.), las connotaciones negativas que connota el término virtual frente a lo presencial o analógico, y a la aparición de nuevos términos que se están incorporando al imaginario colectivo, como por ejemplo el de redes sociales, con los cuales tendemos hacer referencia a la misma realidad.

Una Comunidad Virtual aparece cuando un grupo de personas utiliza las nuevas tecnologías para mantener y ampliar la comunicación. Hablamos de Comunidades Virtuales cuando la interacción que se produce entre personas físicas se realiza a través de las redes telemáticas. Así, pueden definirse como un agregado social que emerge de la red cuando un número suficiente de personas entablan discusiones públicas durante un tiempo lo suficientemente largo, creando sentimientos mutuos de permanencia y cohesión.

Las Comunidades Virtuales son comunidades personales, al tratar de personas con intereses individuales, afinidades y valores, que utilizan la red en función de una temática específica. Tendrán más éxito, por tanto, cuanto más estén ligadas a tareas, a hacer cosas o a perseguir intereses comunes. Las comunidades virtuales son los agregados sociales surgidos en la red cuando las que intervienen en un debate lo desarrollan en número y en contenido suficiente para formar redes de relaciones sociales en el ciberespacio (Gairín, 2006). De esta forma, la Comunidad Virtual posibilita a cada sujeto ser autor, audiencia y comentarista participante de un foro de debate (Scherer, 2010).

Para Scherer (2010, 1): “Las comunidades virtuales como foco de aprendizaje pueden ser clasificadas como Comunidades de Aprendizaje o en comunidades de práctica”.

Con el objeto de precisar la definición de Comunidades Virtuales de Aprendizaje (CVA), vamos a presentar las diferencias que Zhu y Baylen (2005) establecen entre Comunidades de Aprendizaje (CA), aprendizaje en comunidad (AC) y comunidades de prácticas (CP):

Las CA se centran en una visión de los profesores y estudiantes que trabajan colaborativamente para alcanzar diferentes objetivos compartidos académicamente.

AC como un enfoque pedagógico que emplea métodos y estrategias didácticas para desarrollar el conocimiento y habilidades para el aprendizaje a lo largo de la vida. Es también una perspectiva centrada en el estudiante, pero a diferencia de la anterior, el aprendizaje en comunidad funciona con comunidades locales en lugar de hacerlo con instituciones educativas.

El aprendizaje en CP ayuda a que los estudiantes adquieran conocimientos prácticos referidos a una actividad laboral. Su objetivo es el desarrollo profesional de los estudiantes y el conocimiento de la práctica de una actividad profesional.

5.1.3. Un novedoso proyecto de transformación social y educativa: Orígenes y fundamentos.

- **Antecedentes de las Comunidades de Aprendizaje**

Las Comunidades de Aprendizaje son el resultado de la investigación del Centro Especial de Investigación en Teorías y Prácticas Superadoras de Desigualdades (CREA) de la Universidad de Barcelona. Dicho centro desarrolla prácticas educativas y sociales que fomentan y/o generan experiencias mundiales reconocidas dentro de la comunidad científica dirigidas a primaria y secundaria que en diferentes lugares están obteniendo resultados exitosos en la convivencia solidaria y en la superación del fracaso escolar.

El modelo educativo de las Comunidades de Aprendizaje se origina en una escuela de personas adultas situada en un barrio obrero de Barcelona. La Escuela de Personas Adultas de la Verneda-Sant Martí, comunidad de aprendizaje en educación de personas adultas, se creó el año 1978 (Sánchez, 1999). Fue entonces cuando un grupo de personas de la asociación de vecinos del barrio, animados por el ideal de crear una sociedad mejor a través de la participación cívica y cultural, ocuparon el edificio donde se ubica actualmente. El centro se define como un centro educativo plural, participativo, democrático, gratuito, integrado en el barrio, que trabaja por la igualdad en el campo educativo y cultural de las personas adultas. Las bases teóricas de la práctica educativa y organizativa de la escuela son las que se derivan de la pedagogía de Paulo Freire, es decir, una educación que colabora en la formación de personas libres, democráticas, participativas y solidarias. Las actividades de la escuela se inscriben en el ámbito de la formación permanente, en ofrecer constantemente la posibilidad de formación

adecuada a los cambios en la sociedad para todas las personas del barrio.

En la Escuela de Personas Adultas de la Verneda-Sant Martí también se crean oportunidades debido al amplio abanico de opciones formativas existentes, que se corresponden con los intereses de las personas implicadas. Así, encontramos desde distintos niveles de alfabetización hasta la preparación para el acceso a la universidad, pasando por talleres concretos sobre salud, psicología, temas de actualidad diversos o tertulias literarias. Toda esta variedad de actividades es posible, así como el amplio horario (de 9 a 22 horas todos los días de la semana), gracias a la participación voluntaria de más de 125 personas como profesores en las clases, colaboradores en la secretaría, participantes en las comisiones mixtas de trabajo, etc.

En el plano de la educación infantil y primaria, a nivel internacional, existen contextos que también estaban desarrollando experiencias similares, que ya estaban dando resultados de éxito y mostraban su validez en el sistema escolar. Así pues, destacamos las tres experiencias con más escuelas y resultados:

- **Programa de Desarrollo Escolar (School Development Program)**

Que es el pionero, nacido en 1968 en la Universidad de Yale. El promotor de esta experiencia es James Comer. Sus inicios comienzan en dos escuelas con unas características similares, como la existencia de un rendimiento escolar muy bajo, graves problemas de comportamiento entre el alumnado y una gran distancia con las familias.

El programa “School Development Program” (en adelante SDP) potencia la idea de que toda persona que forma parte de la escuela (familias, profesorado, alumnado y otro personal profesional y no profesional de la educación) debe implicarse en la educación de los niños y las niñas del centro. El objetivo es movilizar a toda la comunidad para dar soporte al desarrollo global de la escuela y conseguir el éxito académico del alumnado ofreciendo las mismas oportunidades a todos y todas. Otros objetivos superan la dimensión académica: proponerse superar el fracaso escolar y el absentismo, dirigir la educación hacia la superación social y personal, poner un énfasis especial en el desarrollo global, también psicológico, del alumnado.

Siguiendo a Racionaro y Serradell (2005), estas prioridades enlazan con el enfoque del Programa, que se basa en tres criterios: a) la prevención, b) el desarrollo de los aspectos psicológicos, académicos y sociales, y c) la implicación de todos los agentes existentes en el contexto en el que se desarrollan los niños y las niñas. Igualmente, la implementación en los centros se guía a través de tres orientaciones: a) la colaboración —porque se trabaja en equipos—, b) el consenso —que permite el diálogo—, y c) la no culpabilización —que facilita la resolución de problemas.

A nivel curricular, el SDP prioriza el aprendizaje de las materias instrumentales y de la segunda lengua para los colectivos de habla no inglesa. Entre otras actuaciones para alcanzar los objetivos del SDP se encuentran la formación para todas las personas implicadas sobre aspectos del desarrollo psicológico de los niños y las niñas, y la evaluación de las actuaciones con vistas a hacerlas más efectivas.

En el ámbito organizativo, el SDP cuenta con tres equipos en las escuelas e institutos:

- el equipo de planificación y administración escolar, con representación de la dirección, el profesorado, los familiares y los y las estudiantes, y el cual es el órgano director de la escuela, el que prioriza las actividades, hace la difusión de toda la información y evita que nadie se haga protagonista del proyecto o de sus resultados;
 - el equipo de soporte al profesorado y a los y las estudiantes, que ofrece el soporte necesario para mejorar las interacciones entre el alumnado y el profesorado, ofrece una visión de conjunto en el tratamiento de los problemas y trabaja individualmente con el alumnado cuando es necesario, además de organizar reuniones y realizar recomendaciones sobre los cambios que se deben llevar a cabo, con lo que cumple la misión de prevención de posibles problemas;
 - el equipo de padres y madres, que refuerza la escuela en el seno de la comunidad. Participando en la gestión y la dirección, los familiares adquieren las habilidades sociales, organizativas y políticas que son necesarias para el cambio institucional. Además, ejercen sus propias funciones como equipo de familiares y como voluntariado en la escuela. Esta última actividad implica a los familiares en la vida diaria del centro escolar, como soporte en las aulas, realizando actividades de refuerzo en horario extraescolar y participando en los actos de la escuela. Todo ello hace que, desde el punto de vista de los niños y las niñas, al verlos cómo se relacionan con todo el equipo del centro, constituyan un modelo que se debe seguir, interiorizando más y mejor los valores que comparten. Durante los últimos veinte años, investigadores e investigadoras del Programa de Desarrollo Escolar han realizado numerosos estudios que muestran los resultados del alumnado en las escuelas que siguen el programa, con una mejora clara en las materias instrumentales.
- **Escuelas Aceleradas (Accelerated Schools)**

El proyecto Escuelas Aceleradas (Accelerated Schools Plus6) es un programa desarrollado desde el 1986 y concebido por Henry Levin (1987, 1993, 1995), profesor en la Universidad de Stanford y director del Centro de Investigación Educativa CERAS, de la Facultad de Educación. En la actualidad, el centro de investigación que asesora el proyecto se encuentra en la Universidad de Connecticut y trabaja asociado con el Centro Nacional de Investigación en Superdotación y Talento. El proyecto supone la transformación de comunidades educativas

enteras, especialmente las que han quedado atrás debido a altos niveles de pobreza, resultados académicos muy bajos y pocos cambios tras otras actuaciones. La estrategia fundamental es enseñar utilizando técnicas pedagógicas utilizadas para niños y niñas con sobredotación intelectual, que tradicionalmente se han utilizado sólo para un 5% de los y las estudiantes.

Este modelo se inspira en las cooperativas de trabajadores/as y en modelos de organización democrática de trabajo. Se parte de una comunidad que analiza su situación actual e idea una visión compartida de lo que quisiera que fuera la escuela en el futuro. Para hacer realidad ese proyecto de futuro se establecen áreas de prioridad y se forman grupos de trabajo. Las fases para poder pasar de la realidad al proyecto son:

- Inventario de problemas del centro.
- Establecimiento de un objetivo común que tienen todas las personas implicadas en un plazo de cinco o seis años.
- Detección de necesidades y análisis de problemas y soluciones aportadas.
- Establecimiento de prioridades inmediatas (tres -cuatro objetivos) en grupo, con participación de todas las personas implicadas.
- Establecimiento de un comité de dirección que se encargará de gestionar el proyecto.
- Diseño de un programa.
- Evaluación conjunta de los resultados.

El objetivo principal es dotar de programas de estudios enriquecidos a aquellos alumnos/as con más dificultades para que puedan incorporarse con un buen nivel a los estudios medios de manera que puedan tener mejores oportunidades en el sistema educativo y puedan afrontar con más y mejores recursos su vida de adultos.

La implementación del modelo Accelerated Schools no es rígida, sino que cada centro tiene que adaptarlo a su situación y sus necesidades. Cada comunidad educativa utiliza la filosofía de las escuelas aceleradas y la procesa para desarrollar un trabajo colaborativo que le permita alcanzar sus propias metas.

Pero existe un proceso sistematizado de transformación que permite pasar a una visión de la escuela dirigida al éxito de todos y todas las estudiantes. Tres principios orientan este proceso: la unidad en los objetivos, que supone el acuerdo acerca del proyecto por parte de toda la comunidad; la autorización con responsabilidad, vinculada a la ampliación de la capacidad de decisión de las personas, y la construcción sobre las potencialidades con que cuentan la escuela y el entorno. La transformación empieza por una fase en la que toda la comunidad realiza una mirada profunda a la situación de la que parte el centro educativo (Racionaro y Serradell, 2005).

En este sentido, todos y todas piensan cómo desean que llegue a ser el centro educati-

vo. En la comparación se encuentran las primeras cosas que se deben hacer, y ese proceso de indagación se repite a lo largo del tiempo como forma de evaluar el progreso que vuelve más autónoma a la comunidad educativa.

En las clases, todos los miembros de la comunidad educativa trabajan para transformar cada aula en un entorno de aprendizaje eficaz, donde los estudiantes y el profesorado se animan para pensar creativamente y explorar los propios intereses, razonando de forma compleja y en base a la resolución de problemas. En lo que respecta a los familiares, éstos tienen un papel fundamental.

Firman un compromiso que clarifica los objetivos de la escuela y las obligaciones de ellos mismos, del alumnado y de la plantilla del centro. Entre sus obligaciones se encuentran, entre otras: asegurar las horas de sueño de los niños y las niñas y la asistencia a clase de forma regular, tener altas expectativas para sus hijos e hijas, interesarse por sus actividades y por los materiales que llevan a casa y responder a los requerimientos de la escuela. Además, los familiares participan en la estructura de gobierno de la escuela como miembros del comité ejecutivo y en otras tareas, y en las aulas como voluntarios y voluntarias, ayudando a otros familiares a entender lo que están haciendo sus hijos e hijas, o como buscadores de fondos.

- **Éxito para todos (Success for All)**

El programa “Éxito para Todos”, en inglés “Success for All” (SFA) era un programa que en sus inicios se dirigía especialmente a escuelas públicas de preescolar y de los primeros cursos de educación básica. Fue desarrollado por el profesor Robert Slavin y su equipo de colaboradores del Center for Research on the Education of Students Placed at Risk (CRESPAR) de la Universidad Johns Hopkins, de Baltimore, Maryland. El programa parte de la idea central que la escuela, de la manera en que ha funcionado tradicionalmente en los Estados Unidos y alrededor del mundo, tiende a dejar a gran parte del alumnado «abandonado» por el camino, especialmente el que pertenece a entornos más desfavorecidos y a familias con ingresos más bajo. La aplicación práctica del programa se inició en 1987 en Baltimore, y en la actualidad el programa se ha extendido a una multitud de escuelas de los Estados Unidos y de otros países. Los destinatarios no son niños y niñas concretos, los más desaventajados, sino todos los niños y las niñas. Uno de los motivos principales de este hecho es que el SFA se fundamenta en la idea de que el éxito escolar se produce cuando el aprendizaje afecta a todos y a todas, no tan sólo a algunos.

Esto fomenta la solidaridad no sólo entre los niños y las niñas, sino también entre las familias. Además, el programa parte del convencimiento de que el éxito social y escolar de los niños y las niñas depende, sobretodo, de la escuela misma y de su preparación previa.

El SFA se dirige a prevenir situaciones de fracaso escolar en escuelas y barrios con situaciones problemáticas. Su principal objetivo es hacer de todos los niños y las niñas ciudadanos y ciudadanas «de éxito», para desarrollar una verdadera democracia para todas las personas y con todas ellas. Puesto que la perspectiva del programa es preventiva, se insiste en un currículum muy competente desde las primeras edades, por lo que se hace énfasis en el dominio de las materias instrumentales básicas, si es necesario de forma individualizada, para que ni ningún niño ni ninguna niña se queden al margen.

De entre los aprendizajes instrumentales, la lectura es central para el SFA, por lo que se ha creado material específico para trabajar la lecto-escritura, como el Early Learning, el Reading Roots o el Reading Wings, con versión en castellano (Lee conmigo y Éxito para todos).

Todos los días escolares, los niños y las niñas leen durante 90 minutos, en las clases, con el profesorado, pero también en horario extraescolar con otras personas de la comunidad y en espacios organizados específicamente para ese trabajo. Los grupos de lectura no se corresponden con los diferentes niveles. Para el trabajo del resto de materias, el SFA también ha desarrollado materiales específicos, como el Root and Wings. El contrarresta las aportaciones negativas del entorno (Racionero y Serradell, 2005).

La vinculación con la comunidad es también muy estrecha. El equipo de apoyo familiar, formado por un grupo de familiares, trabaja para comunicarse con las familias del alumnado, sobre todo para animarles a que lean, a que asistan a actividades que organiza la escuela y a que ayuden a sus hijos o hijas en las tareas escolares. El objetivo es conseguir que el profesorado, las familias y la comunidad formen un solo equipo que trabaje por las necesidades y los derechos de los niños y las niñas. Además, el equipo de apoyo familiar se ocupa de buscar financiación en la comunidad para realizar el máximo número de actividades en la escuela, con el fin de que el alumnado desarrolle muchas competencias.

Los familiares participan incluso en las evaluaciones de los progresos del alumnado en las materias escolares. Los responsables del SFA reconocen la necesidad de la implicación de todos los agentes educativos para que el proyecto dé frutos, y requieren para su implementación la aceptación del mismo por parte de la mayoría de la comunidad educativa, incluyendo la Administración. En varios estudios realizados a lo largo del tiempo, el SFA ha mostrado, en comparación con otras escuelas que no han conseguido superar el fracaso escolar, mejorar los resultados académicos en materias instrumentales, especialmente en la lectura.

Así pues, todos estos antecedentes coinciden en su esfuerzo por la generalización de una enseñanza de calidad para todos y todas, y se centran en los sectores que tradicionalmen-

te han estado excluidos de esta calidad (sean niños, niñas, personas adultas) para fomentar sus expectativas positivas y transformar la totalidad de la escuela, para movilizar y contactar con la aportación cultural y educativa de todas las personas implicadas. Todos estos programas tienen diversos procesos de evaluación tanto externos como internos, en especial, los que hacen referencia a comparaciones de resultados con escuelas similares. En todos los casos se ve como los resultados superan las previsiones, los niveles de aprendizaje de los y las participantes están por encima del nivel superior de la media y el fracaso escolar se reduce drásticamente (Racionero y Serradell, 2005).

En definitiva, las Comunidades de Aprendizaje, el Programa de Desarrollo Escolar, Éxito para Todos y Escuelas Aceleradas, comparten una serie de principios que están presentes en las bases de cada proyecto y recorren la transformación de los centros educativos en escuelas e institutos abiertos a la comunidad donde todas las personas y las culturas son incluidas de forma igualitaria con currículum basados en la competencia.

Sus principios comunes son: el diálogo igualitario, que se concreta en la participación y la responsabilidad compartida del profesorado, los familiares, los estudiantes y toda la comunidad; la dimensión instrumental, relacionada con el fomento de las expectativas positivas de los y las estudiantes, y la igualdad de diferencias, principio dirigido a superar el fracaso escolar sin discriminación de género, etnia o ingresos (Racionero y Serradell, 2005).

Programas	Principios
Comunidades de Aprendizaje	Diálogo igualitario Dimensión instrumental Igualdad de diferencias
Programa de Desarrollo Escolar	
Éxito para Todos	
Escuelas Aceleradas	

Cuadro 3. Principios comunes de experiencias similares a las comunidades de aprendizaje.

Todos los programas anteriores surgen como una respuesta a la ineficacia de la escuela tradicional, especialmente en barrios pobres y con minorías étnicas. Entienden que la escuela debe ser un medio educativo eficaz para todas y todos, y que los familiares son un eje imprescindible para una educación de calidad (AA.VV., 2002). Así mismo, se basan en prácticas cooperativas y solidarias, en lugar de basarse en la segregación y la adaptación, porque estas últimas prácticas ya han demostrado en muchos lugares que no son efectivas para el objetivo de la igualdad de resultados. El modelo segregador no parte de ninguna teoría científica demostrable (Aubert, Duque, Fisas i Valls, 2004).

Fundamentos de las Comunidades de Aprendizaje

En el siglo XXI, la educación refleja la necesidad de transformar la escuela como centro integrador en una escuela inclusiva y democrática. El modelo inclusivo parte de la concepción que no es necesario integrar si previamente no existe segregación. Partiendo de esta premisa, la educación es entendida desde una perspectiva holística y se orienta en sus prácticas y proyectos educativos a la mejorar de las instituciones para contribuir a paliar y reducir los procesos de exclusión social, que durante tanto tiempo, han segregado a un amplio colectivo de alumnado en situación de desventaja y con ello a equiparar sus oportunidades para favorecer su bienestar personal y social como miembros activos y partícipes del grupo.

La finalidad de la escuela ordinaria no es integrar al alumnado, sino que la escuela debe tener la capacidad de adaptarse a la especificidad de todo el alumnado.

Una de las características esenciales de la escuela inclusiva es el sentido de cohesión de comunidad, la aceptación de las diferencias y la respuesta a las necesidades individuales. Esto exige la necesidad de atender al alumnado sin segregación ni exclusión del grupo.

Por consiguiente, la Educación Inclusiva debe ser entendida como un intento más de atender las dificultades de aprendizaje de cualquier alumno en el sistema educativo. Educación Inclusiva y las Comunidades de Aprendizaje comparten los mismos fundamentos teóricos y prácticos.

Según Torres (2001, 5) para que las Comunidades de Aprendizaje puedan existir, se requieren condiciones mínimas, entre las que están:

- Situar a las personas o alumnos como centro del aprendizaje.
- Permitir un acceso a la comunidad, igualitario de condiciones.
- Facilitar la participación abierta.
- Avanzar en las nuevas herramientas de la tecnología que favorezcan entornos modernos y flexibles.
- Promover los cambios institucionales que faciliten su desarrollo.
- Buscar modelos efectivos para su funcionamiento.

Para Molina (2005), los rasgos que caracterizan a las Comunidades de Aprendizaje son:

- **Inversión en las personas.**

Se presta gran interés al factor humano, considerándolo el activo más importante en

las instituciones y se concede gran valor a la formación como medio de construir capital social. El desarrollo profesional se centra en las personas, dirigido a invertir en creatividad, imaginación e intelecto humano. Se viene afirmando que una comunidad de aprendizaje construye capital social porque sus miembros aprenden en ella, por lo que una comunidad con altos niveles de capital social será una comunidad de aprendizaje.

- **Ambiente enriquecedor.**

La creación de un ambiente estimulante promueve cooperación mutua, apoyo emocional, crecimiento personal y sinergia de esfuerzos. Sus miembros se muestran más fuertes y seguros porque el grupo actúa como una red de apoyo que les ayuda a aprovechar mejor las oportunidades y a minimizar los peligros.

- **Construcción social del conocimiento.**

La construcción del conocimiento tiene su base en las interacciones intelectuales, interacción no limitada sólo a los cauces tradicionales, colaboración, relevancia y estar centrado en el aprendiz. Se enfatizan las teorías centradas en la naturaleza social del conocimiento como opuestas a las centradas sobre el aprendizaje individual. El aprendizaje debe ser considerado una actividad social que requiere el desarrollo de la comunidad.

- **Aprendizaje compartido.**

Se valora el hecho de compartir conocimiento y experiencias de aprendizaje. Su propósito compartido lleva a un tipo de aprendizaje colectivo que se construye sobre experiencias comunes y prácticas de enseñanza que los profesores comparten comprometiéndose en un análisis continuo de las acciones y causas subyacentes a los resultados.

- **Perspectivas múltiples.**

Los diferentes modos de participación que se llevarán a cabo plantean la necesidad de mayor variedad en los enfoques y perspectivas para poderlos acomodar a la variedad de estilos y necesidades de aprendizaje.

- **Centradas en mejorar el aprendizaje del estudiante.**

En las comunidades de aprendizaje, destacan tres componentes: aprendizaje de colaboración, aprendizaje del maestro y aprendizaje del estudiante. El elemento esencial de las comunidades de aprendizaje es la tendencia a aprender trabajando juntos para mejorar la educación.

- **Tamaño reducido**

Una escuela pequeña genera un ambiente que actúa como factor que facilita y que promueve el aumento del aprendizaje del estudiante, mejora la colaboración entre los profesores y las relaciones personalizadas entre maestros y estudiantes.

Varios autores, entre ellos Ortiz (2010) y Rodríguez (2012) se centran en los fundamentos teóricos y las corrientes filosóficas en los cuales se apoyan las Comunidades de Aprendizaje.

Así, tomando como base las aportaciones de diferentes autores como Freire, desde el ámbito de la educación, Bruner y Vygotsky, desde la psicología y el enfoque socio histórico del desarrollo, y Habermas, desde la sociología, entre otros, desarrolla el concepto de aprendizaje dialógico, uno de los fundamentos de las Comunidades de Aprendizaje, como la base del enfoque comunicativo en el que todos aprendemos de las interacciones, con los iguales, con los iguales más capaces, con los adultos en general y con los adultos profesionales de la educación, agrupamientos e interacciones en ningún caso excluyentes (Rodríguez, 2012: 70).

Concluimos entonces que “Las Comunidades de Aprendizaje son un modelo de organización de los centros educativos que pretenden dar respuesta a dos prioridades, mejorar el rendimiento académico y resolver los problemas de convivencia; se propone el modelo dialógico como el más apropiado para el aprendizaje y la resolución de los conflictos en el centro. Los grupos interactivos, el diálogo igualitario y la participación de la comunidad en el funcionamiento de los centros constituyen los ejes en torno a los cuales giran las actuaciones educativas de éxito que se aplican en las Comunidades de Aprendizaje “(Rodríguez, 2012: 68).

Paulo Freire desarrolló una perspectiva dialógica en la educación ya en los años sesenta. Algunas veces se ha entendido esa aportación en forma restringida, limitándola al diálogo entre profesorado y alumno/a dentro de la clase. Este diálogo incluye a toda la comunidad (familia, alumnado, voluntariado, etc.), porque se parte de la idea de que todas las personas que forman parte del entorno del niño o niña influyen en el aprendizaje y, por tanto, deben planificarlo conjuntamente.

Habermas (1987-1989) desarrolla una teoría de la competencia comunicativa donde demuestra que todas las personas son capaces de comunicarse y generar acciones. Todas las personas poseemos habilidades comunicativas, entendidas como aquellas que nos permiten comunicarnos y actuar en nuestro entorno. Además de las habilidades académicas y prácticas existen habilidades cooperativas que coordinan acciones a través del consenso. Habermas observa cómo la interacción social del ser humano pasa de estar basada en ritos y en lo sagra-

do a la potencia del signo lingüístico y cómo las estructuras de acción comunicativa orientadas a un acuerdo se vuelven cada vez más efectivas tanto en la reproducción cultural como en la interacción social o en la formación de la personalidad.

El concepto de aprendizaje dialógico se basa en una concepción comunicativa de las ciencias sociales que plantea que la realidad social es construida por las interacciones entre las personas. Esta perspectiva plantea que la realidad social se construye a partir de las interacciones entre las personas y al mismo tiempo está sometida a nuevas resocializaciones fruto de estas interacciones. Esta concepción del aprendizaje procura afrontar con una educación igualitaria los actuales retos de la sociedad de la información, superando el modelo de escuela abriéndose a otros agentes educativos, coordinándose con todo lo que pasa fuera del centro.

Esta perspectiva tiene en cuenta los conocimientos científicos, las metodologías y los procesos de construcción de significados, pero pone el énfasis en las interacciones entre las personas para la construcción de esos significados. Estas interacciones son las que pueden posibilitar la aceleración de los aprendizajes y las motivaciones para obtenerlos. Desde este punto de vista se deduce que si todo el mundo es protagonista de los aprendizajes a través del diálogo, no sólo hay una formación del profesorado, sino que es necesaria una formación de todas las personas que interactúan con los niños y niñas.

Relevamiento de experiencias existentes

El impacto de la propuesta de Comunidades de Aprendizaje en la realidad de nuestras aulas se encuentra en fase de desarrollo. Siendo cada día más los centros que se acogen a esta modalidad de aprendizaje.

La puesta en práctica de estos programas ponen de manifiesto que, cuando se dispone de los recursos, la orientación y el apoyo adecuado, es posible transformar de manera radical la realidad de las aulas, convirtiéndolas en espacios que promueven, simultáneamente, la inclusión de todos los alumnos, la construcción de valores compartidos y la excelencia académica.

La comunidad científica internacional en los últimos años ha mostrado cómo los buenos resultados académicos se relacionan con medidas educativas inclusivas. La segregación en las aulas ha sido analizada como un factor totalmente negativo, que genera una mayor desigualdad educativa y social. Más recientemente, informes como PISA lo corroboran a través de datos estadísticos concretos.

Los gobiernos de los estados miembros de la UE ya establecieron en la Cumbre de Lisboa de 2000 la necesidad de reducir la cifra de fracaso escolar. El compromiso adquirido por cada país miembro hace necesaria la puesta en marcha de medidas y acciones que mejoren los resultados académicos de todo el alumnado. Los gobiernos están interesados en adoptar y difundir proyectos educativos de éxito que permitan superar las actuales desigualdades. El problema no reside en una falta de experiencias de éxito en educación y de un bagaje teórico que demuestre la importancia de llevar a cabo modelos inclusivos, sino fundamentalmente en una falta de compromiso para llevar a cabo una educación de calidad para todas y todos.

Ahora bien, cuando el profesorado no está implicado y no cree en las posibilidades de cambio que se pueden alcanzar a través del trabajo desarrollado en las escuelas, se convierte en uno de los principales focos de resistencia en la extensión de cualquier proyecto educativo.

Una experiencia concreta. El caso del instituto de Educación Secundaria “Diamantino García Acosta” de Sevilla (España).

Desde su creación el Instituto de Educación Secundaria “Diamantino García Acosta” trata de dar respuesta a las necesidades educativas de “todo” su alumnado. Situado en el barrio denominado “Cerro del Águila”, la mayor parte del alumnado procede de una de las zonas más deprimidas y desfavorecidas de Sevilla capital, con un nivel socioeconómico y académico bajo, donde el paro y otras situaciones de conflicto social (drogodependencia, embarazos no deseados, infravivienda, delincuencia juvenil, absentismo escolar, desigualdad de oportunidades...) son muy intensas. Todo ello, se proyecta en el centro educativo actuando de abono a todas las variables vinculadas al fracaso escolar: grandes retrasos académicos acumulados, baja autoestima escolar, falta de expectativas desde los primeros niveles de la escolaridad, absentismo, pasividad en la convivencia y, finalmente, fracaso académico.

Ante esta situación el Equipo Directivo, Claustro y Departamento de Orientación se plantearon la necesidad de elaborar un Plan de Compensación Educativa (se inicia en el curso 2003-04), que constituyera la base del Proyecto Educativo de Centro.

Así pues, y con esa premisa por delante en el IES “Diamantino García Acosta” no se concibe la titulación al final de etapa como un elemento de selectividad, sino como un valioso instrumento de integración social.

El eje vertebrador de la actuación educativa: el Plan de Compensación Educativa.

“Aceleración para la transformación” es el lema que resume el Plan de Compensación Educativa de este centro de educación secundaria. En palabras del propio director D. Manuel Gotor: “Aceleración, como símbolo de energía (no se trata de aprender más deprisa), frente a

la ralentización que desmotiva; y transformación como símbolo de acercamiento a un futuro mejor, más justo, más libre, frente a la adaptación a -esto es lo que hay- y, por tanto, es inevitable”.

Lo innovador del Plan es que no ha pretendido reformas parciales, sino ha integrado todo lo que el propio centro educativo ha considerado válido de las renovaciones pedagógicas existentes y todo lo nuevo que el propio centro ha considerado oportuno. Se parte de una realidad: la diversidad del alumnado. El trabajo entre alumnado diferente favorece un entorno enriquecedor por lo que supone de posibilidad de encuentro y resolución de conflictos cognitivos y afectivos entre el grupo e impulsa el desarrollo de estrategias didácticas y maneras de organizar el trabajo en el aula que faciliten el aprendizaje de todos y todas. En definitiva se trata de garantizar el éxito escolar a “todos” el alumnado.

El IES “Diamantino García Acosta” construye su Plan de Compensación Educativa, y por consiguiente su Proyecto Educativo teniendo como base 5 pilares:

- La defensa de los agrupamientos heterogéneos interactivos y rechazo a una organización basada en los grupos homogéneos. Todos los grupos del centro son heterogéneos; se rechaza la homogeneidad por entenderla como medida segregadora. Se busca la interactividad como estrategia de aprendizaje fundamental, por lo que se apuesta decididamente por el trabajo cooperativo.



- La incorporación del mayor número posible de recursos al aula. Las aulas se constituyen en espacios abiertos a la comunidad. En 1º de ESO se da la doble docencia en las clases de Lengua e Inglés; se incorpora voluntariado en las asignaturas de Lengua y Sociales; y el Profesorado de Pedagogía Terapéutica se incorpora a las aulas en las asignaturas de Lengua y Matemáticas en todos los grupos del primer ciclo. Todo el apoyo educativo (profeso-

ra de pedagogía terapéutica y monitora) se realiza dentro del aula. En definitiva, todos los recursos disponibles se introducen en el aula evitando cualquier atisbo de etiquetación o segregación.

- Currículo adaptado y diversificado, así como el uso de nuevas metodologías que exigen del profesorado un cambio de rol, y una nueva concepción de las actividades de enseñanza aprendizaje. El objetivo que se pretende es la mejora de metodologías, de esta forma se desarrolla una experiencia de grupos interactivos con la presencia en el aula de personal voluntario, mediante metodologías interactivas (estudio de casos, trabajos de investigación...).

Los materiales se elaboran y adaptan a las diferentes materias y niveles. Los Departamentos de Lengua, Inglés, Sociales y Matemáticas elaboran sus propios recursos o adaptan otros existentes en la mayoría de los grupos, sobre todo de 1º de ESO.

- Búsqueda de un nuevo modelo de convivencia, basado en el diálogo, resolución pacífica de conflictos y contratos de compromiso con las familias, donde las medidas sancionadoras constituyen el último recurso. Se construye un espacio donde las situaciones conflictivas o problemáticas, en relación con la convivencia, se trabajan en grupos de trabajo conjuntos (familiares, profesorado y alumnado). Prueba de ello, son los grupos de trabajo sobre Bullying, problemas de adolescencia y el de participación.
- La formación del profesorado. El centro entiende la formación como desarrollo profesional y en la medida en que es autoformación, refuerza la autonomía del profesor o profesora y su visión crítica, por una parte, y por otra, estimula una mayor participación del profesorado en el conjunto de situaciones, problemas, casos humanos... que configuran la realidad docente en la que está inmerso. En ellas destacan las desarrolladas por el Grupo de Trabajo "Reordenar el desorden" y las tertulias Dialógicas. La formación se realiza de forma conjunta a través de grupos de trabajo de familia, alumnos y profesorado. Todos estos pilares se desarrollan con una apertura total del centro a su entorno: Encuentros periódicos con la Asociación de Madres y Padres de Alumnos (AMPA), intervenciones conjuntas con los centros de educación infantil y primaria (CEIP) del barrio. Coordinación con las áreas municipales de participación ciudadana, de la Mujer y con el Plan Municipal de Drogodependencias. Se mantienen contactos con el área de Salud Mental del Hospital Virgen del Rocío y con el Instituto Andaluz de la Mujer en relación con la Violencia de Género, se mantiene contacto directo con Grupo de Menores de la Policía Autonómica, dependiente de la Fiscalía de Menores, con los Asuntos Sociales de Zona y con el Equipo de Tratamiento Familiar. Uno de los objetivos del centro es conectarse con otros centros en redes, y por ello, forma parte de la Red de Comunidades de Aprendizaje y la Red de Escuelas Democráticas del Proyecto Atlántida.

Un programa eficaz, compensador y al mismo tiempo integrador que viene desarrollando el centro educativo, desde hace dos años, es el Programa de Acompañamiento Escolar que tiene como objetivo intervenir ante el “fracaso escolar” desde el centro y prioritariamente con el alumnado en situación de desventaja socioeducativa, facilitando el aumento del tiempo dedicado a las actividades escolares para las que este alumnado no tiene iniciativas, autonomía ni condiciones favorecedoras en la familia y en su entorno.



El alumnado participante de 1º, 2º y 3º de educación secundaria está integrado por un 70 % de alumnos con rendimiento limitado por falta de dominio de habilidades instrumentales, ausencia de hábitos de trabajo; falta de estímulo y seguimiento de la familia; y un 30% de alumnos con un adecuado proceso de enseñanza – aprendizaje, Habilidades sociales y capacidad de relación social y Adecuado estímulo y seguimiento de la familia.

El programa se compone de 5 grupos de 6 o 7 alumnos cada uno.

El tipo de programas que se desarrollan en el Plan de Acompañamiento es distinto al que se desarrolla por la mañana. En palabras del coordinador del programa José M^º Berdonces “es un laboratorio de ensayo de metodologías interactivas”. El alumnado trabaja en equipo fundamentalmente siendo muy utilizada la estrategia de tutoría entre iguales. Los bloques seleccionados para el trabajo con los alumnos abarcan desde los aprendizajes instrumentales: comprensión y expresión oral y escrita, resolución de problemas y alfabetización informática, hasta el desarrollo de valores.

Con el programa de Acompañamiento se despliega un aprendizaje no formal, que se desarrolla en coordinación con las actividades del grupo motor de los presupuestos participativos del Ayuntamiento, con el objetivo de integrar en el centro los tres tipos de aprendizaje: los no formales (Programa de acompañamiento), los informales (Grupo motor) y los formales de la mañana.

6. CONCEPTUALIZACIÓN. EL APRENDIZAJE DIALÓGICO

“Las actuales sociedades multiculturales quedan expuestas a una encrucijada: re-construyen nuevas formas de vivir juntos (Touraine) en base al diálogo y consenso entre una creciente pluralidad de voces o sufren las consecuencias del conflicto entre diferentes fundamentalismos. La salida a la encrucijada viene de la mano del diálogo y, donde éste se acaba, de su contrario: la violencia. (Flecha, 2004: 4)

El aprendizaje dialógico es el marco teórico que fundamenta el proyecto de Comunidades de Aprendizaje. Este concepto se construye a partir de las mejores prácticas y de las principales aportaciones teóricas de la comunidad científica internacional, en campos como la sociología, la psicología o la pedagogía. Se basa en el concepto de que las interacciones entre las personas a través del diálogo constituyen el elemento clave que hace posible que sea posible que se produzca el aprendizaje. Representa un marco teórico que se construye a partir de las mejores prácticas y de las principales aportaciones teóricas de la comunidad científica internacional, en campos como la sociología, la psicología o la pedagogía.

Según la perspectiva del aprendizaje dialógico, las personas aprenden gracias a las múltiples interacciones que tienen lugar no sólo entre el alumnado y el profesorado en el contexto de la clase, sino entre éstos y el resto de personas que participan de alguna forma en el centro: voluntarios, personal no docente o miembro de grupos interactivos que conforman tertulias o comisiones mixtas. Por otra parte, el escenario de estas interacciones no es únicamente el centro, sino las familias, los amigos, los comercios, las instituciones deportivas, etc. Actualmente, lo que aprende cada niño y niña depende cada vez menos de lo que sucede en el aula y cada vez más de la correlación entre lo que ocurre en el aula, el domicilio y la calle (Castells et al., 1994).

Cuando nos comunicamos, y entablamos un diálogo con otras personas, damos significado a nuestra realidad. Así que construimos el conocimiento primeramente desde un plano intersubjetivo, es decir, desde lo social; y progresivamente lo interiorizamos como un conocimiento propio (intrasubjetivo).

Según la concepción dialógica del aprendizaje, para aprender las personas necesitamos de situaciones de interacción. Pero no solo necesitamos un gran número de interacciones, y que estas sean diversas, sino que además el diálogo que se establezca tiene que estar basado en una relación de igualdad y no de poder, lo que significa que todos y todas tenemos conocimiento que aportar, reconociendo así, la inteligencia cultural en todas las personas.

Mediante el diálogo transformamos las relaciones, nuestro entorno y nuestro propio conocimiento. De manera que el aprendizaje dialógico se produce en interacciones que aumentan el aprendizaje instrumental, favorecen la creación de sentido personal y social, están guiadas por principios solidarios y en las que la igualdad y la diferencia son valores compatibles y mutuamente enriquecedores (Aubert, Flecha, García, y Racionero, 2008).

- ***Principios del aprendizaje dialógico***

Para que sea posible un aprendizaje dialógico se requiere que se den los siguientes siete principios: a) Diálogo igualitario: que se da entre las diferentes personas que participan en el diálogo y cuyas aportaciones son valoradas en función de la validez de los argumentos y no en función de las relaciones de poder o jerarquías sociales establecidas; b) Inteligencia cultural: que incluye la inteligencia académica y la práctica, así como la inteligencia comunicativa que permite llegar a acuerdos a través del lenguaje en diferentes ámbitos sociales; c) Transformación: desde el que se posibilitan los cambios en las propias personas y su contexto (la educación ha de basarse en el cambio, superando así tanto las teorías reproductivistas que abogan por la adaptación al contexto, como la visión posmoderna de que no es posible cambiar las cosas; d) Dimensión instrumental: el aprendizaje dialógico incluye el aprendizaje instrumental de todos los conocimientos imprescindibles para vivir en la actual sociedad sin por eso oponerse al diálogo y a una educación democrática; e) Creación de sentido: significa posibilitar un tipo de aprendizaje que parte de la interacción y de las demandas y necesidades de las propias personas, siendo éstas las que guíen su proceso de aprendizaje, superando la pérdida de sentido que una parte del alumnado está teniendo en los centros; f) Solidaridad: en la que se han de basar las prácticas educativas democráticas que tienen como objetivo la superación del fracaso escolar y la exclusión social que comporta; g) Igualdad de diferencias: es decir, valorar la diversidad de personas como un elemento de riqueza cultural, identificando la diferencia como positiva, pero siempre junto con el valor de la igualdad.

LOS 7 PRINCIPIOS DEL APRENDIZAJE DIALÓGICO



Figura 3. Principios del aprendizaje dialógico (Aubert, García y Racionero, 2009).

- **Diálogo igualitario**

A través del diálogo igualitario se rompen las relaciones jerárquicas y autoritarias en los centros educativos. Cada opinión, saber o criterio se considera en función de la validez de sus argumentos en vez de imponerse a través de la ostentación del poder o la hegemonía cultural. Esto es lo contrario a lo que tradicionalmente se ha venido haciendo en los centros educativos, cuando se ha considerado que la voz de las personas profesionales de la educación era más válida que la del resto de la comunidad educativa, y que ha llevado a que la decisión sobre qué hay que aprender y cómo, haya estado exclusivamente en manos de profesionales, excluyendo a las familias del alumnado.

Lejos de eso, y reconociendo que todas las personas tenemos capacidades de lenguaje y acción (Chomsky 1977; Habermas 1987), la construcción dialógica del conocimiento está cada vez más extendida en la comunidad científica internacional y especialmente en el ámbito de la investigación (Gómez et al., 2006; Touraine, Wieviorka, Flecha, 2004).

Los centros educativos con más nivel de aprendizaje y mejor convivencia son aquellos que abren sus espacios al diálogo igualitario entre profesorado, familiares, personas profe-

sionales, voluntariado, alumnado y otras personas del entorno del alumnado,. Para el avance hacia ese diálogo igualitario en situaciones de desigualdad (Freire, 1997) es preciso analizar aquellas dinámicas actuales que contribuyen a la superación de dichas desigualdades; la distinción entre interacciones de poder (causadas en parte por la desigualdad estructural presente en la sociedad) e interacciones dialógicas (Searle y Soler, 2004) que han contribuido enormemente a este análisis.

El avance hacia las interacciones dialógicas es lo que caracteriza el giro dialógico y se materializa también en los centros educativos donde se trabaja para crear las mejores condiciones para la existencia de este diálogo igualitario. Cuando se realizan asambleas, se llama a las familias y se deciden los contenidos curriculares teniendo en cuenta las voces de todas las personas en vez de establecer un diálogo unilateral en el que unos y unas hablan y deciden, mientras el resto sólo escucha y asiente, las interacciones dialógicas y las pretensiones de validez ganan terreno a las interacciones y pretensiones de poder. En esas acciones, habrá algunas voces que seguirán ostentando más reconocimiento, por venir de un profesor, de una directora o de un familiar con estudios superiores ya que las interacciones de poder están influidas por una estructura social que es desigual; pero aquellas voces tradicionalmente silenciadas tendrán un espacio donde hacerse oír y, en un diálogo igualitario, contribuirán a la transformación, enriquecimiento y mejora de los resultados.

- ***Inteligencia cultural***

La concepción de inteligencia más extendida en los centros educativos se ha limitado a lo que los tests de inteligencia miden, el coeficiente intelectual, así como a una visión darwiniana de inteligencia como adaptación al medio. Han sido muchas las críticas que esa noción de inteligencia ha recibido, entre las cuales está el evidente sesgo cultural y de clase. La inteligencia tradicional es una herramienta más con la que los grupos privilegiados imponen la valoración social de sus formas de comunicación como inteligentes y las de otros sectores como deficientes (Flecha, 1997, 20). Pero hoy, la investigación en ese campo indica que las habilidades académicas son sólo un grupo más de las múltiples capacidades humanas. Elboj (1971) ya diferenció entre inteligencia fluida y cristalizada, Sternberg y Wagner (1986) lo hicieron entre inteligencia académica e inteligencia práctica, y actualmente Gardner (2003) identifica nueve inteligencias. Otro grupo de investigadoras e investigadores hablan más recientemente de inteligencia distribuida (Hutchins, 1993; Pea, 1993) para enfatizar el hecho de que las acciones que sirven para alcanzar objetivos y resolver problemas con éxito son producto de una persona en interacción con otras y/o con herramientas culturales. Otros estudios en el ámbito de la psicología cultural, como los realizados por Scribner (1988), muestran cómo todas las personas tienen inteligencia pero la ponen en práctica en diferentes contextos y la expresan a través de formas no académicas.

La concepción de inteligencia cultural se suma a estas teorías, identificando las limitaciones de las nociones de inteligencia que identifican ésta con inteligencia académica. La inteligencia cultural está formada por la inteligencia académica, la inteligencia práctica y la inteligencia comunicativa, y otorga a la tercera especial relevancia. En la vida cotidiana tendemos a resolver gran cantidad de problemas por medio de nuestras habilidades comunicativas, en lugar de hacerlo individualmente con nuestra inteligencia académica o práctica. Sin embargo, esas habilidades universales a menudo no están suficientemente reconocidas en el contexto escolar, invisibilizando a muchas personas, por ejemplo de la comunidad, que pueden ser recursos clave para el aprendizaje de todo el alumnado.

En un aula de sexto de primaria, de un barrio donde la mayoría de población era gitana y con graves problemas de convivencia, después de realizar varios intentos habituales en el contexto académico para resolver los conflictos, el centro educativo optó por la transformación en una comunidad de aprendizaje. Para resolver el caso concreto comentado, una persona gitana respetada por la comunidad se ofreció para colaborar dentro del aula. Ante el comportamiento agresivo de uno de los alumnos gitanos con el profesor, esta persona decidió hablar con el chico usando tanto sus habilidades comunicativas como su conocimiento cultural, lo que generó un cambio radical en el estudiante (Aubert, Flecha, García, Flecha y Racionero, 2008, 175). Aunque esta persona no respondía a ningún perfil profesional educativo, consiguió en una sola interacción lo que nadie antes hizo. Además, de su participación no sólo se benefició ese estudiante, sino toda la clase y todo el profesorado del centro. Necesitamos la inteligencia cultural, o dicho de otra manera, los conocimientos y habilidades adquiridas por formar parte de una determinada cultura, como las de este hombre gitano de respeto, para mejorar el aprendizaje de todo el alumnado.

- ***Transformación***

El compromiso con la transformación de la sociedad es uno de los elementos básicos del aprendizaje Dialógico. Este fundamento recoge dos puntos clave: a) el del rol y el compromiso del maestro o la profesora y b) el de los centros educativos por aplicar una pedagogía transformadora que minimice o supere las desigualdades sociales. La conjunción e interacción de ambos elementos ayuda a disminuir la distancia que existe hegemónicamente entre escuela, familia y comunidad así como el aprendizaje del alumnado.

El aprendizaje dialógico se orienta siempre a la transformación del contexto socio-cultural y, como resultado, los niveles de aprendizaje también se transforman.

Al igual que sucedía con Freire (1970), esta idea es central en la teoría socio-cultural de Vygostki (1996). Su teoría del desarrollo y del aprendizaje tiene dos elementos centrales. Por

una parte, destaca que el desarrollo cognitivo siempre está vinculado al contexto socio-cultural e histórico y, por otra parte, señala que para favorecer el desarrollo cognitivo, hay que intervenir en el contexto y transformarlo. Vygotski apunta, además, que la interacción social es la clave para esa transformación. Sin embargo, y desafortunadamente, este Vygotski real no es el que se ha introducido en nuestro contexto, siendo sustituido por un Vygotski apócrifo (Aubert et al., 2008) que, en lugar de abogar por la transformación, defendía la adaptación a la diversidad.

La adaptación proporcionando los recursos necesarios para crear zonas de desarrollo próximo, en términos de interacciones sociales y de herramientas, se alcanzan niveles superiores de desarrollo cognitivo. En este sentido, interacción y transformación van unidas y constituyen la esencia del aprendizaje dialógico. La transformación de los niveles previos de conocimiento no se produce sólo con la interacción en forma de instrucción con el profesorado, sino que ocurre con todas las personas adultas y con compañeros más hábiles en la actividad particular que se trabaja.

El concepto de Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) es central en el marco de los aportes de esta teoría al análisis de las prácticas educativas y al diseño de estrategias de enseñanza. Se pueden considerar dos niveles en la capacidad de un alumno. Por un lado el límite de lo que él solo puede hacer, denominado nivel de desarrollo real. Por otro, el límite de lo que puede hacer con ayuda, el nivel de desarrollo potencial.

Este análisis es válido para definir con precisión las posibilidades de un alumno y especialmente porque permite delimitar en que espacio o zona debe realizarse una acción de enseñanza y qué papel tiene en el desarrollo de las capacidades humanas.

Siguiendo esa orientación, el aprendizaje dialógico busca el incremento y la diversificación de las interacciones con el objetivo de aumentar los aprendizajes de todo el alumnado. En esa línea, en centros educativos localizados en contextos socio-culturales desaventajados se trabaja dentro y fuera de éste con el objetivo de transformar el entorno y el aprendizaje. Así, en lugar de sustituir el inglés por créditos variables de marquetería, el aprendizaje dialógico no sólo supone incluir a todo el alumnado en la clase de inglés, sino también incorporar en las aulas personas de la comunidad cuya lengua nativa es el inglés, ofrecer actividades extraescolares de inglés y/o de informática, o convertir la biblioteca del centro en una biblioteca tutorizada en la que personas de la comunidad ayudan al alumnado a hacer los deberes, leer, reforzar los aprendizajes o adelantar los contenidos que se enseñarán al día siguiente en clase. Las transformaciones que resultan de estas acciones son muy significativas. Por ejemplo, el profesorado de una comunidad de aprendizaje comentaba: nunca nos habríamos imaginado que la biblioteca sería más popular que la ludoteca, que preferirían trabajar que jugar (Soler, 2003-2005).

La transformación también se produce sustituyendo la segregación por la inclusión igualitaria, los grupos de nivel por grupos interactivos (Elboj, Puigdemívol, Soler y Valls, 2002): grupos pequeños y heterogéneos de Estudiantes donde una persona adulta voluntaria se encarga de promover interacciones dialógicas para que todo el alumnado se ayude y realice con éxito la actividad. En cada grupo se realiza una actividad corta, distinta y dinamizada por esta persona adulta que puede ser desde una voluntaria universitaria, hasta un familiar sin estudios. Mientras el profesorado gestiona el aula, el alumnado realiza las diferentes actividades en interacción con personas adultas de perfiles diversos. En este proceso, además, no sólo mejoran los resultados académicos sino que también aumenta la solidaridad.

- ***Dimensión instrumental***

El aprendizaje dialógico no contrapone la dimensión instrumental a la dialógica, ni tampoco la obvia. Desde una profunda crítica a la burocratización del aprendizaje, se logra acelerar e intensificar todos sus aspectos, incluido el instrumental.

En esta línea, los actores acuerdan que quieren aprender aquellos tipos de conocimientos y destrezas que consideran necesarias para su desarrollo. Con ello, se intenta evitar que los conocimientos de tipo instrumental sean decididos en función de criterios tecnocráticos y de poder. Es importante que a través del diálogo y de la reflexión se profundice en el tipo de conocimiento que se selecciona, ya que la selección y procesamiento de la información es un instrumento cognitivo necesario para un buen desenvolvimiento en la sociedad de la información. Prescindir de ello, formaría parte de la profundización en la exclusión y marginación social, aspecto que desde una perspectiva crítica se quiere superar.

La concepción dialógica del aprendizaje, sostiene que los niños no sólo tienen derecho a adquirir aquellos conocimientos y aprendizajes que les permitan salir de su exclusión social (Apple y Beane, 1997), sino que tienen capacidades para hacerlo, motivación e interés. Así lo afirman también numerosos autores y teorías, desde la idea de Freire (1997) sobre la curiosidad epistemológica que universalmente tenemos todas las personas de comprender, de buscar explicaciones a los fenómenos y a por qué suceden los hechos, hasta la idea de indagación dialógica del conocimiento que Wells (2001) considera una predisposición en los niños.

Los grupos interactivos son un ejemplo de la organización del aula que permite no tener que excluir a ningún niño del aula y conseguir acelerar los aprendizajes, asegurando que nadie se queda atrás (Elboj et al., 2002).

- ***Creación de sentido***

Hoy en día la formación está dejando de tener sentido para muchos jóvenes. El fracaso escolar, el abandono del sistema educativo, los ritmos acelerados y cambiantes de la sociedad, las demandas del mercado... hacen que se pierdan las identidades individuales y por tanto provocan una gran desmotivación. Como alternativa, hay que potenciar un aprendizaje que posibilite una interacción entre las personas (dirigida por ellas mismas) para que así el aprendizaje tenga un significado, un sentido para cada uno de nosotros y nosotras. La creación de sentido en la educación y en la sociedad es urgente y necesaria. Beck (1998), por ejemplo, en su análisis de la sociedad actual plantea el aumento y pluralidad de opciones y, por consiguiente, la necesidad de tomar una decisión ante ellas y el riesgo que comporta la posibilidad de equivocarte en esa decisión.

Con todo, las personas hacemos cada vez con más frecuencia un ejercicio de reflexión sobre nuestras vidas, sobre lo que nos depara el futuro, sobre las decisiones que tenemos que tomar y las tomadas en el pasado. Uno de los efectos de este hecho es lo que Beck-Gernsheim y Beck (2003) llaman proceso de individuación.

Así, en el aprendizaje dialógico, la creación de sentido en la educación no se refiere únicamente al sentido que damos a los aprendizajes, sino que es un concepto mucho más amplio y, del mismo modo que los significados se crean en relación con las otras personas, el sentido también es intersubjetivo. Las interacciones también afectan directamente en el encanto y creación de sentido.

En los patios de los centros educativos escuchamos algún insulto, se dan algunas peleas que a menudo son sólo la expresión de lo que ocurre en el interior de muchos niños. Por ejemplo, en un centro educativo con el 23% de familiares en prisión se insistía en el valor de no robar, pero el claustro no era consciente de la crisis de sentido que provocaba esto en los hijos de esas familias. Sin embargo, cuando el centro inició la transformación para abrir sus puertas a la participación democrática de la comunidad, lo primero que hicieron antes de convocar la asamblea de familiares para hablar del proyecto de transformación fue comentarlo con los familiares que estaban en prisión. Una de las alumnas se enteró de la asamblea cuando el sábado visitó a su madre en la prisión. Hasta aquel momento siempre le habían informado desde el centro, dándole el papel estándar invitando a su madre, que no podría asistir, y a su padre, que había muerto años antes. Pero ahora, por fin, en el centro entendían lo que le pasaba, algo había cambiado.

- **Solidaridad**

Este principio surgirá como resultado de la democratización de los diferentes contextos sociales y la lucha contra la exclusión. Todos los agentes que forman parte de la comunidad educativa participan de las decisiones mediante sus aportaciones, a través de un diálogo igualitario y compartiendo un interés común. Enseñar sobre las bases de la igualdad y del diálogo es una manera de asegurar más aprendizaje, pero al mismo tiempo, más solidaridad entre todos y todas las participantes en la Comunidad de Aprendizaje.

En este sentido, si queremos llevar a cabo prácticas educativas igualitarias, sólo podremos hacerlo basándonos en concepciones solidarias de la educación, que implican necesariamente la búsqueda del éxito educativo de todo el alumnado.

Al contrario de los dobles discursos que incrementan los problemas de convivencia, el principio de solidaridad implica una educación inclusiva que ofrezca a todo el alumnado el aprendizaje requerido en la actual sociedad de la información. Estos dobles discursos los encontramos en centros que, por ejemplo, están participando en campañas de solidaridad con países pobres mientras a su alumnado inmigrante, o con un contexto socioeconómico bajo, les ofrecen un aprendizaje de mínimos. No podemos trabajar solidariamente si estamos ofreciendo un 'currículo de la competencia' para determinado alumnado más privilegiado, y un 'currículo de la felicidad' basado en las habilidades sociales para aquellos colectivos con riesgo de exclusión social (Elboj et al., 2002).

La solidaridad debe orientarse a compartir los procesos de aprendizaje, en lugar de separar de forma competitiva al alumnado (Aubert, Duque, Fisas y Valls, 2004). Por ejemplo, la organización del aula en grupos interactivos mejora la convivencia, no sólo dentro del aula sino en todos los espacios del centro y en el entorno.

El principio de solidaridad implica así la inclusión en las aulas de interacciones entre toda la diversidad del alumnado, con otras personas adultas de la comunidad y el profesorado, para conseguir unos resultados académicos exitosos para todo el alumnado. En algunas Comunidades de Aprendizaje en las que los alumnos han recibido la ayuda de personas voluntarias ilusionadas por contribuir a su aprendizaje, son más tarde quienes también deciden ofrecer su tiempo libre como voluntarios en su antigua escuela cuando han pasado al instituto. En esta solidaridad, el profesorado juega un papel muy importante, ya que en sus manos está que esas interacciones y la participación igualitaria de la comunidad sean posibles en el centro educativo. Otra posibilidad es incluir en el currículum herramientas a partir de las cuales el alumnado reflexione y analice críticamente las causas que originan las diferentes desigualdades sociales y cómo combatirlas.

Con todas estas acciones es el profesorado, toda la comunidad y el propio alumnado quien se compromete con una educación solidaria. En este sentido, el aprendizaje dialógico es pues un acto de solidaridad en el compartir del proceso educativo, que se amplía al entorno social y cultural. Y es una educación para la solidaridad (Elboj et al., 2002, 107).

- ***Igualdad de diferencias***

El mero hecho de reconocer que en nuestras aulas existe diversidad, y aceptarla, no garantiza que cambie la situación de los colectivos que sufren una mayor exclusión social, como tampoco lo hace imponer una igualdad educativa que homogeneiza. En la mayoría de casos, ambas posturas están fomentando desigualdades educativas. La igualdad de diferencias es contraria al principio de diversidad que relega la igualdad (en términos de “equidad”). La cultura de la diferencia que olvida la igualdad lleva a mayores desigualdades. Todas las personas somos diferentes y esto es precisamente lo que nos iguala. La igualdad incluye nuestro derecho a ser diferentes, además del derecho de no ser categorizados con etiquetas.

En educación muchas veces se ha planteado el trato a la diversidad desde una visión excluyente, en la que el alumnado considerado diferente es segregado, porque la diferencia se vincula a deficiencia y, por lo tanto, se le ofrece un currículo de menor aprendizaje. Cuando se plantean esas prácticas segregadoras, se utilizan argumentos basados en alegar que la diversidad dificulta la enseñanza en el aula y disminuye el aprendizaje del resto de alumnado.

Por otra parte, ante la diversidad creciente del alumnado, el profesorado continuamos caracterizándonos por nuestra homogeneidad. Una de las mejores formas de romper con esa homogeneidad de las personas adultas es introducir en el centro educativo y en la propia aula la diversidad que el profesorado no puede aportar. En este sentido, la inclusión de personas de la comunidad con un perfil diferente al del profesorado, con diferentes culturas, religiones, y lenguas, cuando su inclusión se basa en la igualdad de diferencias, contribuyen a la superación del racismo y a mejorar el aprendizaje de todos y todas las estudiantes.

La igualdad de diferencias implica superar las creencias de que la diversidad es un obstáculo para aprender.

6.1. El modelo dialógico de prevención de conflictos

El fenómeno de las relaciones de convivencia y confrontación en los centros educativos, especialmente de enseñanza secundaria, se ha convertido en un tema de preocupación creciente en nuestra sociedad. Dentro de este amplio asunto destaca el problema social del maltrato entre iguales, pero es preciso tener en cuenta que los problemas de convivencia y

confrontación ocurren entre todos los agentes de la comunidad educativa.

Estos problemas han pasado a formar parte, junto con el fracaso escolar, de una de las mayores preocupaciones dentro del ámbito educativo de docentes, familias, alumnado y sociedad en general. Los medios de comunicación día a día publican noticias sobre agresiones o situaciones de conflicto en las aulas.

La actual sociedad, cada vez más diversa a todos niveles (cultural, religiosa, orientación sexual, opciones de vida, etc.), requiere también por un lado que la diversidad esté presente en el día a día de los centros educativos y también, el establecimiento de formas de solucionar los conflictos que reflejen e incluyan esta diversidad.

El diálogo supone una forma de relación entre las culturas y un camino hacia la superación de las desigualdades y exclusiones que se dan a menudo hoy en día en muchos centros, fruto de la creciente diversidad y otros elementos socioculturales de la sociedad de la información.

Si realizamos un recorrido a través de la historia, se observa que el modelo más extendido para hacer frente o evitar la conflictividad en los centros educativos ha sido el modelo disciplinar, basado en unas jerarquías establecidas y el papel de una autoridad (el profesorado), en quien recae la responsabilidad de mantener la convivencia.

En este modelo, las normas son definidas y establecidas por parte de las figuras que ostentan la autoridad. El profesorado y la institución a la que representa imponen una normativa diseñada sin la participación del alumnado. Esta normativa se aplica verticalmente, de arriba abajo, es decir, la autoridad toma las decisiones y las demás personas deben comportarse de acuerdo con las mismas.

En la sociedad industrial, el modelo disciplinar encajaba con el funcionamiento del resto de instituciones. Por ejemplo, el “cabeza de familia” (hombre) tenía la autoridad y decidía qué se veía en la televisión o qué horarios hacían los hijos e hijas; o la autoridad del médico tampoco se cuestionaba. En la sociedad de la información las jerarquías no desaparecen, pero son cuestionadas y se ven interpeladas continuamente. Si no estamos de acuerdo con un médico solicitamos una segunda opinión. Las y los adolescentes negocian sus planes y horarios y las familias, mucho más diversas, no se sientan alrededor de un televisor a ver lo que el hombre de la casa decide con el mando. En este sentido, las personas participan y dialogan para decidir conjuntamente en diferentes ámbitos de la vida cotidiana, incluyendo la negociación de planes y comportamientos en la familia, o el cuestionamiento o búsqueda de segundas opiniones en medicina.

Por este motivo, el modelo disciplinar no puede funcionar en la sociedad actual. Aunque es frecuente escuchar propuestas para devolver a la escuela y al profesorado una autoridad cuestionada, no podemos pretender que esto –contrario al funcionamiento general de la sociedad actual- baste para reducir los conflictos y garantizar la convivencia en los centros.

Por otro lado, para garantizar el cumplimiento de las normas, el modelo disciplinar adopta sanciones contra quienes las infrinjan o tengan conductas disruptivas. Las medidas pueden consistir, entre muchas otras, en la suspensión de la asistencia de clase durante unos días, la derivación a programas alternativos o la expulsión del centro.

Las medidas sancionadoras y descalificadoras frecuentemente tienden a etiquetar a determinados alumnos y alumnas que ya sufren una estigmatización (como el alumnado gitano o de minorías étnicas, alumnado en zonas pobres, etc.) como “conflictivos”, “violentos” o “torpes” y refuerzan estereotipos y bajas expectativas hacia ellos, que van internalizando como propias las características que se les atribuyen. Además, sean de tipo temporal o permanente, estas medidas incrementan las dificultades del alumnado por distanciarlos del ritmo de aprendizaje de sus compañeros y compañeras. El alejamiento de las aulas o del centro no supone una solución al problema sino que lo que realmente consigue es acentuarlo, sin ofrecer la posibilidad de reflexión sobre actuaciones que se podrían haber acordado conjuntamente, y provocando que estos alumnos y alumnas actúen de la misma forma en el futuro.

En definitiva, el modelo disciplinar es más acorde con el funcionamiento de instituciones de la sociedad industrial, organizadas desde la jerarquía y la autoridad. En la sociedad de la información, las jerarquías no desaparecen, pero son cuestionadas continuamente. Por ese motivo, el modelo disciplinar no se adapta a la sociedad actual. Aunque sean frecuentes las propuestas para desarrollar en la escuela y con los profesores, una autoridad susceptible a cuestionamientos, no es suficiente para reducir los conflictos y garantizar la convivencia en las escuelas.

El modelo mediador supone una mejora respecto al modelo disciplinar, ya que incluye a las personas implicadas en la resolución del conflicto y la gestión de la convivencia. La mediación escolar es un método de resolución de conflictos aplicable a las situaciones en las que las partes han llegado a un punto en el que la comunicación entre ambas está bloqueada y, por lo tanto, no pueden intentar resolver las desavenencias a través de la negociación directa.

La mediación es una actuación que se desarrolla de forma habitual en la familia, con los amigos y amigas, en el entorno social, en definitiva, que se aplica de forma rutinaria en todos los ámbitos de la vida.

Este modelo se caracteriza por la incorporación de una persona experta para mediar en el conflicto entre ambas partes y ofrecer respuesta dentro de una determinada normativa establecida. Este modelo implica una solución reactiva, es decir, crea una respuesta cuando el conflicto ya ha aparecido y no tanto una prevención del mismo. Aunque las normas generalmente siguen siendo definidas por la autoridad, su aplicación ya no es vertical sino que se introducen procesos de diálogo y una función arbitral. En vez de poner el foco en las sanciones y las expulsiones, se promueve el apoyo entre iguales y la superación de la culpabilidad.

El problema de este modelo consiste en el hecho de limitar la responsabilidad en la convivencia a determinadas personas, como expertas que deben mantener imparcialidad y por lo tanto una marcada distancia personal, utilizando para ello un lenguaje y técnicas de comunicación específicas. La profesionalización o especialización de las tareas de mediación puede generar diferentes tipos de respuestas. Por un lado, la aceptación por ambas partes del servicio ofrecido, a pesar de –a veces- cierta incertidumbre o escepticismo ante el proceso, pero también fingir aceptarlo por las consecuencias que puede tener en la intervención real. Se llega a la conclusión de que estas actuaciones, en ocasiones, no tienen sentido, que los niños y niñas o familiares no resuelven las situaciones problemáticas y que no se comparten las mismas percepciones del problema expuestas por la persona experta.

Finalmente el modelo dialógico involucra a toda la comunidad mediante un diálogo que permite descubrir las causas y orígenes de los conflictos para solucionarlos desde la propia comunidad mucho antes de que aparezcan (Flecha y García, 2007). Este enfoque se centra, por lo tanto, en la prevención de los conflictos, mediante la creación de un clima de colaboración, donde las personas participan en la creación de normas, el funcionamiento del centro y la forma de resolver los conflictos, creando un mayor entendimiento y sentido por todas las personas implicadas.

En este modelo, se facilitan los espacios y las condiciones necesarias para que todas las personas dispongan de las mismas oportunidades para expresar su voz y encontrar soluciones conjuntas. Para hacer posible este diálogo, se considera que todas las personas, sea cual sea su cultura, su nivel de estudios, etc. tienen la capacidad para intervenir, opinar y participar en la búsqueda de una solución consensuada que ayude a la prevención de conflictos. La responsabilidad y la capacidad de gestionar la convivencia no se limita ni a una figura con autoridad, ni a personas expertas en mediar, sino que se extiende a todas las alumnas y alumnos, profesorado y personas de la comunidad. Se trata de superar las pretensiones de poder (tan presentes en el modelo disciplinar) para dejar paso a las pretensiones de validez y las relaciones igualitarias.

El diálogo está presente en todo el proceso normativo, tanto en la elaboración de las

normas como en su posterior aplicación, respondiendo a los enfoques de la ética procedimental y la democracia deliberativa (Elster, 2001). La ética procedimental establece que la bondad de las decisiones o de los acuerdos, no depende tanto de su contenido en si (una norma u otro) sino del procedimiento con que se ha llegado a consensuar una determina norma. Cuantas más personas y más diversas, más argumentos, y en consecuencia más posibilidades de conseguir mejores normas válidas para todas y todas. La democracia deliberativa, por su parte, se basa en la idea de que el diálogo y el consenso superan la votación y confrontación entre diferentes opciones. En una votación, dos o más posturas se enfrentan y se establece democráticamente la mayoritaria. Sin embargo, en una deliberación, a través de los argumentos se pueden modificar las posturas iniciales de las personas que están implicadas en la toma de decisiones, o incluso pueden aparecer alternativas a aquellas posturas iniciales, y así llegar a un consenso.

Generar espacios de diálogo previene los conflictos. Para ello es necesaria la implicación de toda la comunidad, para que todas las opiniones sean escuchadas y consideradas cuando se trata de establecer las causas y orígenes de los conflictos y en si la solución, mientras el conflicto todavía es latente.

El modelo dialógico representa un paso más para prevenir problemas de convivencia. Ello no significa que sustituya completamente los modelos anteriores, sino que éstos por si solos no erradican los problemas de convivencia. Cuando alumnado, familiares y profesorado tienen la oportunidad de opinar y participar conjuntamente en la gestión de los centros, la creación de normas y resolución de conflictos, mejoran cualitativamente la convivencia tanto en los centros como en toda la comunidad educativa. Y, finalmente, en el modelo dialógico la participación de toda la comunidad no se contrapone al aprendizaje, sino que acompaña y promueve el aprendizaje instrumental.

El siguiente cuadro resume las ideas que hemos expuesto sobre los diferentes modelos:

MODELO DISCIPLINAR	MODELO MEDIADOR	MODELO COMUNITARIO
Eliminar la situación de conflicto mediante actuaciones punitivas	Resolver la situación de conflicto una vez ha aparecido	Prevenir la situación de conflicto
Autoridad	Mediador/a	Comunidad
Normas verticales	Diálogo sobre aplicación de las normas	Diálogo en todo el proceso normativo (ética procedimental y democracia deliberativa)
Sanciones, expulsiones, etc.	Superar la culpabilidad, apoyo entre iguales...	Participación. Ligado al aprendizaje.

Cuadro 4. Características de los diferentes modelos de resolución de conflictos.

En las Comunidades de Aprendizaje, la participación de la comunidad en la prevención de conflictos se fomenta en muchos espacios cotidianos. En las comisiones, la formación de familiares, las asambleas, entrando en el aula, en la biblioteca... las diferentes personas de la comunidad se conocen y establecen relaciones de confianza que permiten actuar previniendo los conflictos antes de que se manifiesten más duramente. El centro educativo abierto a las familias facilita una relación abierta, no limitada principalmente a la comunicación de problemáticas, y más inmediata cuando se dan inicios de situaciones conflictivas. La presencia de familias y otros agentes educativos en las aulas reduce los conflictos en las mismas y consigue resultados que el profesorado sólo no logra.

Algunas Comunidades de Aprendizaje tienen una comisión mixta centrada en la convivencia. En esta comisión, alumnado, familiares, profesorado y otros profesionales hacen el seguimiento de posibles situaciones conflictivas. Por ejemplo, en una Comunidad de Aprendizaje, la comisión mixta comentó que en el curso de tercero de educación primaria había un niño que actuaba como líder despreciando a una parte de la clase. Algunos niños y niñas se le sumaban, en parte por evitar ser víctimas de su desprecio, y otros estaban a disgusto en numerosas situaciones. La comisión de convivencia decidió hablar con los padres y madres del curso y, en concreto, con la madre del niño que actuaba como líder. La madre, acostumbrada al carácter dialogante de la dirección y la comunidad escolar, reconoció que su hijo tenía ese tipo de comportamiento. Los padres y madres del curso en concreto decidieron, en vez de castigar a este niño o de establecer mecanismos de mediación, ir al aula hablar con los niños y niñas y participar en diversas sesiones de grupos interactivos, promoviendo cambios en las diferentes relaciones dentro del grupo.

En definitiva, el modelo comunitario se basa en:

- La comunidad.
- El diálogo durante todo el proceso normativo (ética procedimental).
- La participación, entendida como dimensión instrumental: cuantos más seamos, tantos más factores y realidades tendremos en cuenta y por tanto, más conflictos podremos solucionar.

Para consensuar una norma, es importante tener en cuenta las siguientes condiciones:

- Que pueda ser claramente acordada por todas las personas, de todas las mentalidades y edades.
- Que tenga relación directa con un tema clave para las vidas de las niñas y los niños.
- Que haya apoyo verbal claro del conjunto de la sociedad.
- Que se incumpla reiteradamente.
- Que se vea posible eliminarlo.

- Que con su superación, la comunidad dé un ejemplo a la sociedad.
- En el cuadro se presentan algunos ejemplos de aplicación práctica del modelo dialógico de resolución de conflictos.

Ejemplos de aplicación práctica del modelo dialógico de resolución de conflictos
CEIP Mosaico (http://www.ceipmosaico.org/?page_id=354)
Colegio Parroquial Santiago Apostol (http://www.santiagoapostolcabanyal.es/alumnado/modelo-dialogico-de-prevencion-y-resolucion-de-conflictos/)

Cuadro 5. Ejemplos de aplicación práctica del modelo dialógico de resolución de conflictos.

6.2. Grupos interactivos. El rol del alumno, del docente y del voluntario

Una de las transformaciones metodológicas en el aula que persigue con mayor constancia una educación igualitaria e inclusiva son los Grupos Interactivos (en adelante GI). Esta estrategia didáctica se enmarca dentro del proyecto de las Comunidades de Aprendizaje (CA), y promueve la enseñanza a partir del diálogo y el trabajo cooperativo entre grupos heterogéneos, huyendo del segregacionismo a través de una mayor participación de adultos que adoptan el papel de voluntarios.

El principio básico es ampliar el intercambio de conocimientos mediante una trama de interacciones entre el alumnado y entre éste y las personas adultas que están en el aula, y más concretamente con las que están en su grupo. Este intercambio no sigue un formato o secuenciación preestablecida, sino que lo establece el propio alumnado a partir de su propia experiencia. Entre ellos se explican cómo resolver un ejercicio oralmente empleando para ello las explicaciones que sean necesarias.

En la actualidad, los grupos interactivos son una actuación educativa de éxito identificada por la Comunidad Científica Internacional, como una de las organizaciones del aula que promueve más aprendizaje entre el alumnado y una mejora de la convivencia.

Cuando organizamos el aula en grupos interactivos, se agrupan a los alumnos y alumnas de forma heterogénea, lo que supone una agrupación diversa tanto en cuestiones de género, cultura como nivel de aprendizaje. Se proponen varias actividades, cada una de ellas con una duración aproximada de 20 minutos. Tales actividades están mediadas por una persona adulta, voluntarios y voluntarias de la comunidad (familiares, exalumnos/as, practicantes, miembros de otras entidades, vecinos, etc.) que entran a formar parte del aula. La diversidad en las interacciones de forma y a través de un diálogo igualitario, supone un potencial para la aceleración del aprendizaje de todo el alumnado, y la mejora de la convivencia.

GRUPOS INTERACTIVOS	
¿QUÉ ES?	¿QUÉ NO ES?
1. Una forma de organización del aula 2. Grupos reducidos de alumnado agrupados de forma heterogénea tanto por niveles de aprendizaje, cultura, género, etc. 3. Grupos donde se establecen relaciones entre los y las alumnas que forman parte del grupo por medio del diálogo igualitario 4. Cada grupo cuenta con la presencia de un adulto referente que puede ser el maestro o maestra, familiares, u otros voluntarios. El aprendizaje de los alumnos y alumnas depende cada vez más del conjunto de sus interacciones y no sólo de las que se producen en el aula tradicional 5. La participación de las y los voluntarios en el aula facilita el aprendizaje y aumenta la motivación de los niños y niñas por el aprendizaje, creando un buen clima de trabajo 6. Todos los niños y niñas del grupo trabajan sobre la misma tarea 7. Tanto el profesorado como los y las voluntarias mantienen unas altas expectativas hacia los alumnos y alumnas 8. Todos los niños y niñas aprenden, incluso aquellos que tienen facilidad, porque ayudar al otro implica un ejercicio de metacognición que contribuye a consolidar los conocimientos, hasta el punto de ser capaz de explicarlos a otras personas	1. Una metodología 2. Grupos cooperativos 3. Agrupaciones flexibles 4. Dividir la clase por grupos con un solo adulto como referente, el profesor/a 5. Si previamente se han sacado del aula a aquellos alumnos y alumnas con bajo nivel de aprendizaje 6. Si sin sacar a nadie del aula los grupos se forman de forma homogénea de acuerdo al nivel de aprendizaje 7. Si se hacen agrupaciones heterogéneas en un aula donde están los alumnos y alumnas de mayor nivel de aprendizaje 8. Si dentro de los grupos interactivos heterogéneos se dan tareas diferentes a los niños y niñas por nivel de aprendizaje 9. Si no hay interacción entre los alumnos y alumnas mientras se resuelve la tarea planteada

Cuadro 6. Los grupos interactivos.

Los Grupos Interactivos (en adelante GI) suponen el cambio metodológico de aula más importante llevado a cabo en los últimos años, dentro del movimiento de las Comunidades de Aprendizaje. Según Elboj y Gràcia (2005, 105):

“Los Grupos Interactivos pretenden, entre otros objetivos, disminuir la competitividad y generar solidaridad, y aumentar simultáneamente el aprendizaje académico y la participación del alumnado en las clases. Los Grupos Interactivos están pensados para que el alumnado pueda recibir una educación de máxima calidad. Para ello, no se trata de sacar ciertos alumnos y alumnas de clase, sino (al revés) de introducir en el aula los recursos necesarios para que esos niños y esas niñas puedan seguir su educación con las máximas expectativas posibles”.

En esta forma organizativa de aula, en la cual los niños comparten sus conocimientos agrupados heterogéneamente, existen una serie de ideales que la identifican. Uno de ellos es la supresión del etiquetaje y el rechazo de la baja autoestima propios de otras enseñanzas segregadoras. Pues este modelo de organización es todo lo contrario a la separación, ya que no son los alumnos con necesidades educativas especiales los que tienen que salir del aula, sino que son las personas adultas los que entran en la misma. A partir de este principio fundamental apuntamos que los equipos de trabajo deben ser heterogéneos y formados por 4 o 5 alumnos, independientemente del nivel de aprendizaje u origen cultural.

Por otro lado, a partir de los GI las aulas se abren al entorno del centro, consiguiendo así formar una verdadera comunidad. Este hecho supone un aumento de la creatividad y una motivación constante para el profesorado por innovar y mejorar la enseñanza. El tutor-profesor es el que programa las actividades didácticas, teniendo en cuenta los contenidos del currículo, además de dinamizar la sesión y coordinar los tiempos de cada ejercicio. A partir de esta estrategia didáctica se puede potenciar el rendimiento académico, porque se produce una reducción importante de la ratio tutor-alumno, y favorece las habilidades sociales debido al incremento de las interacciones.

Por todos estos motivos, señalamos que los GI son una nueva respuesta educativa enmarcada dentro de la escuela inclusiva, ya que afecta al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo, pero además beneficia a toda la comunidad, pues permite desarrollar diferentes formas de abordar un contenido y optimizar la convivencia y el desarrollo de ciertos valores y actitudes como la solidaridad y la superación de prejuicios y estereotipos.

- ***La organización y el funcionamiento***

Ferrer (2005, 66), sintetiza una serie de principios organizativos básicos que deben asumirse como son la implicación de la comunidad educativa en el proceso de enseñanza y aprendizaje; flexibilización del tiempo y del espacio; aprendizaje grupal e individual; optimización de los recursos humanos, materiales y económicos; seguimiento más directo y personalizado del alumno y fomento del espíritu crítico debido a la multiplicidad de voces y discursos.

Como hemos dicho con anterioridad, los grupos estarán compuestos por un número reducido de alumnos y la composición de estos será flexible y heterogénea. Cada equipo será guiado por una persona adulta y dependiendo del ciclo implicado variará el tiempo dedicado a cada ejercicio. En el aspecto curricular, señalamos que cada actividad se ocupa de un tema coherente con el tema principal y complementario con los tratados en los otros grupos. Un tipo de sesión de GI es aquel en el que se dedica cada día a una materia y que cada grupo aborda un contenido de la misma. Además, es necesario que al final de la

sesión se dialogue sobre lo trabajado, para que los alumnos reflexionen sobre la clase y refuercen lo aprendido.

Finalmente, queremos destacar que todos estos cambios en la práctica educativa no deben perder de vista otros objetivos, como la motivación por enseñar y aprender, el acabar con la discriminación, dotar de mayor autonomía a los alumnos y al profesorado, fomentar la participación de la comunidad educativa, experimentar en el aula y desarrollar procesos de aprendizaje cooperativo y dialógico. En este último aspecto Racionero et al. (2009, 3) señalan sus principios: el dialogo igualitario, la inteligencia cultural, la transformación, la dimensión instrumental, la solidaridad, la creación de sentido y la igualdad de diferencias.

- ***El papel del docente, del voluntario y del alumnado***

A la hora de desarrollar los GI en el aula queremos enfatizar el papel del voluntariado. Desempeñando este rol encontramos a otros profesores, familiares, alumnado de prácticas, exalumnos, orientadores del centro, etc. Su papel en la dinamización de las actividades y en la mediación de los aprendizajes es cada vez más relevante ya que “al aumentar las interacciones se acelera el aprendizaje” (Elboj, Puigdellívol, Soler y Valls, 2002: 4). En torno a la organización del voluntariado pueden surgir ciertas dificultades. No obstante, cuando un centro se organiza como CA este aspecto no es tan problemático porque la comunidad educativa ya forma parte del proyecto.

Además, para la dinamización del proceso es beneficioso realizar reuniones periódicas donde se dé una formación básica a los colaboradores. Entre sus tareas destacamos el apoyo al alumnado del grupo, explicar la actividad académica aunque no sea un experto en el tema y generar la interdependencia positiva con relación a los logros individuales y grupales, enseñar valores de cooperación y colaboración, contribuir a la evaluación o asignar los papeles de trabajo (Grupo Utopía y Educación, 2006: 3).

Por otro lado, consideramos que el profesor tiene un papel más encaminado a la coordinación de la actividad, y a organizar la responsabilidad de unos y otros. Esta última, en relación a los alumnos, estará repartida entre todos, voluntariado y profesorado; sin embargo, no debemos olvidar que vigilar el correcto desarrollo de los contenidos, tanto los de carácter académico como los referidos a las habilidades, es responsabilidad del profesor.

Por su parte, Racionero et al. (2009, 5) señalan las tareas que debe desarrollar el profesorado en los GI, como son seleccionar los contenidos a trabajar, diseñar las actividades de aprendizaje, organizar los grupos, compartir con el voluntariado las actividades a realizar, atender a las necesidades que surgen y servir de apoyo extra a estudiantes que lo requie-

ran, recibir feedback por su parte y al terminar la actividad realizar una evaluación conjunta con las y los voluntarios y el alumnado. En este último sector, sus actuaciones se detallan en atender la explicación de la actividad por parte del profesorado y del voluntariado, resolver conjuntamente la actividad con el resto de miembros del grupo, respetar el diálogo igualitario y ofrecer ayuda a los compañeros para que todo el grupo finalice la actividad con éxito, prestar atención a la guía ofrecida por la persona adulta en el grupo y solicitar su ayuda si fuera necesario.

- ***Ejemplificación de Grupos interactivos***

Centro de Educación infantil y Primaria “El mosaico de Santiponce¹” (Sevilla, España). En el centro educativo “El mosaico de Santiponce” los grupos interactivos constituyen una forma de organizar el aula. El alumnado se agrupa de forma heterogénea en pequeños grupos (4 ó 5 alumnos y alumnas). Los grupos trabajan 3 ó 4 actividades distintas con una duración aproximada de 20 minutos. Estas actividades están moderadas en cada grupo por un adulto (Voluntariado de la comunidad: familias, vecinos, asociaciones, universitarios o maestros) que entran a formar parte del aula. Cuando se termina una actividad, los alumnos y alumnas rotan con el grupo mientras que el voluntario permanece siempre en el mismo sitio trabajando la misma actividad.

Los grupos interactivos están integrados y relacionados con el currículo ya que se pueden trabajar contenidos de cualquier asignatura incrementando los aprendizajes instrumentales, mejora la atención del alumnado y producen una mayor motivación y dedicación hacia el aprendizaje, están recogidos como prácticas habituales en las programaciones de ciclo y aula puesto que acoge todos los principios del aprendizaje dialógico (diálogo igualitario, transformación, inteligencia cultural, dimensión instrumental, creación de sentido, solidaridad e igualdad de diferencias) que caracterizan a las Comunidades de Aprendizaje.

Trabajar en Grupos interactivos en cualquier nivel está avalado por los buenos resultados que se obtienen, tanto a nivel académico, como de mejora de la convivencia y entusiasmo por el aprendizaje. Hemos podido comprobar que el alumnado fija mejor los conocimientos y fomentan sus competencias al tener que poner en práctica sus habilidades lingüísticas (aprendizaje entre iguales) y los conocimientos necesarios para desarrollar las actividades, por lo que se produce una aceleración del aprendizaje palpable en la realización de otras pruebas más académicas.

Las actividades son planificadas por el profesorado (tutores o especialistas) que preparan tres o cuatro actividades diferentes, coordinándose con el especialista de inglés, ya que

dichas actividades nacen de la interdisciplinariedad. Normalmente las actividades engloban los contenidos de las áreas de lengua, matemáticas, Conocimiento del Medio e inglés que se estén trabajando en ese momento en la unidad didáctica. El desarrollo y finalización de las actividades no debe ser superior a los 20 minutos.

En los grupos interactivos el profesor o profesora que los lleva a la práctica no es responsable de ningún grupo, sino que coordina y observa la clase, resolviendo dudas o problemas que puedan surgir en los grupos o en el voluntariado. Con anterioridad a la práctica, el profesor o profesora se coordina con los voluntarios: hace la convocatoria estableciendo el día y el horario en que se realizará la práctica, les envía la tarea a dinamizar, se resuelven dudas, se aprenden algunas estrategias de dinamización de los grupos y con posterioridad se evalúa aportando el voluntariado sus valoraciones y observaciones al profesor, teniéndose en cuenta para la elaboración de las próximas actividades. Para poner en marcha los grupos interactivos es clave tener el respaldo de toda la Comunidad Educativa porque todos son protagonistas: El profesorado prepara la actividad, la coordina y observa; el alumnado está distribuido en grupos heterogéneos (distinto ritmos de aprendizaje, género, cultura...), todo el grupo resuelve la actividad mediante el diálogo igualitario. Los que acaban antes ayudan a sus compañeros y compañeras a resolver la tarea; El voluntariado dinamiza y promueve las interacciones entre los niños y niñas, asegurándose de que todos sean partícipes y resuelvan con éxito las actividades y se produzca la ayuda y la solidaridad necesaria.

El voluntariado, tanto de las familias como universitario u otras entidades colaboradoras con el centro, reciben unas orientaciones por parte del profesor o profesora que realiza la actividad sobre cuál es su papel dentro del aula y en los grupos, proporcionándoles consignas y estrategias que favorecen las interacciones entre iguales, para evitar que ningún miembro del grupo se quede atrás, ya que el éxito de cada uno de sus componentes es el éxito de todos.

Estas consignas abarcan distintos ámbitos:

- Estrategias para entender la actividad.
- Estrategias para que todo el mundo pueda participar en las actividades.
- Estrategias para acabar la actividad.
- Estrategias para corregir.
- Estrategias para alentar a los menos participativos.
- Estrategias para ralentizar un poco.
- Estrategias para favorecer la argumentación y la reflexión:

Con todas estas estrategias se consigue, no sólo que el voluntario tenga más clara su actuación dentro del grupo o le facilite la tarea de dinamizarlo, también que los niños y niñas comprendan que el éxito de la actividad radica, en esencia, en la participación de todos y cada

uno de ellos, favoreciendo sus relaciones personales y por tanto mejorando la comunicación y el diálogo en la resolución de conflictos que se puede extrapolar a otros ámbitos de su vida, tanto escolar como extraescolar.

Las actividades son muy variadas y responden a distintas necesidades educativas: contenidos y áreas curriculares, actividades interdisciplinarias, resolución de Tareas integradas o micro tareas relacionadas con días especiales, pudiéndose utilizar todos los recursos disponibles: libro de texto, fichas, libros de lectura, pizarra interactiva, ordenadores, juegos...etc.

Con respecto a la evaluación, el voluntariado cuenta con un documento de evaluación individual entregado por el especialista o tutor donde se evalúan unos ítems concretos sobre cada actividad que irán completando conforme vayan terminando de actividad antes de pasar al siguiente grupo. Este documento de evaluación es muy concreto y aporta una gran información del grupo tanto a nivel académico como a nivel comportamental.

Para el alumnado con dificultades de aprendizaje, trabajar en grupos interactivos con la mediación o andamiaje de una persona “experta” (compañero, docente o voluntario), hace que situarse en la llamada ZDP (Zona de Desarrollo Próximo) sea más fácil, atreviéndonos a decir que aquí los verdaderos expertos para ayudar a superar las dificultades de aprendizaje son los propios iguales, que acaban de transitar por el camino de aprender ese concepto, procedimiento o actitud ante la cual el alumno está atascado. Pero para que esto pueda desarrollarse, todos, tanto el profesorado como los voluntarios, deben mantener unas altas expectativas de éxito hacia nuestros niños y niñas y entender que el éxito en el aprendizaje es tarea de todos. Cada alumno es responsable del aprendizaje del resto de sus compañeros, existiendo una responsabilidad individual y grupal al mismo tiempo. Al agruparse a los alumnos en grupos heterogéneos, se optimiza al máximo los aprendizajes de todos y se apuran todas las posibilidades organizativas físicas y horarias para ubicar en el aula ordinaria los recursos materiales y humanos que se consideran convenientes para que todos los niños y niñas desarrollen al máximo sus capacidades.

En áreas curriculares como inglés, tras la práctica de grupos interactivos se ha observado que se consigue trabajar el doble de actividades; los alumnos se escuchan y respetan no existiendo clima disruptivo, trabajándose valores de forma espontánea y natural; Aumenta la motivación; El alumnado con dificultades de aprendizaje participa en los diálogos, aspecto que difícilmente se consigue en el aula ordinaria y es el propio alumnado el que demanda más grupos interactivos.

Generalmente en una sesión normal de E. Física donde el alumnado está más disperso porque sólo tiene un punto de referencia (la maestra de educación física), se desarrollan una

media de cuatro juegos. En la sesión de GGII están más concentrados y controlados, por lo tanto se desarrollan una media de ocho juegos.

Lo grupos reducidos y guiados por una voluntaria repercute también en la mejora del tiempo empleado en la práctica. Se anima al alumnado en la participación de los juegos desde cuatro puntos de referencia (adultos que guiamos los juegos). Además la explicación de los juegos es más rápida y efectiva, facilita el diálogo y las interacciones entre los niños y las niñas y disminuye de manera importante los conflictos que suelen darse en las clases de educación física, como por ejemplo las discusiones por la aplicación de la normativa de un juego.

7. ACCIÓN. YENDO A LA PRÁCTICA. CÓMO GENERAR LA PARTICIPACIÓN DE LA COMUNIDAD EDUCATIVA

La participación es el elemento aglutinador que une a todos en el aprendizaje, que estimula y mejora las oportunidades de desarrollo personal del ciudadano. La cooperación es a la vez problema y oportunidad. Los proyectos, iniciativas y estrategias tienen que ser coordinados para poder tener efectividad. Las universidades, que se encuentran en el centro de la revolución del aprendizaje, se convierten en animadores y líderes, y por ello, tienen la misión y la responsabilidad de una misión orientada a la comunidad y una dinámica para el desarrollo de la comunidad, formando redes de gente comprometida, en principio redes informales, que son más importantes que los canales jerárquicos.

Las Comunidades de Aprendizaje, como se ha comentado anteriormente, parten de un principio regulador, el aprendizaje dialógico. Esta concepción comunicativa defiende que el aprendizaje depende de las interacciones entre personas, de la construcción conjunta de significados. Un modo de desarrollar el diálogo reflexivo es a través de grupos interactivos. En estos grupos se estimula el cambio de roles, unas veces se enseña y otras se aprende del otro. Por la cooperación y la colaboración. Pero es importante que los grupos se amplíen. Así, participan el Gobierno local, las Agencias de Desarrollo Local, centrando estructuras entrelazadas e interdependientes basadas en el aprendizaje a lo largo de la vida y en el lugar de trabajo (Mingorance y estebaranz, 2009).

El objetivo fundamental es movilizar a toda la comunidad de las personas adultas (profesorado, consejeros, personal no docente, familiares y agentes educativos) Pero el programa no sólo orienta hacia el éxito académico sino también el éxito social y el desarrollo personal. El efecto general es hacer del cambio una oportunidad y se destaca la importancia de la asociación, innovación y un enfoque de abajo a arriba. El ímpetu y la planificación vendrán de la energía de los líderes. Y la cuestión importante es definir en cada programa el qué, el cómo, el cuándo y el dónde se va a desarrollar, y hacer los esfuerzos necesarios para incrementar la

participación de los distintos grupos de profesionales.

Solo en la interacción comunicativa de las familias, el barrio y la sociedad se pueden construir proyectos educativos de éxito. En este sentido, en las Comunidades de Aprendizaje, las familias y miembros de la comunidad, además de participar en la formación de familiares basada en actuaciones de éxito, participan en las actividades de aprendizaje del alumnado, tanto en el horario escolar como fuera. A su vez, su participación en la vida escolar también se concreta en la toma de decisiones en todo lo que incumbe a la educación de sus hijos e hijas. A través de su participación representativa en los órganos de toma de decisión, así como su participación directa en la vida organizativa del centro, los miembros de la comunidad participan en los procesos de toma de decisiones. Esta participación democrática ayuda a promover la aceptación cultural y a mejorar el rendimiento educativo de los niños y niñas pertenecientes a minorías culturales.

Para potenciar la participación de toda la Comunidad Educativa, es preciso garantizar:

- Que existe comunicación entre todas las partes y en todas las direcciones.
- Espacios de deliberación, en los que se pueda hablar libremente y pensar en común las mejores soluciones a los temas planteados.
- Que se pueden tomar decisiones que se van a llevar a la práctica.

Por ello debemos cuidar las relaciones entre las personas y fomentar las interacciones entre todas ellas: la participación no se puede imponer y además es algo que se aprende precisamente participando. Además, cuando hablamos de participación no podemos pensar sólo en los resultados: posiblemente el mejor resultado sea un buen proceso de participación. Es fundamental cuidar estos procesos, ya que son los que abren posibilidades. Para ello debemos:

- Garantizar el diálogo en plano de igualdad.
- Conocer los márgenes de actuación que se tienen.
- Conocer el objetivo de las acciones.
- Saber lo que pasa con nuestras aportaciones.
- Poder decidir.

Es necesario crear espacios comunitarios de debate, de discusión, de reflexión; espacios que sirvan de cauce para que profesorado, alumnado y familiares puedan decidir aquello que es necesario para transformar nuestro centro en un espacio democrático. De esta manera, todos los miembros de la comunidad educativa podremos implicarnos en:

- La mejora del funcionamiento del centro.
- La mejora del aprendizaje del alumnado.

- La organización de actividades (que fomenten aprendizajes, festivas...).
- El desarrollo de proyectos.

Para conseguir la participación de toda la comunidad debemos que ser conscientes de que no todos los sectores tienen las mismas posibilidades de participar y habrá que equilibrarlas:

7.1. Análisis contextualizado del rol de las familias y otros agentes

Los expertos coinciden en señalar que la participación activa de los padres y madres en el entorno educativo favorece una mayor autoestima de los niños y jóvenes, un mejor rendimiento escolar, mejores relaciones entre progenitores e hijos y sobre todo, una actitud más positiva de los padres hacia la escuela. La familia y la escuela deben trabajar de forma coordinada desarrollando habilidades, competencias básicas, transmisión de normas y responsabilidades, enseñanza de valores, normas y costumbres.

Las relaciones entre familia y escuela pueden considerarse un tema clásico en el estudio de la educación, ya que han sido objeto de reflexión y análisis desde hace años. En el pasado, esas relaciones se consideraron habitualmente desde la perspectiva de una división de funciones, planteando que la familia era la institución encargada de la socialización de los niños y la escuela la responsable de la enseñanza de conocimientos. Los cambios experimentados por la sociedad han contribuido a desdibujar, cada vez más, las fronteras entre ambas instituciones y sus funciones respectivas. Ahora bien, familia y escuela tienen el objetivo común de educar a la persona, que es única y que necesita encontrar coherencia y continuidad entre los dos contextos. Ninguna de las dos debería afrontar en solitario el reto que supone la educación en nuestros días. Por ello, en estos momentos las relaciones entre familia y escuela se plantean en términos de complementariedad y apenas se cuestiona la necesidad de lograr una adecuada colaboración entre ellas. Dicha cooperación deberá respetar, en todo caso, el derecho fundamental de los padres como primeros responsables de la educación de sus hijos.

Tanto la investigación educativa como las evidencias que tenemos disponibles cuando se aplican las actuaciones de éxito demuestran que la formación y la participación de las familias y del resto de la comunidad producen muchas más mejoras educativas que otras medidas que se puedan llevar a cabo en las escuelas. Ahora bien, también es cierto que no toda participación tiene el mismo impacto. INCLUD-ED, la investigación con más recursos y de mayor rango científico de los Programas Marco de Investigación Europea sobre educación escolar que se ha hecho nunca en Europa, ha analizado de manera pormenorizada los diferentes tipos de participación que podemos encontrar cuando las familias (u otros miembros de la comunidad) acuden a la escuela.

7.2. Las relaciones familia-escuela: de la participación a la implicación

La participación puede ser informativa cuando las familias son informadas por el centro de las actividades que se llevan a cabo en el mismo, pero no pueden tomar parte de esas decisiones. Puede ser consultiva cuando se organiza a través de la participación de los representantes de las familias en los órganos estatutarios del centro (claustro, etc.). La participación también puede ser decisiva cuando se refiere a los casos en los que las familias participan en los procesos de toma de decisión. Puede ser evaluativa cuando las familias participan en el aprendizaje del alumnado a través de la ayuda en la evaluación del progreso educativo de aquel en el centro. Finalmente, la participación puede ser educativa cuando las familias participan en las actividades de aprendizaje del alumnado, tanto en el horario escolar, como fuera de este (Díez-Palomar, 2011).

Pero también hay que contar con cinco tipos de aprendizaje que se realizan en el seno de la familia, que siempre ha sido una fuente importante de aprendizaje, función que después se traspasó a la escuela Mingorance y Estebaranz (2009, 188):

- Aprendizaje informal de la familia.
- La familia aprenden juntos y pueden compartir más cosas.
- Aprender las funciones, las relaciones y las responsabilidades relativas a las diferentes fases de la vida de la familia.
- Aprender a comprender a responsabilizarse y tomar decisiones en relación a la sociedad en general.
- Aprender a tratar con las agencias que sirven a las familias, por ejemplo, las escuelas y los servicios sociales.

Ese consenso generalizado acerca de la importancia de una relación fructífera entre familia y escuela, no impide, sin embargo, que exista una cierta confusión al respecto del tema, que se refleja incluso en el nivel terminológico. Bajo la denominación genérica de «relaciones familia-escuela» cabe encontrar una amplia variedad de temáticas, de diferente naturaleza, que nos sitúa ante un concepto multidimensional. De hecho, el término engloba desde las acciones que las familias realizan en el hogar para favorecer el aprendizaje de los hijos a la comunicación entre profesores y padres, la colaboración de estos en las actividades de la escuela o su participación en asociaciones y órganos colegiados. Aunque esas cuestiones guardan una cierta conexión, lo cierto es que hacen referencia a realidades distintas, por lo que no es sencillo llegar a una definición unívoca del concepto. Por el contrario, en función de la perspectiva adoptada, del momento histórico e incluso del contexto geográfico que se analice, se enfatizan diferentes vertientes de la relación familia-escuela.

Así, en las pasadas décadas, sobre todo en el entorno europeo, se consideró primordial la participación de los padres en las estructuras formales del sistema escolar. Muchos países

llevaron a cabo reformas destinadas a incluir a los padres en los órganos de decisión del sistema educativo, al considerar la concepción participativa de la educación como una exigencia propia del sistema democrático. En las relaciones familia-escuela se primó, por tanto, la idea de la participación como un derecho y un deber de los padres como colectivo. Sin embargo, tras una dilatada experiencia de funcionamiento de fórmulas de participación como los consejos escolares o similares, el descontento con los resultados obtenidos se fue generalizando, ya que en la mayoría de los casos no se consiguió involucrar a la totalidad de las familias en las estructuras de participación ni se alcanzó una cooperación adecuada entre familia y escuela, quedando la participación paterna en un plano más formal que real, aspecto que también ha sido puesto de manifiesto en el caso español (Consejo Escolar del Estado, 2014). En Paraguay a estas asociaciones de familias (Padres y madres) por la ley Ley nº 4853 (21-02-2013), se les denomina Asociación de Cooperación Escolar (ACE). Aunque quizás y tras lectura de este documento no se recoge realmente la real y efectiva participación de las familias como se viene apuntando en este documento

En el momento actual, el concepto de participación incluye una visión ampliada en la que las relaciones familia-escuela se plantean como un instrumento esencial para la mejora de los procesos y resultados educativos.

El problema es que la implicación de las familias en el entorno educativo de sus hijos es diferente según la familia y la etapa educativa. Aunque no se puede generalizar, se puede constatar como a medida que los hijos van creciendo, en algunos casos la implicación disminuye y las familias delegan la responsabilidad de la educación al centro educativo, siendo menor el número de padres y madres que acuden a las tutorías o que buscan información personalizada en los tutores u orientadores.

Entonces, ¿cómo logramos que esta coordinación entre familia y escuela se mantenga a lo largo del tiempo? La clave es la corresponsabilidad, entendida como el esfuerzo conjunto y la participación en el proceso educativo de todos los agentes implicados (familias, docentes, gestores, administración...).

La corresponsabilidad supone conocer las responsabilidades de cada uno, respetarse mutuamente y facilitar los puentes de colaboración para lograr el éxito educativo. No se trata de cambiar los papeles y las responsabilidades que corresponden a cada uno de los miembros de la comunidad educativa, porque cada uno tiene el suyo y todos son complementarios.

Pero, si pensamos qué puede hacer cada uno, por un lado, las familias deben involucrarse más y mejor en la educación de sus hijos, ya que no lo hacen, en ocasiones, por su pasividad y, en otras, por su desacierto en el modo en el que quieren participar. Por el otro, los

centros, deben favorecer la participación real y efectiva de las familias ofreciendo información clara y transparente, además de escuchar y tomar decisiones contando con la opinión de los padres.

¿Cómo mejorar la participación de las familias?

Como ya hemos visto, aunque hay muchos padres y madres que se esfuerzan por ayudar a sus hijos en el proceso de aprendizaje y se implican en el contexto académico, los expertos consideran que sería deseable una mayor participación y colaboración entre la familia y la escuela, coordinándose para educar.

Si bien es cierto que existen canales tradicionales de participación de las familias en la escuela como el Consejo Escolar, también debemos tener en cuenta las dificultades que frenan la implicación de la familia, como por ejemplo las rutinas familiares, la motivación o los valores; las trabas para conciliar la vida profesional y las actividades escolares; el funcionamiento del centro o una actitud de los docentes que no fomente la interacción con las familias, etc.

Para solucionar estos problemas hemos seleccionado una serie de consejos que pueden contribuir a mejorar la participación de las familias en la escuela:

- Papel de las AMPAS (ACE en Paraguay): las Asociaciones de Padres y Madres de Alumnos adquieren un valor relevante en los centros educativos como canalizadoras de la necesaria participación colectiva de las familias. Tradicionalmente se les ha considerado como meras organizadoras de actividades extraescolares y, muchas veces también, de compensadoras de los recursos e infraestructuras educativas que las administraciones no satisfacen. Es necesario centrarse más en su labor como copartícipes del proceso global de formación de nuestros hijos en los centros escolares.
- El profesorado: algunas actitudes o experiencias negativas en el centro ha llevado a veces a los padres y madres a rehuir el contacto con el personal de la escuela y viceversa. Además, existe la tendencia a responsabilizar al otro del fracaso del alumnado (las familias a docentes y centro, y el profesorado a la familia y al propio alumno). Para mejorar estas situaciones, los expertos aconsejan que los docentes tengan en cuenta a las familias más concienciadas para desarrollar acciones que fomenten la participación. La implicación es algo que se construye colectivamente y poco a poco.
- Los centros: Los centros no deben limitarse a proporcionar información a las familias, deben brindar nuevas y variadas oportunidades de comunicación, ampliar las estructuras de participación adaptándolas a las necesidades y problemáticas concretas, promover la formación de familias y profesorado para favorecer el trabajo colaborativo, etc.
- Las TIC: Es imprescindible aprovechar los nuevos canales de comunicación que nos ofrecen

las nuevas tecnologías (correos electrónicos, blogs, páginas web, mensajería instantánea, redes sociales, etc.) para intercambiar información, recibir orientación, organizarse y gestionar, etc.

- Por último, es importante que los padres comiencen por reconocer y asumir el grado de responsabilidad que tienen en la educación de sus hijos. Los centros deben facilitar la participación de las familias y los docentes han de propiciar la colaboración en la medida de lo posible. El éxito escolar es de todos, y la responsabilidad de conseguirlo también es de todos.

Entre las acciones para fomentar la participación, colaboración y formación entre todos los sectores de la comunidad educativa. En estas comisiones participa alumnado, familiares y profesorado conjuntamente, practicando el diálogo igualitario en el que lo principal son los argumentos y haciendo posible que los distintos órganos del centro puedan tomar las decisiones que sea preciso.

ACTIVIDADES DIRIGIDAS A FOMENTAR LA RELACIÓN Y COLABORACIÓN FAMILIA/ESCUELA	
OBJETIVO	ACCIONES
Mejorar el clima de participación de los distintos miembros de la Comunidad Educativa en la vida del Centro	<p>Visitas de padres: 2er y 4º lunes de cada mes.</p> <p>Información constante a los padres mediante comunicados.</p> <p>Reuniones generales al principio de curso por Ciclos/Niveles para informar a los padres sobre los aspectos más relevantes del curso, haciendo hincapié en los siguientes apartados:</p> <p>Objetivos generales</p> <p>Contenidos</p> <p>Competencias Básicas</p> <p>Criterios de evaluación</p> <p>Asambleas por tutorías.</p> <p>Reuniones generales, asunto comedor y acogida temprana.</p> <p>Información a los padres al inicio de cada una de las Unidades Didácticas impartidas en Infantil. Se les informa sobre los objetivos, contenidos y evaluación, así como la colaboración y apoyo que se le pide a las familias.</p> <p>Dinamización del AMPA.</p> <p>Invitación a las familias para la organización y desarrollo de actividades de carácter general y salidas.</p> <p>Actividades organizadas por el AMPA dirigidas y orientadas a las familias.</p> <p>Participación de las familias de los alumnos en distintas fiestas de carácter general, tanto en su preparación como en la realización de las mismas: Navidad, Carnavales, Día del Libro, Día de Canarias, Fiesta Fin de Curso,...</p>

Cuadro 7. Actividades dirigidas a fomentar la colaboración y relación Familia-Escuela.

7.3. El director como líder del desarrollo profesional de los directores

Los directores deben verse a sí mismos como “líderes de aprendizaje” responsables de ayudar a las escuelas a desarrollar la capacidad de llevar a cabo su misión.

Esto exige por parte del director el desarrollo de las capacidades del personal del centro. El desarrollo profesional de los profesores proporcionará la sinergia y producirá iniciativas que tienen mayor efecto en los estudiantes.

Existen una serie de acciones entre las que destacan las dirigidas a prestar especial atención al desarrollo de un contexto de colaboración en sus escuelas, así como a su responsabilidad de servir de modelo de desarrollo profesional continuo, debiendo adquirir un fuerte compromiso con actuaciones formativas que sirvan de ejemplo para animar a los profesores a comprometerse en el mismo sentido.

El director escolar debe demostrar el significado de una comunidad profesional de aprendizaje, compartiendo constantemente su propio aprendizaje con los restantes miembros del centro y orquestando las oportunidades para que los profesores incorporen prácticas semejantes.

Paralelamente, los directores deben crear una sólida estructura para potenciar el desarrollo del liderazgo del profesor. Ellos pueden transformar y apoyar el liderazgo escolar creando oportunidades que permitan a los profesores ejercitarse y adquirir liderazgo pedagógico y, para ello, se considera fundamental convertir las escuelas en verdaderas “comunidades profesionales de aprendizaje”. Éstas constituyen nuevas formas de operar en las escuelas, que, al apoyarse en la especialización de los distintos profesores, hacen posible la realización de innovaciones constituyendo un medio idóneo que proporcionará calidad y desarrollo profesional significativo (Molina, 2005).

Desde el modelo de Comunidades de Aprendizaje, el liderazgo que conlleva a un mayor éxito es el llamado liderazgo compartido. El liderazgo compartido nacerá, de espacios reinventados en torno al diálogo y al aprendizaje dialógico, donde la necesidad del control deje paso a la cultura de la confianza y se favorezca un cambio que nos lleve del imperio de las respuestas a la seducción de las preguntas, que nos guíe en las aulas desde el inflexible programa al –tolerante con la diversidad– proyecto. Y, sobre todo, desde el “estamos porque somos” al “somos porque estamos”.

Entre los principales beneficios de este estilo directivo podemos mencionar los siguientes:

- Incrementa la participación y el interés en la estructura.
- Fomenta la evolución de los miembros de los equipos.
- Promueve la creatividad, el debate y las decisiones conjuntas.
- Descubre liderazgos.
- Garantiza el respaldo a la hora de la toma de decisiones.

7.4. Diseño de estrategias para facilitar las Comunidades de Aprendizaje desde la gestión educativa

Los proyectos de desarrollo de las Comunidades de Aprendizaje constituyen un proyecto social.

Son, en primer lugar, Proyectos Sociales que dan significado a las demandas del entorno porque no sólo afectan al interior de los centros sino que se refieren a toda la comunidad (barrio, pueblo) en su relación con el centro y en su relación consigo misma en cuanto agente educativo.

Se basan en los modelos de Mediación Social entendidos como las actividades que se organizan socialmente y se desarrollan en el seno de una cultura, que a la vez la media, la configura y expresa. Las teorías socioculturales cobran especial relevancia como base para justificar el análisis de los marcos sociales y culturales en los cuales se desarrolla el ser humano. La mediación sociocultural supone una determinada forma de desarrollo en la que el mundo social tiene una implicación importante en el desarrollo de los seres humanos. Se convierte sobre todo en educación social, que implica todo el desarrollo de las potencialidades de los individuos y de los grupos, como medios indispensables de transformación social y de competitividad en el trabajo y en la sociedad.

También y sobre todo son proyectos educativos. Son a la vez, y en primera instancia, Proyectos Educativos, porque se basan en la convicción de que precisamente estos centros han de convertirse en Comunidades de Aprendizaje, y a través de ellos se va a realizar la transformación para mejorar el rendimiento y la calidad (Mingorance y Estebaranz, 2009).

Ahora bien el diseño de estrategias debe de ir enfocado a combatir las posibles dificultades que nos podemos ir encontrando en el camino para el desarrollo de Comunidades de Aprendizaje. Así, estas dificultades, siguiendo a Senge (2008) las podemos agrupar en:

- **Falta de tiempo:** hay que repensar el tiempo como inseparable de los procesos de cambio. El primer inconveniente es la falta de tiempo, pero hay que clarificar el tiempo para qué y

el tiempo para quién. Toda iniciativa de cambio requiere personas que dediquen horas a nuevas actividades de reflexión, preparación, trabajo en colaboración y entrenamiento.

- **Falta de apoyo y de ayuda.** La ayuda puede tomar muchas formas en las iniciativas de cambio. Puede venir de consultores externos o internos, pero lo que es cierto que en los proyectos de cambio significativo se necesita ayuda. Es oportuno buscar la colaboración de variedad de expertos, no cerrándose a unos pocos designados (profesores, administradores, padres, otros profesionales, estudiantes). Este punto de vista abierto incluye a los miembros de la Comunidad de aprendizaje como expertos, en cuanto que se considera que pueden ser fuente de facilitación.
- **Cambio no pertinente.** Hay que establecer argumentos claros y auténticos sobre la importancia del cambio y el significado que tiene para todos, para poder conectar con la iniciativa que se propone. Hay que justificar el cambio y ello implica conexión con las personas. Frente a la sensación de que ¡Esto no es pertinente!, los resultados tienen que ser visibles y previsible. Establecer lo que es pertinente y relevante, ya que las personas están cargadas de trabajo y es necesario que el tiempo que se emplea en nuevos proyectos les parezca importante y que sirve para resolver sus problemas.
- **Falta de compromiso de personas o de grupos.** Todas las personas necesitan implicarse en los proyectos. Tan pronto como una iniciativa toma impulso, las personas empiezan a preguntarse si están verdaderamente todas comprometidas. Los profesores/as y las personas del entorno, incluso las administraciones públicas, que acometen iniciativas propias, necesitan aumentar la confianza ante cualquier cambio bien sea de tipo personal como estructural. Si baja la responsabilidad, la credibilidad de la iniciativa baja su eficacia. Así mismo hace falta presentar propósitos y valores que sean verosímiles en cuanto a la vida de la organización, y crear la credibilidad del proyecto por demostración, no sólo por explicación. Así se va creando una mayor conciencia organizacional:

Por ello se hace necesario:

- Proponer propósitos y valores que sean verosímiles en cuanto a la calidad para la organización, ya que al fin y al cabo las organizaciones son comunidades de personas y hay que rentabilizar lo invertido y debe haber una comprensión compartida.
- No trabajar solos, sino asociarse, ello genera seguridad y confianza en los demás.
- Cultivar la paciencia ante las situaciones de tensión, que inevitablemente las hay, y hay que pensar que la crisis en los procesos de cambio son un indicio de que las maneras de operar están siendo ineficaces.
- Desarrollar más conciencia organizacional, como un todo del que formamos parte.
- Lo/as líderes de proyectos de desarrollo están cerca de los subordinados y aprendiendo de ellos.
- Pensar cuidadosamente lo que se cree de los demás para que no haya malen-

tendidos, de forma que las personas no sólo esperen que se les den órdenes.

- **Temor y ansiedad.** En la mayor parte de las situaciones convencionales de trabajo, la armonía puede parecer un simulacro que responde al principio de No alterar la calma. Normalmente lo que se toma por trabajo en equipo suele ser la superficie tranquila, la aparente ausencia de problemas.

En esta línea, es importante pensar en el uso de diversas estrategias, algunas más interesantes para un proyecto social:

- Coordinar las políticas de planificación de una unidad territorial o política.
- Crear redes de servicios para todos los ciudadanos que afecten a las diversas instituciones sociales y educativas.
- Facilitar el acceso a la financiación de la innovación y la formación tecnológica.
- Crear canales de formación permanente.
- Fomentar, difundir y comunicar la cultura de la colaboración entre los ciudadanos, mediante encuentros, seminarios, cursos, jornadas sobre acción social ciudadana y afines, en colaboración con las instituciones universitarias.

La administración educativa en el ámbito de la gestión educativa de las “Comunidades de Aprendizaje” debe prestar atención a los siguientes contextos (Valora UC):

- Estar alerta a los conflictos o tensiones reincidentes, que advierten sobre algo que no está funcionando. Señales que muestran dónde se requiere innovación o creación. Los conflictos son el motor del cambio y el desarrollo, y la labor de los gestores es identificarlos y canalizar la búsqueda
 - de soluciones. Un ejemplo es el director que cuando escucha un rumor de descontento respecto de algo, en vez de descalificarlo o negarlo, cita a quienes lo emiten para conversar al respecto: ¿cómo podemos mejorar esta incomodidad? Ahí se inicia el proceso creativo.
 - Tener una disposición permanente a dar permiso y motivar a buscar, reflexionar y experimentar en aquellos puntos de conflictos. No dar la respuesta, sino ayudar a que los actores busquen las relaciones, comprendan, profundicen y desarrollen proyectos de innovación.
 - Permitir errores y evitar actitudes enjuiciadoras de las personas. No se puede tener actitud de búsqueda creativa si hay temor a cometer errores o se teme ser enjuiciado como persona. Eso inmoviliza. Esto significa que frente a errores se ayuda a reflexionar y ver cómo se evitarán la próxima vez, se llevan a cabo consecuencias lógicas y no castigos, y se mantiene la aceptación de la persona (“El que rompe, repara... pero no se le priva del postre ni del cariño”) Esto también es válido para educar a los estudiantes. Una manera de formar responsabilidad, autonomía...y autoestima positiva (me sienten

capaz de pensar, opinar, solucionar y hacerme cargo).

Entre las estrategias como componentes básicos para desarrollar la gestión institucional democrática, de una comunidad de aprendizaje y formación se encuentra:

- Equipo de gestión en su compromiso formativo: Desarrollo del equipo de gestión en su comprensión del desafío de la convivencia y formación y capacidad de responsabilizarse, liderar, coordinar y evaluar esta dimensión.
- Ámbito formativo del Proyecto Educativo Institucional: Desarrollo del PEI en lo referido a convivencia y formación, así como las políticas asociadas.
- Marcos normativos operativos: Desarrollo de un sistema normativo para que tanto la institución como los cursos se organicen para lograr la meta del aprendizaje y buen trato de todos.
- Comunidad docente: Desarrollo de la comunidad de profesores en un espacio de reflexión y coordinación
- Construcción de una Alianza Familia–Escuela: Generación de una alianza cooperativa de familias y escuelas basada en evidencia de la colaboración que redundan en buen aprendizaje, y en la cooperación en las comunidades de curso
- Evaluación de la gestión del ámbito formativo. La evaluación tanto de proceso como de resultados intermedios y finales resulta central para recoger información relevante que permita tomar decisiones en la gestión. Esto implica contar con una definición de indicadores que den cuenta del desarrollo de las acciones y de sus resultados de acuerdo a los objetivos y metas propuestas. Prescindir de un sistema de evaluación puede invisibilizar líneas de acción inefectivas, faltantes, o débiles para lograr los objetivos.

8. BIBLIOGRAFÍA

- AA.VV. (2002). Experiencias de éxito. Cuadernos de Pedagogía, núm. 316, septiembre, 39-67. Barcelona: Praxis.
- Alvarado, Felixy Diane La Voy (2006). Maestros y Maestras: Innovadores poderosos. Cómo fortalecer la Reforma Educativa desde el aula, AED-Academy for Educational Development. Washington: Global Education Center.
- Apple, M. W. y Beane, J. A. (1997). Escuelas democráticas. Madrid: Morata
- Aubert, A.; Duque, E.; Fisas, M.; Valls, R. (2004). Dialogar y transformar. Pedagogía crítica del siglo XXI. Barcelona: Graó.
- Aubert, A.; Flecha, A.; García, C.; Flecha, R.; Racionero, S. (2008). Aprendizaje dialógico en la Sociedad de la Información. Barcelona: Hipatia Editorial.
- Aubert, A.; García, C. y Racionero, S. (2009). El aprendizaje dialógico. Cultura y Educación, 21 (2), 129-139.
- Barroso, J. y J. Cabero (2013), Nuevos escenarios digitales, Madrid, Pirámide.
- Beck, U. (1998). La sociedad del riesgo: hacia una nueva modernidad. Barcelona: Paidós.
- Beck-Gernsheim, E. y Beck, U. (2003). La individualización. El individualismo institucionalizado y sus consecuencias sociales y políticas. Barcelona: Paidós.
- Bolívar Ruano, M. R., 2013. Comunidades Profesionales de Aprendizaje. Instrumentos de diagnóstico y evaluación. Revista Iberoamericana de Educación, 62(1). Recuperado el 23 de mayo de 2016 de: http://rieoei.org/rie_contenedor.php?numero=5702&titulo=Comunidades%2520Profesionales%2520de%2520Aprendizaje.%2520Instrumentos%2520de%2520diag-n%25F3stico%2520y%2520evaluaci%25F3n
- Calero, M. (2008). Constructivismo pedagógico. Teorías y aplicaciones básicas. México: Alfaomega
- Castells et alt. (1994). Nuevas perspectivas críticas en educación. Barcelona: Paidós
- Cattel, R. B. (1971). Abilities: Their structure, growth and action. Boston: Houghton-Mifflin.
- Chomsky, N. (1977). El lenguaje y el entendimiento. Barcelona: Seix Barral
- Coll, C (2004). Las comunidades de aprendizaje. En IV Congreso Internacional de Psicología y Educación "Calidad Educativa". 1047-1060
- Díaz, M. y Morfín, J. (2003). Comunidades de Aprendizaje: los grupos de personas que están aprendiendo y fortaleciéndose juntas. Iniciativa Mexicana de Aprendizaje para la Conservación: Intercambiando Experiencias para un Futuro Sustentable. Recuperado el 12 de junio de 2016 de: http://www.imacmexico.org/ev_es.php?ID=5044_201&ID2=DO_TOPIC
- Diéz-Palomar, J. (2011). Comunidades de Aprendizaje. Escuela, 3.diciembre. Recuperado el 14 de mayo de 2016 de: <http://www.comunidadedeaprendizagem.com/uploads/materials/131/7ceffb01007c8e13fdb43ffe460228.pdf>
- Ortega Galvín, Verónica (2009): La educación es corresponsabilidad de todos/as. Monográfico 199 sobre Escuelas de Padres y Madres. Educaweb

- Ramírez Fernández, S.; García Guzmán, A.; Sánchez Núñez, C. (2011). El éxito escolar. ¿Cómo pueden contribuir las familias del alumnado? Madrid: CEAPA.
- Elboj, C. y Gràcia, S. (2005). La educación secundaria en comunidades de aprendizaje. El caso de Aragón. *Educación*, 35, 101-110.
- Elboj, C., Puigdemívol, I., Soler, M. & Valls, R. (2002). Comunidades de Aprendizaje. Transformar la educación. Barcelona: Graó.
- Elster, J. (2001). La democracia deliberativa. Barcelona: Gedisa.
- Fermoso, P., Capella, J., y Collom, A. (2002). Teoría de la Educación. Madrid: UNED
- Flecha, R. (2004). Teoría dialógica en sociedades multiculturales. VIII Congreso Español de Sociología, Alicante, 23 al 25 de septiembre.
- Flecha, R. y Puigvert, L. (et al.) (1998). Aportaciones de Paulo Freire a la Educación y a las Ciencias Sociales. *Revista interuniversitaria de formación de profesorado*, 33. 21-28.
- Flecha, R., y García, C. (2007). Prevención de conflictos en las comunidades de aprendizaje. *Idea La Mancha: Revista de Educación de Castilla-La Mancha*, 4, 72-76.
- Flores, S. y Pérez, R. (2008). Las Comunidades de Aprendizaje, mecanismo eficiente de formación de formadores. Recuperado el 29 de julio de 2016 de: <http://www.upn25b.edu.mx/>
- Freire, P. (1970). Pedagogía del oprimido. Madrid: Siglo XXI
- Freire, P. (1997). A la sombra de este árbol. Barcelona: El Roure Ciencia
- Gairín, J. (2006). Las comunidades virtuales de aprendizaje. *Monográficos Escuela*, 18, 8-10.
- Gardner, H. (2003). La inteligencia reformulada. Las inteligencias múltiples en el siglo XXI. Barcelona: Paidós.
- Gómez, A., Mello, R., Santacruz, I. y Sorde, T. (2010). De las experiencias de Comunidades de Aprendizaje a las políticas basadas en sus éxitos. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 67 (24,1) 113-126.
- Gómez, J., Latorre, A., Sánchez, M. y Flecha, R. (2006). Metodología comunicativa crítica. Barcelona: El Roure Ciencia.
- Grupo Utopía y Educación (2006). Grupos Interactivos. Utopía y educación. Recuperado el 1 de agosto de 2016 de <http://www.utopiayeducacion.com/2006/06/grupos-interactivos.html>
- Habermas, J. (1987). Teoría de la acción comunicativa. Volumen I: Racionalidad de la acción y racionalización social y Volumen II: Crítica de la razón funcionalista. Madrid: Taurus
- Hutchins, E. (1993). Learning to Navigate. En S. Chaiklin y J. Lave (Eds.), *Understanding Practice: Perspectives on activity and context* (pp. 35-63). Cambridge: Cambridge University Press.
- Jaussí, M. (2005). Comunidades de aprendizaje. *Aula de Innovación Educativa*, 146, 78-80.
- Kearney, N. (2001). Comunidades de Aprendizaje: un enfoque pedagógico de futuro. Recuperado el 9 de julio de 2016 de <http://www.camafu.org.mx/index.php/alianzas-estrategicas-comunidades-y-redes-/articles/comunidades-de-aprendizaje-un-enfoque-pedagogico-de-futuro.html>
- Krichesky, G. J. y Murillo, F. G. (2011). Comunidades profesionales de aprendizaje. Una estrategia de mejora para una nueva concepción de escuela. *Revista Iberoamericana sobre Calidad,*

Eficacia y Cambio en Educación, 9 (1), Recuperado el 30 de julio de 2016 <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol9num1/art4.pdf>

Longworth, N. (2003). El aprendizaje a lo largo de la vida. Ciudades centradas en el aprendizaje para un siglo orientado hacia el aprendizaje. Barcelona: Paidós

Luján, M. y Mora, D. (2009). Comunidades de Aprendizaje y organizaciones educativas: Una opción para ampliar el centro educativo. Revista Electrónica publicada por el Instituto de Investigación en Educación Universidad de Costa Rica, 9 (2), 1-23. Recuperado el 4 de agosto de 2016 de <http://revista.inie.ucr.ac.cr/index.php/aie/article/view/330>

Marín, V. (coord.) (2013), Desarrollando la competencia digital desde la educación inclusiva, Mataró: Da Vinci.

Mingorance, P. y Estebaranz, A. (2009). Construyendo la comunidad que aprende. La vinculación efectiva entre la escuela y la comunidad. Revista Fuentes, 179-199.

Molina, E. (2005). Creación y desarrollo de comunidades de aprendizaje: Hacia la mejora educativa. Revista de educación, 337, 235-250.

Morales y otros (2013). Comunidades de Aprendizaje y círculos de lectura. Fragmento. Guatemala: Juarez&Associates, Inc.

Onrubia, J. (2004). Comunidades de Aprendizaje. Trabajadores de la enseñanza, 249, enero.

Ortiz, J. C. (2010). Comunidades de Aprendizaje. En resúmenes de políticas educativas, proyecto USAID/Reforma Educativa en el Aula. Guatemala

Pea, R. (1993). Practices of distributed intelligence and designs for education. En G. Salomon (Eds.), Distributed cognitions: Psychological and educational considerations (47 - 88). Nueva York: Cambridge University Press

Peirats Chancón, J. y López Marí, M. (2013). Los grupos interactivos como estrategia didáctica en la atención a la diversidad. Ensayos, Revista de la Facultad de Educación de Albacete, 28, 2013. Recuperado el 18 de junio de 2016 de: <http://www.revista.uclm.es/index.php/ensayos>

Racionero, S. y Serradell, O. (2005). Antecedentes de las Comunidades de Aprendizaje. Educar, 35, 29-39.

Ribes, E. (2002). Psicología del Aprendizaje. Universidad de Guadalajara. Manual Moderno

Rodríguez de Guzmán Romero H, (2012). Comunidades de Aprendizaje y formación del profesorado. Tendencias Pedagógicas, 19 (2). Recuperado el 2 de julio de 2016 de: http://www.tendenciaspedagogicas.com/Articulos/2012_19_06.pdf

Sánchez, M. (1999). La Verneda Sant Martí: A School where People Dare to Dream. Harvard Educational Review, núm. 69 (3), 320-335.

Scherer, P. B. (2010). Análise do processo de formacao de comunidades virtuais de aprendizagem em espaços de educacao a distancia. Revista Iberoamericana de Educación, 53(4).

Scribner, S. (1988). Head and hand: An action approach to thinking. Nueva York: National Center on Education and Employment.

Searle, J. y Soler, M. (2004). Lenguaje y ciencias sociales. Diálogo entre John Searle y CREA. Barcelona: El Roure Ciencia.

- Senge, P. (2008). *La danza del Cambio. Cómo crear organizaciones abiertas al aprendizaje*. Barcelona: Gestión 2000
- Silva, C. (2001). *Sociolingüística y pragmática del español*. Georgetown University Press, Washington, D.C
- Soler, M. (2003-2005). *Lectura dialógica e igualdad de género en las interacciones en el aula*. Plan Nacional I+D+I. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. Instituto de la Mujer.
- Sternberg, R. J. y Wagner. R. K. (Eds.) (1986). *Practical intelligence: Nature and origins of competence in the everyday world*. Cambridge: Cambridge University Press
- Stoll, L. (2005). *Creando y manteniendo Comunidades de Aprendizaje profesional efectivas*. Recuperado el 23 de julio de 2016 de: <http://www.fracasoescolar.com/conclusions2005/stoll.pdf>
- Torres R. M. (2001). *Comunidad de aprendizaje. Repensando lo educativo desde el desarrollo local y desde el aprendizaje*. Documento presentado en el "Simposio Internacional sobre Comunidades de Aprendizaje". Barcelona Fórum 2004. Recuperado el 29 de junio de 2016 de: http://www.inafocam.edu.do/cms2/data/formacion/comunidades_y_aprendizaje.pdf
- Touraine, A., Wieviorka, M. y Flecha, R. (2004). *Conocimiento e identidad. Voces de grupos culturales en la investigación social*. Barcelona: El Roure Ciencia.
- Vygotsky, L. S. (1996). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica
- Zhu, E., y Baylen, D. M. (2005). *From learning community to community learning: pedagogy, technology and interactivity*. *Educational Media International*, 42(3), 251-268.

