



**Facultad de
Ciencias Sociales
y Humanas - Teruel**
Universidad Zaragoza

**TRABAJO DE FIN DE GRADO
EN MAGISTERIO DE EDUCACIÓN PRIMARIA**

**Título: “REVISIÓN TEÓRICA SOBRE LAS
COMUNIDADES DE APRENDIZAJE”**

Alumno/a: Sara Soriano Polo

NIA: 609252

Director/a: Rosario Marta Ramo Garzarán

AÑO ACADÉMICO 2013-2014

ÍNDICE:

1. Resumen y abstrac	Pág. 3
2. Justificación teórica.	Pág. 4
3. Objetivos	Pág. 5
4. Conceptos previos	Pág. 6
4.1. Aprendizaje dialógico	Pág. 6
4.2. Grupos interactivos	Pág. 11
4.3. Diálogo igualitario	Pág. 13
4.4. Lectura dialógica	Pág. 14
5. Comunidades de Aprendizaje	Pág. 15
5.1. Precedentes	Pág. 15
5.1.1. La Verneda-Sant Martí	Pág. 17
5.1.2. "Success for all"	Pág. 20
5.1.3. "Accelerated Schools"	Pág. 22
5.1.4. "School Development Program"	Pág. 24
5.2. Concepto y principios básicos	Pág. 27
5.3. Orientaciones pedagógicas	Pág. 28
5.4. ¿Cómo convertir mi escuela en C.A.?	Pág. 30
5.5. Igualdad en las diferencias	Pág. 43
6. Comunidades de Aprendizaje en España	Pág. 44
6.1. Comunidades de Aprendizaje en Aragón	Pág. 44
7. Conclusión y valoración personal	Pág. 50
8. Bibliografía y recursos digitales	Pág. 52
9. Anexos	Pág. 55

1. Resumen

La educación moderna, la educación del S. XXI, se basa, fundamentalmente, en las competencias de aprender a aprender y de aprender a vivir juntos, ya que como veremos, la sociedad actual ha evolucionado a un nuevo estadio: una sociedad tecnológica de la información.

Para poder llevar a cabo estas nuevas necesidades, resulta preciso encontrar nuevos métodos y estrategias educativas que aplicar en las aulas, centros y, lo más importante, en las comunidades educativas en su conjunto.

Para ello encontramos varias propuestas, entre las cuales podemos resaltar las Comunidades de Aprendizaje.

A lo largo de este trabajo, se va a analizar y caracterizar esta propuesta como solución pedagógica desde el análisis de diferentes experiencias. Además, se observará cómo no se queda en una mera teoría, sino que se ha llevado a la práctica en diversos lugares con diversas condiciones y, en todos los casos, con gratos resultados.

De esta manera, el presente documento pretende ser una prueba de que es posible otro tipo de educación, en la cual, todos y todas los alumnos y alumnas tengan cabida, sin excepción alguna, y por lo tanto, también sus familias y distintos miembros de la comunidad.

Abstrac

Modern education, education of XXI century, is based, primarily, on the skills of learning to learn and learning to live together; because as we will see, modern society has evolved to a new stage: a technological information society.

To carry out these new needs, it needs to find new methods and educative strategies that apply in classrooms, schools, and the most important, in the educational communities.

This found several solutions, among which we can highlight the Learning Communities.

Throughout this work, we will analyze and characterize this pedagogical solution. Also, look at how it is not only a theory, but has been implemented and with pleasing results.

Thus, this document is intended as a proof that it is possible another kind of education, in which, each and all the students have a place, without exception, and therefore also their families and other members of community.

Palabras clave: Comunidades de Aprendizaje, Aprendizaje dialógico, Grupos interactivos, multicultural e intercultural.

2. Justificación teórica

“Todos tienen derecho a la educación. Se reconoce la libertad de enseñanza. La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales”. (Constitución 1978, artículo 27, pág. 6).

“Lograr que todos los ciudadanos puedan recibir una educación y una formación de calidad, sin que ese bien quede limitado solamente a algunas personas o sectores sociales, resulta acuciante en el momento actual” (LOE, 2006, preámbulo).

“El alumnado es el centro y la razón de ser de la educación [...], todos y cada uno de los alumnos y alumnas serán objeto de una atención, en la búsqueda de desarrollo del talento, que convierta la educación en el principal instrumento de movilidad social, ayude a superar barreras económicas y sociales y genere aspiraciones y ambiciones realizables para todos. [...], la educación supone facilitar el desarrollo personal y la integración social. [...] Sólo un sistema educativo de calidad, inclusivo, integrador y exigente, garantiza la igualdad de oportunidades y hace efectiva la posibilidad de que cada alumno o alumna desarrolle el máximo de sus potencialidades” (LOMCE, 2013, preámbulo).

Como se puede observar en las disposiciones legales, previamente mencionadas en este apartado, se asegura por ley el derecho a la educación de todos y todas las personas sin ningún tipo de distinción, además de mencionarse la educación como el principal instrumento para superar barreras y eliminar diferencias sociales.

También se menciona la educación mediante un sistema educativo de inclusión. Para ello es necesario familiarizarse con dicho término, de tal manera que la inclusión es un *“proceso que permite abordar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los educandos a través de una mayor participación en el aprendizaje, las actividades culturales y comunitarias y reducir la exclusión dentro y fuera del sistema educativo. Cómo integrar a ciertos estudiantes a la enseñanza convencional, representa una perspectiva que debe servir para analizar cómo transformar los*

sistemas educativos y otros entornos de aprendizaje, con el fin de responder a la diversidad de los estudiantes” (UNESCO, 2005, pág. 14).

Según Echeita y Ainscow (2011) la escuela inclusiva busca la presencia, participación y éxito de los estudiantes. Precisa de la identificación y eliminación de las barreras, poniendo especial énfasis en alumnos en riesgo, exclusión o fracaso.

Por otro lado, Arnaiz (1996) determina unos principios que toda escuela debe cumplir para considerarse inclusiva. Algunos de estos principios son:

- Clases que acogen a la diversidad.
- Un currículum más amplio.
- Enseñanza y aprendizaje interactivo.
- El apoyo para los profesores.
- Participación paterna.

A todo esto se puede añadir que en la actualidad el trabajo, que plantea el currículo, es por competencias. Mediante la nueva ley de educación (LOMCE)¹, las competencias han pasado a ser competencias clave, las cuales se reducen a las siguientes:

- Competencia lingüística.
- Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología.
- Competencia digital.
- Aprender a aprender.
- Competencias sociales y cívicas.
- Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor.
- Conciencia y expresiones culturales.

La programación por competencias ha obligado a modificar el trabajo del equipo docente en los centros, de manera que las Comunidades de Aprendizaje son una buena respuesta metodológica para ello, lo cual se podrá ver a lo largo de este trabajo.

3. Objetivos

- I. Aprender diversas metodologías de la escuela inclusiva.
- II. Conocer la evolución hasta las Comunidades de Aprendizaje.
- III. Demostrar que se puede llevar a la práctica una educación inclusiva mediante Comunidades de Aprendizaje.

¹ Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa.

- IV. Verificar la existencia de dichas Comunidades de Aprendizaje.
- V. Dar las pautas para poder poner en marcha una Comunidad de Aprendizaje.

A lo largo de esta revisión teórica se irá viendo cómo los diversos objetivos planteados se cumplen, mediante el desarrollo de los distintos apartados de este trabajo, llevando a cabo una revisión teórica del trabajo de expertos en la materia y de varios autores.

4. Conceptos previos

Antes de comenzar con el desarrollo del trabajo y de hablar de las Comunidades de Aprendizaje y de otros proyectos similares, es necesario que se conozcan determinados conceptos para poder seguirlo con sentido y de manera ordenada. Dentro de estos conceptos se encuentran algunas de las palabras claves que se han mencionado en el primer apartado.

4.1. Aprendizaje dialógico

Aquél que resulta de las interacciones que produce el diálogo igualitario, esto es, un diálogo entre iguales, para llegar a consenso, con pretensiones de validez.

Cuadro 1. CREA: Centro Especial de Investigación en Teorías y Prácticas Superadoras de Desigualdades de la Universidad de Barcelona.

Es necesario, para que exista un aprendizaje dialógico, que se incluya un plan de cooperación con todos los miembros de la comunidad que interactúan con el alumnado, ya que son partícipes de este proceso. El entorno, tanto familiar como social y cultural, tiene una gran importancia ya que pueden facilitar la formación del alumnado.

Las comunidades de aprendizaje se rigen en la actualidad por los principios del aprendizaje dialógico, aplicando a todo el proceso educativo, a su aspecto curricular y al organizativo:

- Mediante el diálogo igualitario: partiendo de una relación horizontal en la cual la persona que coordina y dirige la actividad realiza aportaciones como una parte más del grupo y de los saberes.
- La inteligencia cultural y las diferentes habilidades comunicativas: todas las personas poseemos diversas habilidades comunicativas que nos ayudan a

resolver diferentes problemas de la vida cotidiana de forma cooperativa. Mediante esta conceptualización se pretende superar las prácticas culturales y sociales.

“Las acciones educativas que partan de las habilidades académicas contribuirán al reconocimiento de otros saberes, hasta ahora infravalorados en los ámbitos académicos, a un mayor aprendizaje –ya que las habilidades aprendidas en otros contextos se pueden transferir a los académicos-; y a la transformación personal, cultural y social” (Flecha y Larena, 2008, citado por Elboj, 2005, pág. 145).

- La educación basada en la intersubjetividad busca la transformación: desde la acción solidaria y la cooperativa se puede superar las relaciones de poder.
- Dimensión instrumental del aprendizaje: surge del diálogo igualitario. *“El aprendizaje de los conocimientos y de las herramientas básicas para poder participar con éxito en los diferentes ámbitos sociales es uno de los objetivos básicos de las Comunidades de Aprendizaje. Todo este aprendizaje favorece, además, la inclusión, la superación de la baja autoestima y nuevas creaciones de sentido”.* (Flecha y Larena, 2008, citado por Elboj, 2005, pág. 162).
- Creación de sentido: *“en la actualidad, los riesgos que predominan en nuestra sociedad y en nuestras vidas, están sembrando la duda, la incertidumbre y la falta de confianza y de seguridad en los individuos; riesgos que, además, no pueden controlarse desde las instituciones surgidas en la sociedad industrial”.* (Beck, 1998/1986, citado por Elboj, 2005, pág. 145). *“Debido a la decadencia de estas instituciones ha surgido el enfoque de estudiar la sociedad desde la propia acción de los sujetos”.* (Touraine, 1997, citado por Elboj, 2005, pág. 145).
- Solidaridad como clave de todos los enfoques y prácticas que busquen la igualdad: ha de ir desde lo particular a lo global y comunitario, tener en cuenta a todos los colectivos y luchar por unas mejores condiciones de vida para todos.
- Principio de igualdad de diferencias: superando al principio de homogeneidad y oponiéndose a la desigualdad social. *“La igualdad de diferencias incluye el mismo derecho de toda persona a vivir de forma diferente”* (Flecha, 1997²), apostando por una educación que parta de la

² I Jornadas de trabajo: las mujeres gitanas de Barcelona. Encuentro de estudiantes gitanas.

premisa de las diferencias culturales y personales, pero que contemple el derecho de la igualdad.

“Para que una educación sea superadora del racismo y, por tanto, inclusora debe de estar basada en una concepción dialógica del aprendizaje. El paso al aprendizaje dialógico supone englobar los aspectos positivos del aprendizaje significativo superándolos en una concepción más global que lleva a plantearse una acción conjunta y consensuada de todas las culturas que interactúan con el alumnado”. (Elboj, 2005, pág. 140).

Uno de los grandes impulsores de la teoría y la práctica dialógica ha sido Paulo Freire (1997), por no decir que fue uno de los primeros en unir el aprendizaje dialógico a la enseñanza rigurosa con la participación democrática y la justicia social. Lo propuesto por Freire abarca al conjunto de la Comunidad de Aprendizaje intercultural. Puesto que todos/as influyen en el aprendizaje, ya sea de uno mismo (alumno) como en el de otros (compañeros, familia...), todos/as deben trabajar conjuntamente para planificarlo.

Uno de los pilares fundamentales de las Comunidades de Aprendizaje es el aprendizaje dialógico entre culturas. Según Elboj (2005), podemos resumir los principios del aprendizaje dialógico en:

- El diálogo igualitario donde las diferentes aportaciones son consideradas en función de la validez de los argumentos y no desde criterios como la imposición de un saber culturalmente hegemónico.
- La inteligencia cultural no se reduce a la dimensión cognitiva basada en la acción teleológica sino que contempla la pluralidad de dimensiones de la interacción humana.
- La transformación ya que el aprendizaje dialógico transforma las relaciones entre las culturas y su entorno. Las posturas dialógicas defienden la posibilidad de transformación y convivencia igualitaria como resultado del diálogo.
- La dimensión instrumental no se obvia ni se contrapone a la dialógica. El aprendizaje dialógico abarca todos los aspectos que se acuerden entre todos y todas aprender.
- La creación de sentido hay que potenciar un aprendizaje que posibilite una interacción entre las culturas dirigidas por ellas mismas creando así sentido para cada persona.

- La solidaridad como expresión de la democratización de los diferentes contextos socioculturales y de la lucha contra la exclusión que sufren los grupos étnicos minoritarios.
- La igualdad de diferencias es contraria al principio de diversidad cultural que relega de la igualdad y que hace que se refuerce como diverso lo que es excluyente, reproduciendo y creando, en muchas ocasiones, mayores desigualdades entre culturas.

Características de las concepciones tradicional, constructivista y comunicativa del aprendizaje:

CONCEPCIÓN	OBJETIVISTA La realidad es independiente de los sujetos sociales.	CONSTRUCTIVISTA La realidad es construida socialmente.	COMUNICATIVA La realidad social es construida por las interacciones entre las personas.
APRENDIZAJE	TRADICIONAL Inteligencia y motivación.	SIGNIFICATIVO Conocimientos previos.	DIALÓGICO Interacciones.
BASES	Conocimientos científicos y habilidad metodológica.	Investigación e intervención óptima en los procesos de construcción de los significados con cada alumno/a.	Colaboración en la transformación de las interacciones.
FORMACIÓN	Formación científica y metodológica del profesorado.	Formación investigadora y curricular del profesorado.	Formación interdisciplinar del profesorado, familias y comunidad.

AULA	Aula tradicional: profesorado hacia alumnado.	Aula tradicional: profesorado experto hacia alumnado.	Aula dialógica: profesorado, alumnado y apertura a otros agentes educativos.
SOCIEDAD	Sociedad industrial.	Sociedad industrial.	Sociedad informacional.

Cuadro 2. Elboj, C., Puigdemívol, I., Soler, M. y Valls, R., 2002, pág. 146.

4.1.1. Interacción entre culturas como base del aprendizaje dialógico

“La persona se constituye, aprende los significados de su cultura, participa como miembro de su comunidad y crea nuevos significados en procesos de interacción social” (Mead, 1990, citado por Elboj, 2005). “Los aprendizajes, las experiencias de participación social, las vivencias culturales y el desarrollo del yo, dependen en gran parte de la naturaleza y las posibilidades de relación del sujeto con su entorno con otros sujetos”.

Cuadro 3. Bruner, 1995, citado por Elboj, 2005.

Con el aprendizaje dialógico se pretende poner un énfasis especial a los cambios de las interacciones que puedan posibilitar, de alguna manera, aceleraciones de aprendizajes y de las motivaciones necesarias para que estos aprendizajes se lleven a cabo. Por lo tanto, es necesaria la formación de todos los agentes educativos que estén en relación con el alumnado y no sólo del profesorado o de los especialistas de la educación.

Si tenemos en cuenta que el aprendizaje dialógico se produce a través de una interacción por medio de diálogos intersubjetivos, multiculturales e igualitarios, necesitamos analizar el tipo de diálogo y el lenguaje que dan la posibilidad de que se llegue a acuerdos y se entiendan diferentes culturas. Todas las personas, sean de la cultura que sean, tienen en común que, las capacidades cognitivas, lingüísticas y de desarrollo de la moralidad, son capacidades universales y que se desarrollan en procesos de interacción.

Partiendo de la premisa de la universalidad de las competencias, llegamos a la afirmación de que todos y todas pueden alcanzar los mismos objetivos educativos y aspirar a las mismas oportunidades de participación social y cultural. Las competencias y aprendizajes básicos parten de una naturaleza interactiva, situando el eje de la práctica educativa dentro de los procesos de interacción social, como el diálogo (las personas construyen autónomamente sus significados). La universalidad de las capacidades nos da más argumentos para poder acabar sobre las ideas de las diferencias de determinadas culturas que han pretendido legitimarse a través de parámetros particulares de una determinada cultura.

4.2. Grupos interactivos

“Los grupos interactivos son unos grupo heterogéneos formados por 4 ó 5 niños y niñas tanto en cuestión de género como nivel de aprendizaje y origen cultural. Se preparan actividades de 20 minutos de duración, lo que permite mantener el nivel de atención y la motivación. Las actividades realizadas en cada grupo están tutorizadas por una persona adulta, voluntarias y voluntarios de la comunidad que, en numerosas ocasiones, son familiares. Las personas que atienden a los grupos pueden seguir con mayor atención el desarrollo del trabajo de cada uno de los niños y niñas, identificar las dificultades y fomentar que los mismos niños y niñas lleguen a resolverlas ayudándose mutuamente.”

Cuadro 4. Elboj, C., Puigdemívol, I., Soler, M. y Valls, R., 2002, pág. 93).

Una de las características más importantes de nuestra sociedad de la información³ es la importancia que se le da al trabajo en red. Para poder dar respuesta a estas nuevas demandas y requerimientos encontramos el aprendizaje dialógico como el más adecuado. En la actual sociedad son necesarias las capacidades de selección y procesamiento de la información, las cuales se desarrollan mejor en un diálogo que genere reflexión. Por ejemplo, cuando mejor comprendemos un texto es en el momento en el que lo explicamos o comentamos con un compañero o compañera.

Basándonos en esto, nos damos cuenta que la mejor forma de entender y aprender un concepto es cuando se ha de explicar a otra persona, de esta manera es

³Se considera como sociedad de la información a aquella en la cual las nuevas tecnologías tienen un papel fundamental en las actividades sociales, culturales y económicas. Se ve como la sucesora de la sociedad industrial.

el diálogo reflexivo el que fomenta ese aprendizaje. Una de las mejores formas que se conoce para desarrollar este diálogo son los grupos interactivos.

El trabajo en grupos interactivos es un buen potenciador de diversos valores, entre ellos la solidaridad. Además, fomenta la interacción y respeto entre culturas, y por supuesto los aprendizajes instrumentales.

Las dinámicas de los grupos interactivos generan que el alumnado se sienta responsable de su propio aprendizaje y del de sus compañeros. Por tanto, en los grupos interactivos se estimula el cambio de roles: el alumnado ya no sólo aprende, sino que puede enseñar a sus compañeros y compañeras.

Es importante mencionar como en todas las ocasiones se parte del diálogo igualitario, con el que el alumnado aprende a compartir esfuerzos y ayudarse, a explicar de manera efectiva, a animarse, debatir y discutir, y sobre todo, a ser solidarios. Es la manera de asegurar el aprendizaje dialógico en los grupos interactivos.

Para el funcionamiento de estos grupos, es muy importante y necesaria la colaboración de personas voluntarias con el maestro o maestra, además de la ayuda entre los propios alumnos. Con la este trabajo en equipo y con la toma de responsabilidad por parte de todos, es posible llegar al máximo de los rendimientos escolares. Cuanto más variado sea el grupo de alumnos y el de voluntarios más rica será la interacción y más realidades abarcará.

Cuando el alumnado trabaja en grupos interactivos aprende al mismo tiempo aprendizajes instrumentales y respeto y convivencia con otras culturas. Esta cooperación solidaria que aparece entre niños y niñas se ve como esencial en el proceso de aprendizaje basado en una pedagogía de máximos⁴.

En los grupos interactivos se trabaja de manera conjunta con diversos niveles, es decir los grupos siempre van a ser heterogéneos. En ellos se refuerza el aprendizaje de todos y todas sin ningún tipo de discriminación, superando las soluciones parciales que se han dado sacando al alumnado, considerado problemático, del aula.

“Cuando se agrupan a las niñas y a los niños por niveles o ritmos, lo que se conoce como agrupaciones flexibles, se producen efectos perversos. Las bajas

⁴ Pedagogía de máximos: crear un aprendizaje, unos objetivos y un desarrollo máximo para el alumnado, en contraposición con el concepto de mínimos para alumnos desaventajados, lo que puede generar exclusión social.

expectativas que se proyectan en las niñas y niños considerados con dificultades de aprendizaje, acompañado de la descalificación por parte del resto de alumnado y la comunidad, son en numerosas ocasiones interiorizadas llevando al fracaso escolar. La brecha entre los grupos más rápidos y más lentos se agranda año tras año, lo mismo que la brecha entre el alumnado perteneciente a la cultura dominante y el alumnado de culturas minoritarias” (Elboj, C., Puigdemívol, I., Soler, M. y Valls, R., 2002, pág. 94).

Como punto final de este apartado, con los grupos interactivos se garantiza el éxito en el aprendizaje de todos y todas, incluyendo al alumnado que normalmente es etiquetado como problemático o con dificultades de aprendizaje, sustituyendo la competitividad por la solidaridad. La convivencia pacífica en la comunidad no se impone sino que es asumida como requisito necesario para continuar con la transformación del aula, lo que se ve positivo para la vida de todos los implicados.

4.3. Diálogo igualitario

“Un diálogo es igualitario cuando se valoran las aportaciones de cada participante en función de los argumentos de validez que se exponen” (Elboj, C., Puigdemívol, I., Soler, M. y Valls, R., 2002, pág. 95). Esto implica que las valoraciones no se hacen en función de patrones como pueden ser la edad, clase social, puesto de trabajo, respetabilidad, etc. sino que el poder lo adquiere la argumentación, la cual la entendemos como la presentación de razones con pretensiones de validez, de tal forma que los participantes aportan la claridad de sus intenciones.

Actualmente, los aprendizajes realizados en contextos informales o no formales son tan válidos como los realizados en contextos formales, es así como el diálogo en el que las aportaciones de cada persona son válidas y contribuyen con conocimientos y experiencias de diversos ámbitos. El consenso aparece cuando se aceptan los mejores argumentos de manera común.

Es importante destacar que los agentes del diálogo en una Comunidad de Aprendizaje son todos sus participantes; alumno, profesores, familias, personal no docente, comunidad, voluntarios, etc. todos aquellos que puedan aportar mejoras en los aprendizajes, en el funcionamiento de la escuela o en su apertura y la comunidad.

Hemos de partir de la idea de que el diálogo es un instrumento clave del aprendizaje, por lo tanto, resulta idóneo que el aula se convierta en un espacio privilegiado para el desarrollo del diálogo igualitario, aunque nunca limitándose únicamente al aula.

Además, para poder llevar a cabo un proyecto como lo es la transformación de un centro en Comunidad de Aprendizaje resulta muy necesario el diálogo con las familias, comunidad, etc.

“Un diálogo igualitario no se da sin la superación de una serie de problemas prácticos, pero sobre todo de hábitos mentales o de errores conceptuales, que forman un conjunto de barreras de tipo cultural, social y personal. Una de las superaciones importantes es acabar con las teorías de déficit, la concepción sobre las desiguales capacidades de las personas en función de su cultura, entorno social o familiar”.

Cuadro 5. (Elboj, C., Puigdemívol, I., Soler, M. y Valls, R., 2002, pág. 97).

4.4. Lectura dialógica

“La lectura dialógica pone la prioridad del aprendizaje en la calidad y diversidad de las interacciones alrededor de los procesos instrumentales lectoescritores, [...]”.

Cuadro 6. (Elboj, C., Puigdemívol, I., Soler, M. y Valls, R., 2002, pág. 116).

El proceso de la lectoescritura es una de las prioridades de las comunidades de aprendizaje, además demandada por todo los familiares en general. Toda la comunidad educativa pretende que su alumnado sepa leer y escribir correctamente, lo que se convierte en una correcta base para los siguientes aprendizajes. Por este motivo, el objetivo de la lectura dialógica es conseguir que todos y todas los niños y niñas de una escuela aprendan a leer y escribir correctamente, para ello, es esencial la desaparición de los objetivos mínimos, es decir, no rebajar las expectativas que se tiene sobre cada alumno y alumna.

Si partimos de la premisa de que la educación es clave para un posterior éxito social, es necesario que todos los niños y niñas adquieran una serie de aprendizajes instrumentales que les ayuden a ello, además de a no quedar excluidos del mercado laboral y de futuras formaciones.

La lectoescritura no sólo es fundamental para poder acceder a la cultura sino que además son funciones cruciales para la selección y procesamiento de la información y las posteriores posibilidades de formación más allá de la escolarización obligatoria.

La lectura dialógica implica el aumento de las interacciones alrededor de las actividades de lectura, no sólo se reduce al espacio del aula sino que lo trasciende, incluyendo la variedad de prácticas que pueden realizarse en la biblioteca del centro, en actividades extraescolares o en los propios hogares.

5. Comunidades de Aprendizaje

Se ha podido ver, en el punto anterior, cómo aunque existan definiciones bastante concretas para los diversos términos, éstas nunca son totalmente idénticas debido a que los expertos difieren entre ellos, aun así se puede 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”* (CREA⁵, 2006-2011).

Lo más destacable de las Comunidades de Aprendizaje es que implican a todas las personas que de una forma u otra influyen en el aprendizaje y el desarrollo de los educandos. Entre estas personas se incluye tanto a los agentes educativos clásicos, como son el profesorado y la familia, como a los nuevos agentes educativos: amigos y amigas, vecinos y vecinas del barrio, miembros de asociaciones y organizaciones vecinales y locales, personal voluntario, comercios, medios de comunicación, etc.

A continuación se verán una serie de programas que han precedido al proyecto de las Comunidades de Aprendizaje posteriormente desarrollado por CREA.

5.1. Precedentes

En la actualidad, la diversidad en la que vive la sociedad y la gran cantidad de información que llega a todos sus miembros, ha generado la necesidad de crear nuevos proyectos y metodologías de trabajo en las escuelas, los cuales, han de evolucionar acorde a las nuevas necesidades, además de darles respuesta.

Si se realiza un repaso a todos estos proyectos educativos que se están dando o se han dado por todo el mundo en los últimos tiempos, se puede ver como hay una gran cantidad que están obteniendo muy buenos resultados en cuanto a la superación del fracaso escolar y a los diversos problemas de convivencia y racismo que existían en las escuelas. Lo más destacable es que se pueden encontrar elementos comunes

⁵ Centro Especial de Investigación en Teorías y Prácticas Superadoras de Desigualdades de la Universidad de Barcelona.

en todos ellos, tales como: la participación de todos los agentes implicados en el proyecto educativo, a partir de un diálogo igualitario y el trabajo hacia la consecución de un mismo objetivo (conseguir una educación igualitaria para todos y todas los niños y niñas).

Por otra parte, al observar aulas de centros ordinarios se puede ver como se han ido separando progresivamente de la evolución de la sociedad. Mientras en las aulas ordinarias sigue el método de “el docente como fuente de información”, en el día a día, las personas consiguen información a través de diversos medios (televisión, periódicos digitales, radio, “facebook”, “twitter”, “whatsapp”, etc.), lo que genera dos realidades paralelas.

En compensación, los docentes también pueden acceder a todos estos recursos tecnológicos e informacionales, lo que puede evitar la repetición de prácticas inadecuadas o que ya han demostrado su fracaso, en el proceso enseñanza-aprendizaje. Con ello, se puede realizar nuevas innovaciones basadas en programas que ya han tenido un éxito significativo y que están abalados y reconocidos por la comunidad científica y educativa.

Por lo tanto, esta variedad de programas educativos de éxito⁶ representan una adecuada respuesta, tanto para escuelas con grandes problemas por su diversidad, como para centros donde el fracaso escolar obtiene niveles altos, o como para cualquier centro que quiera superar o evitar situaciones similares y generar un proyecto de inclusión educativa.

Antes de exponer los diversos proyectos que se han elegido, por su clara relación con las Comunidades de Aprendizaje, es necesario analizar como en todos ellos se dan una serie de actuaciones comunes, lo que hace que tanto unos como otros sean efectivos. Dentro de estas coincidencias encontramos las siguientes: plantean altas expectativas hacia el alumnado y el resto de agentes educativos (profesorado, familia, voluntariado, etc.), actúan con la seguridad de conseguir superar las desigualdades tanto sociales como culturales, generan implicación y participación en toda la comunidad educativa y, por último, todos estos programas pretenden ofrecer una educación de calidad y una transformación de la escuela que favorezca una mejora global del entorno social, con una educación que engloba tanto los aprendizajes instrumentales y académicos como los valores de igualdad, solidaridad y multiculturalidad.

⁶ Programa educativo de éxito: aquel que favorece un incremento significativo del aprendizaje instrumental y un aumento en el número de prácticas correctas de convivencia y multiculturalidad.

El programa de la *Escola de Persones Adultes de La Verneda-Sant Martí* de Barcelona ha sido elegido por ser el precedente español a las Comunidades de Aprendizaje. Aunque este centro sea una escuela de adultos, el Centro Especial de Investigación en Teorías y Prácticas Superadoras de Desigualdades de la Universidad de Barcelona, lo tomó como ejemplo para desarrollar las teorías que luego darían forma y solidez a las Comunidades de Aprendizaje en centros de educación primaria y secundaria.

Por otro lado, los ejemplos tomados de Estados Unidos han sido elegidos por las características del país, es decir, Estados Unidos se encuentra ante una gran variedad cultural y étnica. Podemos destacar que en el año 2000 el 35'3% de la población era de ascendencia latinoamericana y en 2008 el 13'5% de la población tenía ascendencia afroamericana⁷. Aunque el problema aparece cuando se conocen otros datos como el desempleo, por ejemplo, el 13'2% de los desempleados de Estados Unidos son de origen hispano y el 16% de origen afroamericano. Esto es lo que ha originado que en las escuelas se lleven a cabo programas como los que veremos a continuación.

5.1.1. La Verneda-Sant Martí

El centro de educación de personas adultas la Verneda - Sant Martí se sitúa en el barrio de la Verneda en Barcelona. Dicho barrio se localiza a la periferia contando con una mayoría de población inmigrante; de distintas zonas del estado y, en la actualidad, de diversas partes del mundo (África, Latino América, Europa del Este, etc.).

Es un centro fundamentalmente compuesto por asociaciones participantes, como son Ágora y Heura, las cuales forman parte integral del Proyecto Educativo de la Escuela. Ambas asociaciones se forman a partir del centro, con el objetivo de servir como instrumento de participación y difusión cultural, yendo más allá de la educación reglada que imparte la institución.

Su inicio tuvo lugar en 1978 con un grupo de unos 17 miembros, los cuales formaban parte de la asociación de vecinos y vecinas del barrio. En el segundo año de vida del proyecto, se superaron las cien inscripciones. A partir de todo esto, de la creación de nuevas asociaciones y de la unión de las entidades y asociaciones ya existentes en el barrio, nace lo que hoy es la Escuela de Personas Adultas de la Verneda – Sant Martí, la cual, cuenta con alrededor de 1700 alumnos y un centenar de profesorado y voluntariado, sin tener en cuenta todas las personas que desean entrar en alguna actividad o formación pero se han de quedar en las listas de espera.

⁷ Datos sacados del censo de EE.UU.

El proyecto de la escuela de La Verneda es un claro ejemplo de participación comunitaria, y por lo tanto, de un tipo de aprendizaje muy significativo para entenderla como precursora de las Comunidades de Aprendizaje: el aprendizaje dialógico o aprendizaje basado en el diálogo, que se ha podido ver en apartados anteriores⁸.

Uno de los fundamentos básicos del proyecto es la adaptación de los horarios de la escuela a las necesidades de sus miembros y participantes, lo que le implica estar abierta prácticamente todo el año y en un mayor número de horas diarias. Además, la escuela se basa en la práctica educativa y organizativa que se derivan de la teoría pedagógica de Paulo Freire, la cual se fundamenta en la idea de que el ser humano ha de aprender con la lectura de la palabra a leer el mundo. Paulo Freire trabajó fundamentalmente con la educación de adultos (en los años de la independencia de Brasil), esto hace que sea un buen precedente para aplicarla en la Escuela de Adultos de la Verneda - Sant Martí.

Otro de los puntos importantes en los que se basa el proyecto es en la coordinación y el trabajo conjunto de las asociaciones participantes, lo que hace que la escuela de La Verneda se conforme como una comunidad de aprendizaje. También este trabajo hace posible que la escuela sea un centro diferente a los ordinarios o a los centros que conocemos, esto es porque el trabajo conjunto y democrático permite hacer posible un proyecto social, cultural y educativo, por lo que se hace referente ante otros centros o comunidades de aprendizaje.

La escuela tiene unos principios muy claros, entre los que se pueden destacar: la acción comunicativa, la participación democrática, acción en común dialogada, igualdad en la diversidad, aceptación de las aportaciones y saberes de todos y todas, la reflexión y la decisión sobre todas aquellas acciones que influyan en la vida de cada uno y en el centro.

Por otro lado, es adecuado mencionar que los objetivos básicos del centro La Verneda - Sant Martí son *“ofrecer facilidades al máximo número posible de personas adultas para que participen, organicen o propongan actividades relacionadas con la educación”* (Elboj, C., Puigdemívol, I., Soler, M. y Valls, R., 2002, pág. 59). Con esto no se refieren únicamente a la formación básica de las personas adultas, sino a todas aquellas actividades sociales, culturales... que puedan realizarse en el centro para mejorar la participación y formación del alumnado, además de las interacciones sociales que se generan.

⁸ Ir al punto [4.1. Aprendizaje Dialógico](#).

Al mismo tiempo, resulta interesante mencionar el principio democrático en el que el centro basa su organización, ya que es uno de los pilares fundamentales de cualquier comunidad de aprendizaje. De esta manera, la escuela cuenta en la actualidad con siete comisiones, tres grupos de trabajo (jóvenes, mujeres y multicultural), además de con el órgano de decisión del proyecto, la asamblea general, el consejo de centro, la coordinación mensual (COME), la coordinación semanal (COSE) y el consejo asesor.

Esta distribución de poderes resulta un claro ejemplo como todo el trabajo se divide, las decisiones se consensuan y todo el mundo participa de la organización del centro y, por supuesto, de su propio aprendizaje, además de ser responsable de éste. Desde el centro, entienden la participación como *intervenir, tomar parte, aportar, escuchar y ser escuchado, actuar... en todos los ámbitos y espacios de la escuela.*

Además, la escuela entiende el diálogo y el consenso como la base de su organización democrática, incluyendo la pluralidad social y cultural para que los acuerdos a los que se llegue aseguren que las decisiones y actuaciones, no sólo sean válidas para el centro o el entorno cercano, sino que lo sean para todo el mundo.

Para cerrar el aparatado, resultaría interesante citar el relato de una profesora del centro:

“Los sueños de la gente pueden convertirse en realidad. Escribir estas reflexiones después de diez años de participación en la Escuela de La Verneda, hace darme cuenta de que no hay nada imposible si, a través de la inclusión y la tolerancia, luchamos por objetivos comunes. No creo a los que dicen que no hay nada que hacer para cambiar el mundo. Yo sé que las cosas pueden cambiar, porque la gente en mi comunidad se atrevió a soñar en esta escuela hace veinte años. Se convirtió en mi realidad gracias a mi participación en su sueño. Desde entonces muchos otros se han añadido a nuestros esfuerzos y, hoy día, la realidad de miles de personas es el resultado de aquel sueño. Hace pocos días hacían una entrevista a una mujer joven marroquí que ha participado en un grupo de alfabetización básica en La Verneda desde hace seis años. Cuando le preguntaron qué había conseguido, abrió mucho los ojos y con un brillo especial dijo: “Ahora que he empezado, soy feliz. Nadie va a detenerme”.” (Sánchez Aroca, 19991 pág. 335).

5.1.2. “Success for all”, Éxito escolar para todos y todas.

Este programa comienza en 1987 en Baltimor, con una cooperación entre la Universidad John Hopkins y el Departamento de Educación de la ciudad, con el objetivo de trabajar en escuelas con problemas de bajo rendimiento, de asistencia, conflictos, fracaso escolar, etc.

Los objetivos que se plantea Robert Slavin (director del proyecto) con la implantación de este programa son ambiciosos. Van desde conseguir que todo el alumnado tenga firmes raíces cognitivas, intención y confianza en aprender, aprobar cada año, hasta que se crean capaces de acabar la formación básica y no ir a una educación compensatoria o especial, es decir, aumentar sus niveles de autoestima.

“Success for All” va especialmente dirigido a la prevención del fracaso escolar en escuelas y barrios con diversas situaciones problemáticas. Se fundamenta en unas bases sociales, las cuales son la democracia y la necesidad de igualdad educativa para todos y todas los alumnos y alumnas.

Este programa, parte de que la responsabilidad del éxito social y escolar de cada alumno no es únicamente trabajo del alumno, sino que es de la propia escuela y de su preparación previa para ella. Esto último es uno de los puntos a los que el programa da mucha importancia, en empezar lo más pronto posible, en atender individualmente a los niños y niñas que empiezan a leer. Incluso, inicialmente Éxito Escolar para todos y todas era un proyecto para que todos los niños y niñas aprendieran a leer y escribir, lo cual se tornó en su objetivo principal aun cuando el proyecto evolucionó. Después se ampliaron al resto de materias y los objetivos.

Actualmente, el programa va dirigido a los niños y niñas desde la edad de guardería hasta los 11 años, con algún problema de lectoescritura. “Success for All” parte del convencimiento de que una mejor preparación para la escuela mejora el rendimiento, por lo que para ello ofrecen programas muy estructurados para los alumnos de preescolar, con la intención de mejorar el acceso a la escuela.

Para conseguir los objetivos, que se plantea este programa, es necesario que la escuela crea que todos los niños y niñas pueden alcanzarlos, que son capaces de aprender a leer y escribir. Por lo tanto, han de actuar en consecuencia con proyectos adecuados basados en la igualdad de oportunidades.

Las estrategias de aprendizaje, metodologías, etc. han de ser personalizadas para que sean totalmente eficaces, ya que se pretende que ningún alumno abandone sus

estudios antes de tiempo. Para que esto suceda, es necesario proporcionar y fomentar la confianza en ellos mismos y en sus competencias, además de aumentar su autoestima.

Otro elemento del proyecto con una gran importancia es la necesidad de que los aprendizajes estén relacionados con la vida real, con el entorno, con sus problemas, planteamientos, etc.

Como hemos dicho anteriormente, el objetivo inicial de Éxito Escolar para todos y todas era que todos los niños y niñas supieran leer y escribir. Por esto es necesario nombrar el subprograma “Early learning”, el cual está basado en una evolución de la conciencia fonética a la lectura habitual. Es un programa que sirve de preparación para la lectura en preescolar. Contamos con su versión en castellano, Lee Conmigo.

Por otro lado, hay que resaltar que el aprendizaje cooperativo, en grupos heterogéneos, es la base de trabajo de las aulas de “Success for All”. Todas las actividades siguen un esquema similar:

- Presentación del maestro/a
- Práctica en grupo
- Práctica individual
- Trabajo de prevaloración en grupo
- Prácticas suplementarias
- Corrección y reconocimiento en equipo.

Para acabar, este programa marca unos sistemas de evaluación básicos:

- Evaluación del impacto del programa: valora la capacidad de toma de decisiones y resolución de problemas.
- Evaluación del trabajo del alumnado: evaluación permanente con sus propios indicadores concretos. Se crea un portafolio, con los trabajos realizados a lo largo del curso, el cual se evalúa varias veces a lo largo del mismo.
- Valoración de la implementación del programa: se valoran los niveles y la calidad de la puesta en práctica del programa.

5.1.3. “Accelerated Schools”, Escuelas Aceleradas.

Este programa se inicia en 1986 por Henry Levin, profesor de la Universidad de Stanford. En la actualidad, el programa llega alrededor de unas mil escuelas de unos cuarenta estados de Estados Unidos.

El modelo de las Escuelas Aceleradas se inspiró en las cooperativas de trabajadores y en distintos modelos democráticos de la organización del trabajo. Es importante remarcar que no es un modelo fijo, sino que se ha de adaptar a las necesidades y situaciones que cada centro vive.

El equipo de “Accelerated Schools” exige que un 90% del personal docente, del personal no docente de la escuela y de los representantes de padres y madres esté de acuerdo con el proyecto para que éste se ponga en marcha, además de que se debe implicar al alumnado y en caso de que sea posible (edad más avanzada, como en la educación secundaria) que participe en las mismas condiciones que el resto de colectivos que conforman la comunidad educativa.

Se parte de un análisis de situación, que realiza la propia comunidad, de la escuela con el objetivo de conocer al alumnado con el que cuenta intentando partir de la idea de que la diversidad es algo totalmente natural. Por otro lado, se idea una visión compartida de lo que se quisiera que fuera la escuela para la comunidad, pensando en que “[...] *todos los alumnos pueden mejorar, con todos se puede trabajar y llegar a altas expectativas*” (Bernal, 2004, pág. 2).

Se compara la realidad y el proyecto, de tal manera que se han de establecer áreas de prioridad que aceleren el cambio. Esta modificación en las escuelas se pretende conseguir mediante grupos de trabajo. Las fases para ello son (Elboj, C., Puigdemívol, I., Soler, M. y Valls, R., 2002, pág. 66):

- *Realizar un inventario de problemas que existan en el centro, de la historia, del entorno, sobre los problemas sociales, de los estudiantes, recursos internos y externos...*
- *Establecer un objetivo común y una visión de lo que el centro va a ser, en un plazo de cinco o seis años.*
- *Comparar la realidad con lo que podría ser el centro, lo que ayuda a conocer las necesidades. Con ello también se han de analizar y sistematizar los problemas y soluciones que se aportan.*

- *Establecer alrededor de tres o cuatro objetivos concretos que se convertirán en las prioridades más inmediatas. Éstos han de ser consensuados por todas las personas implicadas en el proceso (familia, alumnado, personal docente y no docente, administración...)*
- *Establecer un comité de dirección que gestione el trabajo.*
- *Diseñar un programa experimental en el que participen todos los implicados. Ha de contar con el asesoramiento de la dirección nacional de las Escuelas Aceleradas.*
- *Evaluar de manera conjunta los resultados.*

La participación de las familias de las diferentes culturas es fundamental para este proyecto. Éstas firman un compromiso en el cual se presentan los objetivos de la escuela y las obligaciones que contraen los familiares, estudiantes y personal. Este compromiso se ha de explicar a los padres y madres, e incluso, traducir si fuera necesario para que quede totalmente claro. Las obligaciones de los familiares pueden ser muy diversas, desde el compromiso a la asistencia y puntualidad de los niños y niñas, hasta asegurar que éstos se irán a una hora razonable a dormir o a tener altas expectativas sobre sus hijos e hijas.

El objetivo principal de las Escuelas Aceleradas es dotar de planes de estudios enriquecidos especialmente a quienes menos expectativas tienen, conseguir que acaben sus estudios y mejorar su vida. En general, se pretende que los estudiantes consigan el nivel medio de resultados académicos, lo que les puede ayudar a acceder a los siguientes niveles del sistema educativo y mejorar sus oportunidades como adultos.

El cambio hacia este modelo de escuela no es simple, hay que planificar todo correctamente y contar con apoyo técnico y formativo, esto es porque no se pretende arreglar las escuelas poniendo parches sino modificándolas en toda su estructura.

Por todo esto, se convierte en esencial el tomar decisiones y trabajar de manera cooperativa y colaborativa. Así, la organización de las Escuelas Aceleradas tiene tres bases (Elboj, C., Puigdemívol, I., Soler, M. y Valls, R., 2002, pág. 69):

- *Unidad de propósito: acuerdo por el que los agentes implicados establecen los objetivos comunes a los que les dediquen sus esfuerzos.*
- *Dar el poder: se crea un comité formado por el director o directora, el profesorado y las familias, el cual coordina el conjunto de la escuela, expandiendo la capacidad de decisión. Se reforma de abajo hacia arriba,*

de tal manera que quienes deciden las enseñanzas y evaluaciones dejan de ser las autoridades.

- *Construir desde la base: se genera un aprovechamiento total de los recursos, tanto humanos como materiales y económicos, tanto dentro del centro como de su entorno.*

Para concluir, decir que los centros que llevan a cabo este programa permanecen muchas más horas abiertos que el resto, ya que realizan mayor número de actividades complementarias como son las tutorías personalizadas o cursos complementarios tanto para familiares como para los alumnos y alumnas.

5.1.4. “School Development Program”, Programa de desarrollo escolar.

Es uno de los más antiguos programas educativos, dirigido a minorías, de Estados Unidos. Hay que retroceder hasta 1968 para conocer sus inicios.

Este proyecto nace de la colaboración de la Universidad de Yale con dos escuelas de educación primaria del Estado de Connecticut. Esta cooperación se hace necesaria ya que los centros se encuentran con una serie de problemas o conflictos a los que no son capaces de dar solución, como pueden ser: un rendimiento muy bajo y de muchos problemas de comportamiento, desánimo entre el profesorado, de fracaso, desavenencias entre las familias, intolerancia entre etnias y otros muchos.

La importancia de este programa radica fundamentalmente en su dedicación a ambientes más conflictivos, pero especialmente por entender y tener una visión comunitaria de éstos, es decir, que no entiende los problemas que se vislumbran en la escuela como de ésta, sino como un fenómeno que implica a toda una comunidad, barrio, ciudad, sociedad, etc.

Una característica muy destacable de este programa es la implicación que genera en todas y todos los miembros de la escuela y la comunidad (profesores, alumnos, familias, personal no docente, empresas, autoridades, asociaciones...), además de tener un objetivo muy claro, el cual no se limita al éxito académico sino que pretende que todo el alumnado alcance un desarrollo global completo.

Para Comer⁹, el profesorado no está lo suficientemente preparado, además los docentes entienden el éxito escolar en función de las habilidades que posee cada alumno o alumna y de las motivaciones que recibe por la comunidad. Estos

⁹ Las citas y la información de J.P. Comer han sido extraídas de una entrevista realizada por CREA en julio de 2004 a dicho autor. (Elboj, 2005, pág. 87).

argumentos se defienden diciendo que las escuelas no tienen instrumentos que puedan modificar la conducta de niños y niñas. *“Sí la escuela responde con castigos y bajas expectativas, se dificulta la interacción con los estudiantes y las relaciones con los padres y madres, lo que provoca una situación de frustración en el profesorado y a su vez una bajada del nivel general de la escuela”* (Elboj, 2005, pág. 87).

El Programa de Desarrollo Escolar trabaja teniendo como centro de interés el desarrollo global del niño o niña, fundamentándose el éxito en dicho desarrollo como persona y sobre sus relaciones sociales.

Las escuelas con el SDP (“School Development Program”) parten de los seis ámbitos de desarrollo (físico, cognitivo, lingüístico, psicológico, social y ético) para incorporar los diversos conocimientos al aula y a las prácticas escolares. Se crea una comisión para los casos con mayor riesgo y se trabaja bajo el lema de “prevenir antes que remediar”.

Las metodologías que se proponen en este programa se resumen en el trabajo en pequeños grupos (con la intención de mejorar la relación educador-educando), la tutorización entre iguales¹⁰ y, en general, el aprendizaje cooperativo¹¹.

El Programa de Desarrollo Local entiende que es necesario organizar el sistema basándose en el conocimiento del desarrollo de los niños y niñas, además de establecer relaciones. Se parte de la afirmación de que una aproximación global siempre es mejor que una dirigida a las áreas concretas.

Una vez conocemos los problemas que el Programa de Desarrollo Escolar quiere superar y sus metodologías hemos de tener en cuenta que su objetivo se centra, fundamentalmente, *“en movilizar a toda la comunidad de las personas adultas- profesorado, administración, consejeros, personal no docente, familiares y otros agentes educativos- para apoyar el desarrollo global y conseguir que no abandonen la escuela y el éxito académico”* (Elboj, C., Puigdemívol, I., Soler, M. y Valls, R., 2002, pág. 65).

¹⁰ Tutorización entre iguales: *“método de aprendizaje basado en la creación de parejas, con una relación asimétrica (derivada del rol respecto del tutor o tutorado), con un objetivo común y compartido (la adquisición de una competencia curricular) que se logra a través de un marco de relación planificada por el profesor”* (Duran y Vidal, 2004, pág. 1, recuperado de: <http://grupsderecerca.uab.cat/grai/sites/grupsderecerca.uab.cat/grai/files/monograficoaula.pdf>)

¹¹ Aprendizaje cooperativo: *“enfoque de enseñanza en el cual se procura utilizar al máximo actividades en las cuales es necesaria la ayuda entre estudiantes, ya sea en pares o en grupos pequeños, dentro de un contexto enseñanza-aprendizaje. Se basa en que cada estudiante intenta mejorar su aprendizaje y resultados, pero también el de sus compañeros”* (Vera, 2009, pág. 1, recuperado de: http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_14/MARIA%20DEL%20MAR_VERA_1.pdf)

Para conseguir alcanzar este objetivo e implantar el programa se parte de tres principios básicos (Elboj, C., Puigdemívol, I., Soler, M. y Valls, R., 2002, pág. 64):

- *Colaboración: todos y todas los miembros de la comunidad tienen voz y el resto respetan y escuchan las opiniones.*
- *Consenso: se pierden los papeles de ganadores y perdedores eliminando la votación mayoritaria en las decisiones, de esta manera, todas las decisiones que se toman se realizan mediante un consenso.*
- *Resolver los problemas sin culpabilizar: los problemas se resuelven aceptando la responsabilidad de cada uno en ellos, pero no se pierde el tiempo culpando a las personas. Esto facilita el trabajo cooperativo, además del análisis y la solución de los problemas.*

Otro punto a tratar es la organización de las escuelas, ya que este programa no pretende ser un arreglo sino reemplazar completamente la organización y dirección de las escuelas, basándose en el espíritu cooperativo. La organización se compone de tres equipos (Elboj, C., Puigdemívol, I., Soler, M. y Valls, R., 2002, pág. 66):

- *Equipo de planificación y administración escolar. En él se encuentran representados todos los agentes educativos que componen el centro: dirección, profesorado, familias y alumnado. Su función es dirigir a la escuela, priorizar las actividades y redes de información y, especialmente, no deja que nadie, a título personal, se apropie del programa ni de los resultados, ya que, como hemos dicho, se prioriza el trabajo cooperativo.*
- *Equipo de apoyo para estudiantes. Ofrece apoyo psicológico y social a los estudiantes, ya sea para mejorar las interacciones entre el alumnado, como para ayudar a cada estudiante en problemas personales. Este equipo actúa especialmente de manera preventiva y prescriptiva, además facilitan la interacción con familiares y profesorado, organizan reuniones y dan recomendaciones que pueden prevenir futuros problemas.*
- *Equipo de padres y madres. Destacan especialmente por trabajar como colaboradores, ya sea junto al profesorado planeando y aportando actividades sociales y académicas, como aportando su trabajo en otros campos de la escuela (biblioteca, comedor...).*

En todo momento, los investigadores del SDP siguen elaborando estudios que demuestran la mejora que sufren las escuelas que llevan a cabo este plan.

5.2. Concepto y principios básicos

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

Cuadro 7. Valls, 2000, pág. 8.

Con los nuevos desafíos de la convivencia multicultural y la evolución de la sociedad hacia una sociedad de la información, se crea la necesidad de generar nuevos planteamientos educativos más realistas, basados en experiencias de éxito que proporcionan una respuesta superadora del racismo, de la exclusión social y de la necesidad de la aparición de nuevas competencias en el alumnado (aprender a aprender, por ejemplo).

Las comunidades de aprendizaje reúnen una serie de principios que les hacen ser un modelo de educación superadora:

- *El derecho a soñar.*
- *La participación multicultural de las familias y de la comunidad en la educación de sus hijos e hijas.*
- *La dimensión dialógica del aprendizaje para conseguir una educación de calidad.*
- *El acceso al conocimiento para todos y todas.*
- *La igualdad de las diferencias.*
- *La convivencia pacífica entre culturas que permite vivir a todas las personas juntas respetando la diversidad cultural.* (Elboj, 2005, pág. 91).

Además, las comunidades de aprendizaje también se pueden considerar un proyecto de centro educativo. *“Toda la concepción de participación, del aprendizaje dialógico, de la relación con la sociedad es de aplicación general, pero como un objetivo prioritario más concreto: aquellos centros educativos en los que las dificultades por problemas de desigualdad, pobreza o carencias de todo tipo hacen del centro un lugar más necesitado de cambio para conseguir el objetivo de una sociedad de la información para todos y todas”.* (Elboj, C., Puigdemívol, I., Soler, M. y Valls, R., 2002, pág. 75).

Es importante saber que es necesaria la participación de la comunidad y del entorno, por lo que se podría decir que, asimismo las comunidades de aprendizaje son

un proyecto de entorno. Las transformaciones que proponen no son únicamente para el centro o el aula, sino para toda la comunidad (barrio, pueblo, ciudad, sociedad, etc.), afectando a la relación que ésta tiene con el centro y consigo misma al ser considerada un agente educativo.

El objetivo fundamental que se quiere conseguir con el proyecto de las Comunidades de Aprendizaje es conseguir una sociedad de la información para todas las personas, teniendo en cuenta que es un proyecto que se opone a la exclusión. Basándose en la capacidad de reflexión y comunicación como capacidades universales, se afirma que toda persona puede participar de la dinámica de la comunidad. De esta manera las comunidades de aprendizaje son capaces de auto organizarse para que todos y todas sus miembros puedan acceder al máximo de posibilidades culturales y educativas.

La transmisión de información y la necesidad de educación permanente son características fundamentales en nuestra sociedad de la información, por lo que la educación ha de ser constante y siempre pensando en las necesidades del futuro.

Resulta interesante resaltar que la participación e intervención de todos los agentes educativos es muy necesaria para el funcionamiento adecuado de una comunidad de aprendizaje, en todos los espacios, incluida el aula. Por lo tanto, es necesaria la coordinación, colaboración y cooperación de todos estos agentes para un correcto funcionamiento. Debido a esto es lógico volver a mencionar el aprendizaje dialógico, en el cual se basan todas las enseñanzas y aprendizajes de este tipo de escuelas.

5.3. Orientaciones pedagógicas

El proyecto de las comunidades de aprendizaje no pretende establecer una didáctica concreta, sino proponer las bases para conseguir que todos los niños y niñas sean incluidos e integrados en el sistema, sin excepción alguna, que se les proporcione los elementos y conocimientos necesarios para ser partícipes de la sociedad, además de asegurar el éxito académico de todos y todas. *“Todas las personas tienen capacidades, sólo tenemos que poner los medios para que puedan demostrarlo”*. (Elboj, C., Puigdemívol, I., Soler, M. y Valls, R., 2002, pág. 76).

Participación

Cuando el objetivo es conseguir una educación de calidad, superadora de la exclusión sociocultural, que el aprendizaje sea resultado de la interacción de todos los

agentes educativos (profesorado, familias, voluntariado, instituciones, asociaciones, alumnado...) es necesaria la colaboración, participación e implicación de todos ellos.

Todas las partes comparten una meta común, por lo que todos ellos participarán activamente en la planificación, realización y evaluación de las actividades del centro.

Se crean una serie de comisiones que ayuden a la optimización de los recursos y materiales, coordinen el trabajo y repartan responsabilidades.

Centralidad del aprendizaje

Resulta fundamental que todos y todas desarrollen al máximo sus capacidades sin influencias sociales o culturales externas, por lo que el proyecto de las comunidades de aprendizaje ha buscado formulas alternativas:

- Grupos interactivos: los niños y niñas comparten sus conocimientos, agrupados heterogéneamente.
- Flexibilización: organizar el tiempo para los aprendizajes no de forma estática. El centro y el proceso e-a (enseñanza-aprendizaje) se convierten en el eje de la comunidad.
- Aprendizaje dialógico: promueve la transformación, la dimensión instrumental, la creación de sentido y la solidaridad. Se da hincapié a las tareas relacionadas con el lenguaje, la expresión y el razonamiento como instrumentos básicos para la vida en la sociedad de la información.
- Resolución de problemas: no se trata de aprender únicamente, sino de juzgar, razonar y seleccionar la información que se recibe.

Expectativas positivas

Siempre se parten de unas altas expectativas, tanto hacia el alumnado como hacia el proyecto. Se apuesta por las capacidades de todos y todas los miembros de la comunidad poseen.

Se pretende conseguir potenciar las capacidades de todos, de manera individual y como parte de una comunidad. Para ello, es necesario resaltar el éxito, fomentar la autoestima, el control del autoaprendizaje y la cooperación.

El progreso permanente

Desde el proceso de transformación de cualquier centro en comunidad de aprendizaje, hasta el proceso educativo han de ser evaluados constantemente por

todos los agentes implicados. Si con este proceso se pretende conseguir una ciudadanía democrática, crítica y reflexiva, la evaluación ha de ser considerada parte del proceso educativo. No sólo es necesaria la evaluación permanente, sino que además, es necesario establecer momentos de evaluación explícitos a lo largo del curso escolar.

Resulta interesante e importante que la evaluación, además de indicar los cambios importantes a introducir, considere las transformaciones conseguidas como un logro positivo del proceso. Por ejemplo, el índice de participación familiar. Puede que al inicio sea un tanto reducido y vaya creciendo en lo que avanza el proyecto, pero no por ello al principio se ha de negativizar los resultados iniciales de participación.

5.4. ¿Cómo convertir mi escuela en Comunidad de Aprendizaje?

El proceso de transformación de cualquier centro escolar en comunidad de aprendizaje conlleva una planificación destinada a que todos los implicados en el proyecto entiendan los objetivos que se establecen y, por supuesto, se comprometan con ellos.

La transformación se lleva a cabo a lo largo de ocho fases, desde la puesta en marcha hasta la consolidación y consecución del proyecto. En todo caso, es importante resaltar que la consecución de las distintas fases se ha de entender en el contexto de cada centro o escuela; se van debatiendo, acordando y realizando por parte de toda la comunidad en su conjunto. No son un modelo inflexible o cerrado.

Dichas fases se dividen en dos grandes periodos: la puesta en marcha y la consolidación.

En un primer lugar, todos los miembros han de reflexionar sobre lo qué es una comunidad de aprendizaje, los cambios de la sociedad actual y sensibilizarse sobre la situación del centro y de todos sus componentes (familia, alumnos, profesores...), además de sus posibilidades de cambio.

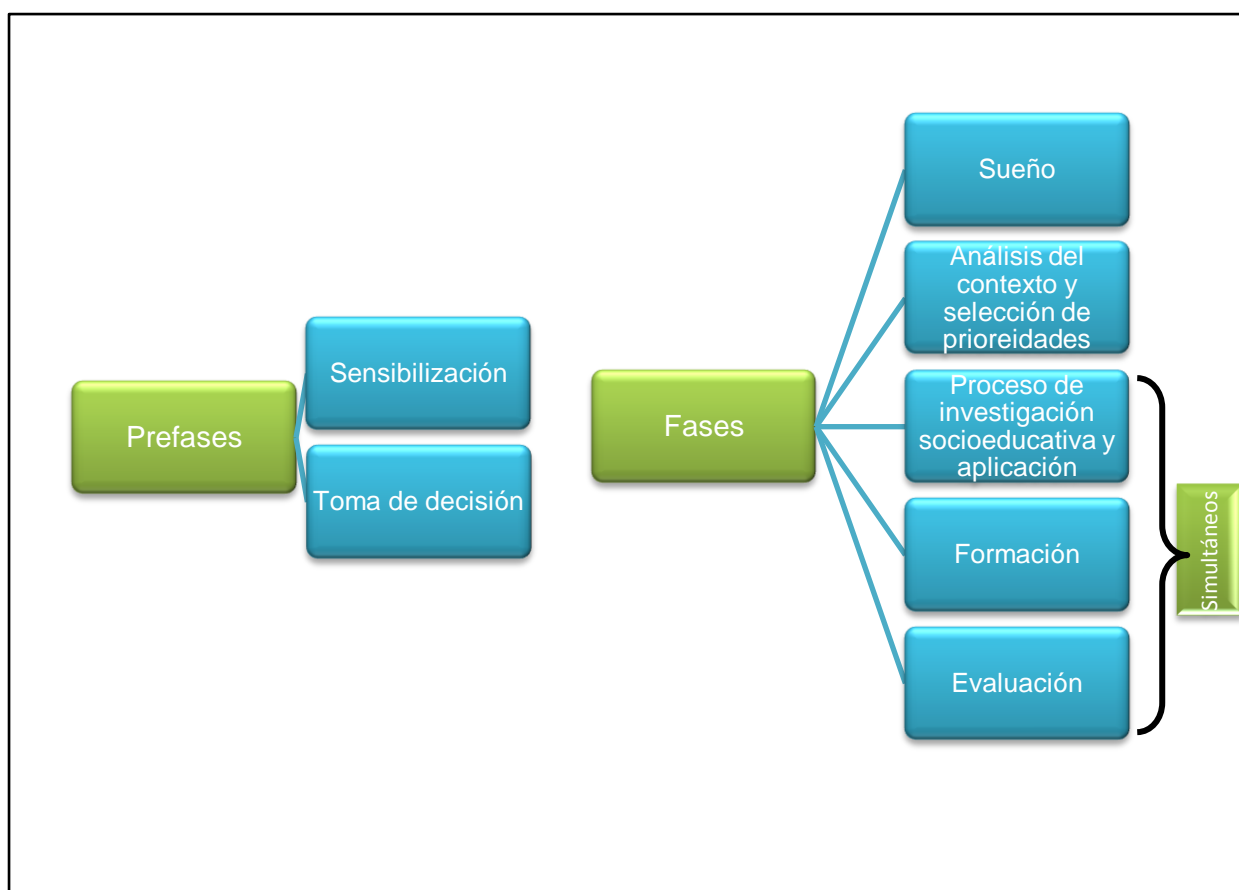
Tras marcar una serie de condiciones se ha de decidir si se comienza o no con la transformación. Es en este momento cuando se inicia la “fase del sueño”, en ella todos los miembros de la comunidad piensan el modelo de escuela soñada para todos y todas. Tras esto, se seleccionan unas prioridades que marcaran la puesta en marcha de la comunidad de aprendizaje.

No existen grandes condiciones para que se pueda llevar a cabo, las más importantes son: la necesidad de que un 90% del claustro de profesores avalen la

decisión, que exista una participación dialógica por parte de todos y todas los agentes de la comunidad y el entusiasmo.

A continuación, se pasará a explicar las diferentes fases que atraviesa la puesta en marcha de este proyecto. Resulta interesante nombrar que la duración de cada fase no se estipula de manera exacta, sino que se puede adaptar a las necesidades de cada escuela, siempre y cuando se mantenga un ritmo de avance adecuado. Lo general, es realizar la puesta en marcha a lo largo de un curso académico, y por supuesto, es preferible que la propuesta de transformar el centro, en comunidad de aprendizaje, parta de la propia escuela.

Para ver más claro este proceso es necesario visualizar el siguiente esquema:



Cuadro 8. Elaboración Propia.

5.4.1. Fase de sensibilización

Esta primera fase o fase inicial se concreta en conocer las grandes líneas del proyecto y proceso de transformación, pero sobre todo, en analizar el contexto social del centro. También se analizan las diversas teorías actuales de las ciencias sociales junto a su evolución y los modelos de educación.

Se estima una duración de alrededor de unas 30 horas de formación para el claustro del centro, y siempre que sea posible con la participación de las familias y la comunidad; pudiendo estar repartidas dichas horas a lo largo de un mes.

En una primera reunión se realiza una toma de contacto previa, en la cual, se comenta la situación de la escuela a grandes rasgos, los problemas y oportunidades que puedan surgir, el plan de transformación necesario, las implicaciones de este proceso y se planifica, de modo general, la forma de trabajo. Después de todo esto se plantean las líneas de trabajo que en todo momento serán paralelas y estarán coordinadas, éstas son: las sesiones de trabajo, información y debate generales y por grupos y la formación general del claustro.

La primera línea de trabajo: sesiones de trabajo, información y debate; se realizará en los días y horarios acordados. Su duración puede ser breve. Los temas de trabajo pueden ser los siguientes (Elboj, C., Puigdemívol, I., Soler, M. y Valls, R., 2002, pág. 81):

- Explicación general del proyecto, fases y sistema de aplicación. Se realiza un planteamiento general y modo de funcionar sobre la base de la confianza en las personalidades de todas y cada una de las personas, la unidad de propósito, el consenso, la disposición inicial a afrontar cambios, la necesidad de un clima que estimule el aprendizaje basado en las expectativas positivas sobre las capacidades del alumnado. El trabajo y análisis que se va a realizar no se deberá convertir en una atribución de culpas sobre problemas del pasado, sino en un punto de partida para el futuro.
- Análisis de la sociedad de la información, aplicación en la zona y consecuencias educativas. Se analizará lo que sucede en el entorno de la escuela y se deberá relacionar con lo general y las previsiones que se tienen para el futuro, así como las implicaciones para la educación que se deberá promocionar en la comunidad. Para todo ello es necesario pensar en las expectativas del futuro y dejar a un lado el pasado.

- Análisis del origen del modelo de comunidades de aprendizaje que se encuentra en el centro de personas adultas de la Verneda – Sant Martí. Se ha de mostrar la posibilidad de una escuela democrática, diferente en organización, participación y diseño curricular. Remarcar que las posibilidades de cambio existen y no están tan frenadas por las instituciones externas al centro como se cree, sino que están más frenadas en muchas ocasiones, por la incapacidad de trabajar toda la comunidad de manera conjunta por una educación diferente.
- Análisis de la transformación del centro en comunidad de aprendizaje. Con este tema se explicaran las fases que se seguirán, la organización concreta, las condiciones, etc. Es muy necesario que cada fase se base en el diálogo y el consenso de la comunidad, y que no sea una imposición.
- Situaciones de desigualdad educativa, resultados de los modelos alternativos. Se explicarán las ventajas de estos modelos, al igual que sus posibilidades de aplicación, resultados, etc.
- Sesión específica de análisis de las necesidades de formación. Resulta especialmente importante la presencia de personas del entorno social, cultural, económico, etc. de la escuela y de la comunidad. Con frecuencia, con los análisis escolares se revelan necesidades escolares. Se trata de trabajar las necesidades de formación globales, especialmente aquellas que tengan relación con los hábitos educativos, sociales, los aprendizajes, problemas del entorno, relación con el trabajo, situación lingüística, etc. remarcando especialmente el desarrollo de las capacidades básicas para la selección y el procesamiento de la información y los valores de cooperación y solidaridad.

Todos estos temas se tratarán en sesiones donde todos los miembros de la comunidad asistan: padres, madres, voluntarios, profesores, miembros del entorno... y si fuera posible, estudiantes o una representación de ellos.

Según las edades del alumnado y sus características, puede existir la opción de realizar asambleas, debates... en el aula, en los cuáles se planteará la situación y los temas anteriores. Esto resulta muy necesario, ya que desde el inicio de la transformación, el papel del alumno es central, han de ser conscientes del hecho de que se quiere una renovación de la escuela, ya que a los que afecta, en última instancia, es a ellos.

Posteriormente al tratamiento de todos estos temas, se realizarán pequeños grupos, o grupos más reducidos en los que se debatirán los temas favoreciendo una implicación y participación más individualizada.

La segunda línea de trabajo de esta fase es la formación general del claustro. Serán sesiones de formación organizativa, pedagógica y curricular específicas para el claustro de profesores, aunque en todo caso es mejor que puedan asistir también las familias, representantes de la comunidad, etc. La formación englobará los siguientes apartados (Elboj, C., Puigdemívol, I., Soler, M. y Valls, R., 2002, pág. 82):

- *Organización del profesorado y del centro. Funcionamiento, prioridades que se tienen y otras que se han de establecer.*
- *Atención a la diversidad, situación y necesidades de los diferentes colectivos que participan en la escuela.*
- *Formación que se está impartiendo. Análisis del currículo de la felicidad y el currículo de la competencia.*
- *Quién viene y quién no viene a la escuela. ¿Van los hijos e hijas de los maestros y maestras? ¿Por qué sí o por qué no?*
- *Horario del alumnado. Adecuación o no a sus necesidades y a las posibilidades de las familias.*
- *La formación como resultado de muchas influencias. Responsabilidades compartidas, implicación compartida.*
- *Relación con los padres y madres. Participación, tipos de relaciones, situaciones negativas y situaciones positivas. Los familiares como colaboradores, no como competidores. Organización de la Asociación de Familiares. Funcionamiento, relación con el claustro, dinámica...*
- *Voluntariado. Sentido del voluntariado en un centro educativo público, posibilidades iniciales. El voluntariado y el claustro.*
- *Reflexión general sobre el papel del profesorado como intelectuales transformadores.*

En dicha fase de formación se efectúa una simulación de escenarios, siempre partiendo de las diversas dificultades que podemos encontrar en la transformación de una escuela en una comunidad de aprendizaje.

Todavía no se han de generar ni establecer propuestas concretas, sino se ha de analizar las líneas generales de funcionamiento de la escuela, detectar puntos fuertes y débiles, conocer nuevas formas de organización interna y del proceso educativo.

Cada tema que se trate tendrá su propia comisión específica, la cual elaborará un informe de situación. A partir de todos los informes y aportaciones de todos los colectivos se establecerá un proyecto base, presentando las conclusiones en un breve documento.

5.4.2. Fase de toma de decisión

La decisión de convertir un centro escolar en una comunidad de aprendizaje debe partir de los elementos de análisis de la fase de sensibilización. Esta fase es el momento en el que el centro toma el compromiso inicial, o no, un proceso de transformación hacia una comunidad de aprendizaje.

La duración de esta fase se estima en un mes, aunque siempre estando adaptada a cada centro. A lo largo de este mes, se dan una gran serie de debates en cada sector de la escuela sobre el significado del proyecto. Es una fase que fundamentalmente trata la interiorización de la formación y de la información que se ha ido recibiendo, con ello se pueden ir perfilando posibles líneas de trabajo aún sin formalizar.

Una vez emerge la decisión de convertir el centro en una comunidad de aprendizaje, se inicia la toma formal de decisiones por colectivos y de manera conjunta. Es importante esto último, la decisión ha de ser conjunta por parte de toda la comunidad educativa, la dirección general de educación correspondiente y el equipo de CREA.

Es necesario que se reúnan las siguientes condiciones, según el equipo de CREA (Elboj, C., Puigdemívol, I., Soler, M. y Valls, R., 2002, pág. 83):

- *90% del claustro ha de estar de acuerdo con el proyecto.*
- *El equipo directivo ha de querer llevar a cabo el proyecto.*
- *El proyecto debe ser aprobado por el Consejo Escolar.*
- *La Asociación de Familiares en su asamblea ha de aprobar mayoritariamente el proyecto.*
- *La comunidad ha de implicarse de una manera u otra.*
- *La Consejería de Educación debe dar apoyo a esta experiencia, dotarla de un estatus propio con autonomía pedagógica y financiera suficiente para realizar el proyecto.*

Se ha de destacar que dentro del 10% restante del claustro, han de encontrarse tanto los votos negativos como las abstenciones, por lo que ha de ser real que el 90%

esté totalmente de acuerdo. Se entiende que el acuerdo es una decisión tomada con voluntad de transformación y entusiasmo, sin lo cual este proyecto no tiene sentido.

Resulta necesario resaltar o recordar que esta fase no es únicamente una parte del proceso de transformación, sino que es parte del proceso educativo del centro, parte de la educación democrática del alumnado, el profesorado y las familias. Con esto, se quiere decir que la participación en este proceso será un elemento de formación que ni las familias, ni profesorado, ni alumnado podrán olvidar con facilidad. Todos y todas podrán vivir la escuela como propia, porque estará construida por ellos y ellas mismos/as.

5.4.3. Fase del sueño

Una vez en la sensibilización se han analizado las necesidades de formación, es momento de idear la mejor escuela para sus hijos e hijas, el profesorado y las familias, para tener una formación para el futuro. Se trata de soñar el ideal de escuela, lo que desearíamos para nuestra escuela, olvidando por completo el contexto limitador u otros factores que nos limiten.

Con esta fase iniciamos, realmente, el proceso de transformación del centro. Aproximadamente, puede durar unos tres meses y costar de tres apartados, como señalan Elboj, Puigdemívol, Soler y Valls (2002):

- Reuniones en grupos para idear el centro que se desea

Claustro, alumnado, familia y representantes del entorno sueñan con la escuela que quieren, realizando el planteamiento por grupos.

Por un lado, los alumnos y alumnas realizan diversas actividades en clase con la idea de cómo quieren que sea su escuela (murales, dibujos, redacciones...). Después, pero antes de la segunda parte de esta fase, se muestran estos trabajos a las familias y el barrio. Por ejemplo, un sábado se puede abrir el centro, siendo, de esta manera, más sencillo mostrar dichos trabajos. En general, suele ser frecuente la sorpresa por padres y profesores, de lo conscientes que son los alumnos de cómo quieren que sea su centro, de cuál es su modelo ideal.

Por otra parte, las familias van soñando e ideando la escuela que quieren para sus hijos e hijas. En un principio, se realiza en pequeños grupos y posteriormente en grupos mayores, organizados de manera independiente del claustro. En ellos las familias van ideando, elaborando y coordinando su modelo ideal. La separación del

claustro y la familia se debe, sobre todo, a la diferencia de perspectiva temporal y de organización que tienen cada uno de los distintos colectivos.

Finalmente, el último sector que queda es el claustro de profesores, ellos también han de soñar su modelo ideal de escuela. La sugerencia que se le hace al profesorado, es simple, han de idear cuál sería la escuela que querrían para sus propios hijos e hijas, sea cual sea la situación actual del centro. Esto supone la consideración del derecho que tienen todas las familias a buscar lo mejor para sus hijos e hijas.

Se trata de romper la reproducción cultural, querida o implícita, que corta de entrada las posibilidades del alumnado, familias y profesorado. A esto, se le pueden sumar algunas de las renovaciones que se han hecho a lo largo de los años en los centros, y las cuales han sido acertadas y han tenido gratos resultados, por lo tanto se pueden utilizar de base para seguir innovando.

También, se pueden recuperar antiguas propuestas soñadas, que se dejaron abandonadas por resultar complicadas o por falta de medios. Se ha de tener en cuenta, que cuando se cree en las posibilidades de un centro, se cree en las potencialidades de su profesorado.

La reflexión sobre una escuela ideal está totalmente vinculada al entorno de esta escuela. Por ejemplo, se ha de tener en cuenta a todas aquellas personas que por ahora no están vinculadas al centro pero lo puedan estar, como futuros padres y madres o familias con niños muy pequeños, aquellos comerciantes y empresarios que a la larga darán trabajo al alumnado y sus familias, ex alumnos y ex alumnas del centro, estudiantes de magisterio, etc. todas estas personas pueden aportar sus intereses y reflexiones sobre el centro, cuáles creen que son los puntos fuertes y débiles de la institución, de cómo les gustaría que fuera la escuela con el paso de los años, y todo lo que se les pueda ocurrir para mejorar el centro.

- Acuerdo sobre el modelo de centro que se quiere alcanzar

Una vez que cada colectivo tiene su sueño definido se ha de establecer un sueño común, para ello, se han de establecer unas bases muy claras, las que parten de un diálogo igualitario, del razonamiento ofrecido sin ánimo de protagonismo personal, la búsqueda de una mejor educación para todos y todas. En este procedimiento no existirán los perdedores ni los ganadores, ya que el objetivo es que todas las personas implicadas vean reconocido en el sueño común lo mejor de sus propias aspiraciones, aquello por lo que merezca la pena trabajar.

- Contextualización de los principios básicos de la comunidad de aprendizaje en el centro

Es necesario, con tanta acumulación de sueños, aplicar los principios básicos de las comunidades a las circunstancias de cada centro. Para ello, se pensará en cada elemento del sueño como un factor educativo integrador que deberá fomentar la participación, además de que se deberá encontrar la forma de desarrollarlo en la escuela.

Para finalizar con la fase del sueño, es el momento de decidir iniciar el proceso de transformación. La participación de las familias, el papel del alumnado, la energía utilizada, etc. todo ha cambiado, por lo que no se puede volver a un punto anterior. Ya hay una parte del sueño que ya se está haciendo realidad.

5.4.4. Fase de selección de prioridades

El objetivo que se ha de plantear en esta fase es el de conocer la realidad en la que se vive, los medios con los que el centro cuenta en el momento y analizarlos y establecer las prioridades del sueño.

Como en las fases anteriores, la duración dependerá del centro, pero aun así se estima una duración de entre 1 y 3 meses, constando de tres apartados (Elboj, C., Puigdemívol, I., Soler, M. y Valls, R., 2002, pág. 85):

- Búsqueda de información sobre el centro educativo y su contexto

La información que se deberá buscar será de estos aspectos:

- *Información cualitativa y cuantitativa del centro; su historia, la visión desde el exterior, medios materiales y humanos disponibles, edificación, instalaciones, recursos económicos externos, potencialidades, etc.*
- *Formación y especialidades del profesorado, trayectoria profesional, relación con el entorno social de la escuela, etc.*
- *Conserjes, personal de administración... cuáles son sus funciones y cuáles otras podrían realizar.*
- *El número de alumnado, bajas y altas, asistencia regular o retrasos y no asistencia, éxitos y fracasos escolares, problemática más frecuente, estados de ánimo...*
- *Culturas, lenguas, precedencias... de las familias. La implicación que éstas tienen o podrían tener con la educación de sus hijos y con el*

centro en general, las diversas maneras en las que pueden cooperar, ya sea en el centro en general o en el aula.

- *El entorno de la escuela. Entidades, servicios públicos, comercios... que puedan colaborar en el centro. Además se han de conocer los problemas, que tiene o genera el entorno, que pueden incidir dentro de la escuela y del proceso educativo. También entran los voluntarios y voluntarias que el entorno ofrezca al centro.*
- *Análisis de los datos obtenidos*

Todos los datos que hemos podido obtener, sobre los distintos aspectos, se han de compartir con todos los miembros de la comunidad, además de comentarlos y debatirlos hasta llegar a un análisis común y a la creación de un documento base.

Este análisis ha de servir como balance de la realidad del centro, y a partir del documento se sintetizará aquello que se quiera eliminar, mejorar o transformar. Es decir, se comparará el análisis con el sueño.

- *Selección de prioridades*

En esta subfase, todos y todas han de ser conscientes de las necesidades, el sueño y la realidad. En todo caso, se priorizarán las actividades del proceso de transformación, lo que implicará:

- *Cambios inmediatos acordados conjuntamente.*
- *Establecer las prioridades en orden cronológico.*
- *Llevar a cabo acciones en las semanas y meses siguientes.*
- *Pensar en prioridades a medio plazo.*
- *Pensar en un plan general a largo plazo, o dicho de otra manera, todo el proceso para cumplir el sueño conjunto establecido.*

En ocasiones, para poder alcanzar todos estos cambios, aparecen problemas tanto económicos como de recursos. Si el centro es público, hay cosas que se han de solicitar a la Administración, pero por otro lado, el proyecto puede seguir adelante superando “*la cultura de la queja*”, o lo que es lo mismo, pensar que la responsabilidad siempre es de otro; porque sino el ritmo de avance del proyecto se marcará por los recursos obtenidos del exterior y no por las necesidades del propio proyecto.

Con mucha frecuencia, estas necesidades económicas o de recursos se pueden solucionar con voluntad e imaginación. Por ejemplo, cuando los padres colaboran pueden aportar stocks de sus tiendas o negocios, o pedir a sus jefes aportaciones (Ej.

Una entidad bancaria retira los ordenadores para comprar unos nuevos, pues dona los viejos al centro).

La colaboración del voluntariado es de un gran valor social que el entorno puede ofrecer a una comunidad de aprendizaje, y da mucha solución a determinados problemas. Siempre hay que tener muy en cuenta que el voluntario no puede suplir un puesto de trabajo, y por supuesto, nunca sustituir a un maestro sino un complemento que lo mejora y enriquece. El voluntario aporta nuevas energías a los centros, potencia la inteligencia cultural del barrio y es una expresión de la solidaridad. La condición que ha de existir para que una persona sea voluntario o voluntaria, es que se sienta uno más del equipo de las comunidades de aprendizaje, que crean y se ilusionen con el proyecto y que asuman sus reglas de funcionamiento. Por otro lado, la comunidad ha de ayudarles a integrarse en el centro, informarles del funcionamiento del proyecto y sobre todo, proporcionarles algún tipo de formación y una persona de referencia y apoyo.

Es necesaria una gran flexibilidad por parte de los distintos componentes de la comunidad para la puesta en marcha de las actividades. Se toma como prioridad el aumento de formación, lo que provoca una ampliación de la estructura horaria. Por supuesto, esta ampliación sólo es posible con la colaboración de personas y colectivos de la comunidad.

5.4.5. Fase de planificación: activación del plan de transformación

Teniendo muy claro dónde queremos llegar (sueño) y lo prioritario que se quiere hacer (prioridades), hemos de pasar a la activación del plan de transformación, planificando cómo llevarlo a cabo. El tiempo estimado de esta fase son unos dos meses.

Es necesario que una comisión previa realice una propuesta de agrupación de prioridades por temas y grupos de trabajo, aun así las decisiones deberá tomarlas la comunidad en su conjunto. (Elboj, C., Puigdemívol, I., Soler, M. y Valls, R., 2002, pág. 88):

- *Formación de las comisiones por prioridades*

Las comisiones que se formen dependerán de las prioridades marcadas. Es esencial que estas comisiones sean heterogéneas, formadas por profesorado, familiares, alumnado, personal no docente, asociaciones, asesores, etc.

Por esto, pueden salir tantas comisiones como prioridades pueda haber en la propuesta de cambio, aunque es la propia escuela la que prioriza unas comisiones sobre otras. Es importante, para que este sistema de comisiones funcione, que se delegue y exista participación general.

- Activación del plan de acción

Cada comisión se encarga de elaborar una serie de propuestas para conseguir su prioridad. Dichas propuestas han de ser factibles y cumplir los plazos que demanda cada tema. Una vez realizadas, la comisión ha de entregar las propuestas a los órganos del centro que las aprobará y matizará.

Una vez se va a llevar a cabo, es de nuevo la comisión la encargada de activar los cambios y la propuesta.

En resumen, en esta fase la comunidad de aprendizaje ya es un proyecto real y en pleno funcionamiento.

5.4.6. Consolidación del proceso

El proceso de transformación de un centro en comunidad de aprendizaje no es un proceso con un final concreto, sino que está continuamente buscando una mejora en el aprendizaje. Por esto, las fases anteriores eran para su puesta en marcha, pero las siguientes deben aplicarse de manera permanente y simultáneamente ya que sirven para consolidar el proyecto.

5.4.7. Fase de investigación

Con la aparición y desarrollo de nuevas actividades, métodos, etc. los grupos y niveles del centro se van reconvirtiendo. Es necesaria la investigación comunicativa con la que la experiencia del cambio se modifica a partir del análisis y la reflexión realizada.

Cuando la comunidad de aprendizaje ya es una realidad, será necesario ampliar los horarios de apertura del centro para que dé respuesta a todas las necesidades. Otro cambio importante que puede sufrir el centro es la aparición de colaboradores, esto puede resultar más extraño para el maestro o maestra ya que podrá contar con un voluntario en su aula o trabajar con un compañero en el mismo aula.

Otro tema importante son los grupos interactivos, un tipo de organización flexible del aula con el objetivo de potenciar el aprendizaje dialógico mediante un seguimiento individualizado y grupal del maestro.

Es importante destacar que todos los cambios han de ser evaluados y analizados periódicamente, ya que si el cambio no mejora el aprendizaje del alumnado no sirve de nada.

5.4.8. Fase de formación

Con el cambio viene asociado el uso de nuevos instrumentos, por lo que frecuentemente es necesaria una formación diferente a la que se ha tenido previamente.

La comisión gestora u otra comisión (comisión de formación, por ejemplo), ha de gestionar todos los procesos de formación que se lleven a cabo y se programen a lo largo del curso.

El claustro se encuentra ante unos retos que le pueden inquietar, los cambios que han de afrontar los docentes implican variar considerablemente la forma de funcionar que conocían hasta ahora, la relación con las familias, la metodología del aula, etc. Por lo tanto, los profesores deberán realizar un plan de formación intensivo y permanente. Esta formación puede estar dada tanto por expertos de un centro de orientación pedagógica, como por el equipo directivo u otros profesionales del entorno.

El proceso de transformación puede convertirse en un aliciente para una mejor formación de las familias, lo que puede querer llevar a muchos padres y madres a retomar sus estudios o iniciar algún proceso formativo. (Elboj, C., Puigdemívol, I., Soler, M. y Valls, R., 2002, pág. 90):

- Los centros de formación de las familias y la comunidad

Junto al proyecto de las comunidades de aprendizaje aparecen nuevas propuestas de formación, tanto para profesores como para familiares. Se promueve un nuevo concepto de los centros de formación para el profesorado.

Desde el este proyecto se propone la creación de centros de formación conjuntos, de los profesores y la comunidad, en los cuales todas las personas interesadas puedan tomar parte en los procesos formativos de cada grupo.

5.4.9. Fase de evaluación

Entendemos que la evaluación es *“la valoración permanente del proceso de transformación de la escuela en comunidad de aprendizaje con el objetivo de tomar las decisiones que lo mejoren”* (Elboj, C., Puigdemívol, I., Soler, M. y Valls, R., 2002, pág. 90).

Para que la evaluación sea real y lo más completa posibles se pide y promueve la participación de todos los implicados en el proyecto. Se ha de tener claro que con la evaluación no se pretende inspeccionar desde la lejanía de la persona experta, sino desde los afectados por el proceso.

“Es importante que con la evaluación emerjan los cambios que es necesario seguir haciendo, pero que a su vez se consideren los avances positivos y las transformaciones conseguidas” (Elboj, C., Puigdemívol, I., Soler, M. y Valls, R., 2002, pág. 90).

5.5. Igualdad en las diferencias

“El principio superador del racismo de la exclusión cultural de igualdad de las diferencias apuesta por una educación igualitaria que incluya el derecho de toda persona a ser educada de forma diferente” (Elboj, 2005, pág. 167).

Cuadro 9. Elboj, 2005, pág. 167.

Llegado este punto del trabajo, se puede observar perfectamente que el proyecto de las comunidades de aprendizaje tienen como objetivo la inclusión en su significado más amplio, es decir, la diversidad cultural, étnica, social o simplemente por una deficiencia de cualquier tipo.

Una comunidad de aprendizaje potencia la educación igualitaria para todos y todas, apostando por el principio de la igualdad de las diferencias.

“La igualdad es un objetivo más global que la diversidad o la diferencia, pero hay que tener en cuenta que la igualdad incluye el derecho de cada persona para escoger ser diferente y ser educado en la propia diferencia” (Elboj, C., Puigdemívol, I., Soler, M. y Valls, R., 2002, pág. 125).

6. Comunidades de Aprendizaje en España

Como se ha podido observar en puntos anteriores, hay una gran diversidad de proyectos con objetivos similares a las Comunidades de Aprendizaje, pero éstas comienzan como tal en España, con el centro de personas adultas La Verneda-Sant Martí.

Siendo las Comunidades de Aprendizaje una metodología educativa española, han aparecido un gran número de expertos nacionales en la materia, además de generar que los centros interesados en ellas se multipliquen en los últimos años. Por esto, encontramos un gran número de centros educativos convertidos en Comunidades de Aprendizaje a lo largo de toda la geografía española¹².

Dentro de las comunidades autónomas que han desarrollado en sus centros proyectos de Comunidad de Aprendizaje destacamos Cataluña, Aragón y País Vasco.

Este apartado se va a centrar especialmente en la comunidad de Aragón, ya que es en la que se encuentra inmersa nuestra universidad y en la que probablemente ejerza mi profesión como docente.

6.1. Comunidades de Aprendizaje en Aragón¹³

En la actualidad, se pueden encontrar seis centros escolares consolidados como Comunidades de Aprendizaje en la comunidad autónoma de Aragón. Además de estas escuelas, encontramos una serie de centros que están realizando la prefase de sensibilización tanto en ésta como en otras comunidades españolas.

Si volvemos al inicio de este trabajo, vemos que uno de los objetivos que se perseguía con él era crear un documento que diera una visión real y ejemplificada de cómo las Comunidades de Aprendizaje no son una utopía más de la educación sino una realidad que da respuestas efectivas y actuales a problemas actuales. Para ello, se van a presentar seis centros aragoneses, modelos de educación inclusiva, superadora del racismo y las desigualdades en las escuelas a partir de los principios nombrados anteriormente en este trabajo.

CEIP JOAQUÍN COSTA

Es el primer centro aragonés que inicia el proceso de transformación hacia una Comunidad de Aprendizaje, hecho que tiene lugar en 1999.

¹² Ver Anexo 1, pág.

¹³ Información sacada de Elboj, 2005.

Esta escuela está situada en Monzón (Huesca) y alberga la educación infantil y primaria de la zona con mayor población inmigrante y de minorías étnicas de la localidad y los pueblos colindantes. Dentro de esta diversidad, la mayoría del alumnado es de etnia gitana, aunque no son los únicos ya que además hay alumnado africano, asiático, de la Europa del este, etc. Además, las familias del alumnado del centro son generalmente familias con rentas bajas.

El problema que encuentra esta escuela, antes de convertirse en Comunidad de Aprendizaje, era el desprestigio y deterioro que había sufrido por parte de la población de la zona ya que la diversidad cultural se identificaba con bajo nivel de aprendizaje y con alta conflictividad.

Tras llevar a cabo la fase de sensibilización, la mayoría del claustro estuvo totalmente de acuerdo en llevar a cabo el proyecto, y por lo tanto la transformación del centro. Una vez tomada la decisión, se convoca una asamblea de familiares, en la cual todo el mundo se puso de acuerdo en que ese cambio era lo que necesitaban sus hijos e hijas, y por supuesto, también ellos.

A partir de este momento, las relaciones entre escuela y familia también comenzaron su transformación, valorada de manera muy positiva. Las familias participan activamente en diferentes actividades que se realizan en el centro, incluso dentro del aula. Las decisiones se toman de manera conjunta, e incluso, en algunas ocasiones resulta complicado diferenciar entre quienes son docentes y quienes padres y madres.

Hoy en día el CEIP Joaquín Costa se encuentra en plena expansión del proyecto. Entre muchos otros proyectos, se realizan grupos interactivos en distintos niveles, valorados muy positivamente. Además dos tardes a la semana hay biblioteca tutorizada. Aunque entre todas las mejoras, la más valorada por los miembros de la comunidad es el cambio que se ha producido en las relaciones y con el entorno social.

COLEGIO CANTÍN Y GAMBOA

Es un centro privado-concertado cuyo titular es la fundación “Caridad”, creada en 1898 con la intención de suplir las carencias de los servicios socioeducativos por parte de las instituciones públicas, por lo que el centro no sólo tiene oferta educativa sino de distintos servicios a la comunidad.

La escuela situada en el centro de la ciudad de Zaragoza desarrolla su labor desde infantil hasta secundaria, acogiendo a la población procedente de las clases

más desfavorecidas de la ciudad, así como de las diferentes minorías étnicas (unos 15 países diferentes). En su mayoría, el nivel de estudios de las familias es muy bajo o prácticamente nulo. Los trabajos a los que la mayoría de familiares se dedican tienen que ver con la venta ambulante, la construcción, la hostelería o el servicio doméstico.

Se ha de destacar de este centro el uso de grupos interactivos, ya desde la educación infantil hasta el último curso de la secundaria, especialmente en las materias instrumentales como pueden ser lengua y matemáticas. Para poder llevar a cabo esta metodología, el centro cuenta con una gran cantidad de voluntarios y voluntarias, llegando a superar, en algunos cursos, las cien personas.

Es necesario recalcar que este centro recibe una gran cantidad de alumnado inmigrante sin ningún conocimiento del español, por lo que es necesario tener en cuenta que muchos de ellos necesitan refuerzos. En ninguno de los casos un alumno o alumna abandona el aula para recibir este apoyo o refuerzo fuera del aula, sino todo lo contrario, se incorpora, a las aulas los recursos necesarios para ello.

Por otro lado, el centro ofrece refuerzo del castellano en el horario de a medio día para que el alumnado que lo quiera pueda asistir de manera totalmente voluntaria.

IES LUCAS MALLADA

Es una escuela ubicada cerca del casco antiguo y del centro de Huesca. Recibe alumnado procedente del Barrio del Perpetuo Socorro (gran abundancia de población de etnia gitana e inmigrantes).

El centro es un instituto que imparte enseñanzas de la educación secundaria obligatoria, bachillerato diurno, internacional y a distancia. Actualmente, cuenta con más de quinientos alumnos, de los cuales unos cien pertenecen a grupos minoritarios.

Gracias al apoyo institucional que recibió el centro, se consiguió implantar el bachillerato internacional, además de gracias a las experiencias educativas que favorecían la cultura del esfuerzo.

Se consideró que las Comunidades de Aprendizaje era un proyecto válido para el centro, ya que mediante la participación de familiares, profesorado y alumnado se podría contribuir a la mejora sustancial de la situación y conseguir que un mayor número de alumnado pudiera terminar la E.S.O., acceder al bachillerato y, por lo tanto, llegar a la universidad o a estudios superiores.

Hoy en día, en las clases colaboran alrededor de unos treinta voluntarios dentro del aula en más o menos la mitad de las asignaturas. Fuera del aula, existen clases de refuerzo por las tardes en horario extraescolar para el alumnado, además de ofrecerse formación para los familiares como en informática, castellano para extranjeros y tertulias-café.

CRA ARIÑO-ALLOZA

Es un Centro Rural Agrupado (CRA) que consta de dos pueblos de la comarca de las Cuencas Mineras de Teruel. Este centro es uno de los casos en los que no se encuentra formado por una gran multiculturalidad en sus aulas, pero que por sus propias características se toma la decisión de llevar a cabo la transformación hacia una Comunidad de Aprendizaje.

Es uno de los centros de educación infantil y primaria aragonés que más esfuerzos está invirtiendo en desarrollar la formación adecuada a las exigencias de la sociedad de la información a nivel nacional. El proceso de transformación es la gran apuesta del CRA para aprovechar toda esa dotación tecnológica del ambiente educativo que mejor puede acompañar a los niños y niñas de ese centro a la sociedad cultural.

La propuesta de la Comunidad de Aprendizaje nació del equipo de profesores y profesoras del CRA. Una propuesta que surgió de la necesidad de encontrar alguna metodología capaz de impulsar y potenciar la participación de las familias en los acontecimientos de la escuela. Para los docentes, era necesario encontrar modelos pedagógicos que ayudaran a facilitar una participación más directa de los familiares, que les convirtiera en participantes directos, en co-creadores de las transformaciones que estaba viviendo el CRA y que se iban a vivir.

Cuando descubrieron el proyecto de las Comunidades de Aprendizaje, vieron que era perfecto para su centro, ya que se ajustaba perfectamente a las necesidades que presentaban. Vieron como este proyecto hace que las escuelas entren en un proceso de transformación basado en los sueños de los miembros de toda la comunidad (alumnado, profesorado, familiares, vecinos, empresas...), facilitando que se vivan esos cambios directamente haciendo que todas las personas implicadas en la comunidad se conviertan en actores directos del mismo. Ésta fue una de las razones que más motivó al equipo docente a proponer la transformación a las familias.

CEIP SANTO DOMINGO

Este centro inició su transformación en el curso 2003/2004. Se encuentra situada en la parte antigua de la ciudad de Zaragoza, zona en la que cada vez está llegando más población inmigrante debido a la baja de precio de los pisos del barrio por el estado en el que se encuentran. Al ser familias con una baja renta son a los únicos pisos a los que pueden acceder. El alumnado que recibe la escuela es tan diverso que procede de países tales como Marruecos, Argelia, Ecuador, Colombia, Gambia, Senegal, Rumanía, China, Bangla Desh, Bulgaria, Argentina, etc.

Tras la fase de sensibilización, en la cual hubo unos veinte estudiantes de magisterio haciendo voluntariado cubriendo clases, y el claustro decidió seguir adelante con el proyecto, llegó el momento de la participación de las familias en la fase de decisión. Para que esta participación fuera posible, se convocaron dos asambleas en horarios diferentes, en las cuales lo más llamativo para el profesorado fue la gran afluencia de familiares a ellas. Esta participación inicial fue un primer paso en el que ya se puede comprobar cómo las familias, cuando ven que su participación realmente va a contribuir a una mejora del aprendizaje de sus hijos e hijas, no dudan en hacer lo necesario para la mejora del centro educativo.

CEIP FRANCISCO GALIAY SARAÑANA

Es el último centro aragonés que ha tomado la decisión de transformarse en Comunidad de Aprendizaje. Es una escuela rural que se sitúa en la localidad de mil cien habitantes, Ballobar (Huesca).

Tan sólo tiene una vía incompleta en el centro (en algunos casos, dos niveles se han tenido que agrupar en la misma aula). La escuela cuenta con ocho profesores y unos setenta alumnos, entre educación infantil y primaria. Una característica de este centro es la gran participación de las familias y por ser pionera en un proyecto denominado “Leer junt@s”, con el que ganaron un premio de CEAPA¹⁴. Dicho proyecto, es liderado por las madres del centro, las cuales fueron unas de las principales impulsoras de la transformación de la escuela en Comunidad de Aprendizaje.

Este proyecto llevado a cabo por la escuela Francisco Galiay Sarañana coincide con uno de los puntos más importantes del proyecto de las Comunidades de Aprendizaje y con el tipo de aprendizajes que los niños y niñas necesitan en la

¹⁴ Concurso de actividades educativas realizadas por las APAS.

sociedad actual: el aumento del aprendizaje de la lectoescritura a través de la participación familiar y de toda la comunidad educativa. Para llevar a cabo el proyecto, se colabora entre escuela, APA y la biblioteca municipal, por lo que en el proyecto participan padres y madres, unas profesoras y la bibliotecaria. Las actividades que se realizan de manera más cotidiana son la lectura de libros de literatura infantil, juvenil y de adultos y las tertulias entorno a ellos, valorando especialmente las aportaciones de los niños y niñas.

En la vida escolar, la participación también se ha convertido en algo cotidiano mediante los cuentacuentos, presentaciones de libros, sesiones de poesía, colaboraciones de la biblioteca con las aulas, etc. Además de todo esto se realizan otras actividades como son el cineforum, viajes culturales, exposiciones, participación en la comisión de cultura del pueblo, etc.

Por último, destacar el especial interés que se pone en la comunidad en el encuentro con escritores, ilustradores, críticos literarios, titiriteros, cuentacuentos, profesores, y un largo etc.

7. Conclusión y valoración personal

La realización de un trabajo y un proyecto de estas cualidades no ha resultado nada fácil. El tiempo dedicado a la lectura de libros, artículos, webs, etc. no parece reflejarse en el trabajo y resulta haber gastado mucho más tiempo que la escritura del mismo. Además, tomar la decisión del tema que quieres plantear y de cómo plantearlo resulta complicado e incluso tediosos.

Una vez comienzas a trabajar ya es otro asunto. Te implicas en el proyecto de tal manera que pueden llegar a pasar horas pensando en él y desarrollándolo sin darte cuenta.

Realmente, me ha resultado interesante poder realizar una investigación más exhaustiva sobre un tema que siempre me ha interesado como son las Comunidades de Aprendizaje. Además, con esta investigación podemos ver como son una realidad y no una simple teoría y cómo la educación inclusiva puede también ser una realidad.

En cuanto a la idea previa que tenía sobre las Comunidades de Aprendizaje y a mi actual concepto, creo que me reafirmo en mi idea de que es una de las mejores metodologías que podemos llevar a cabo en nuestras escuelas para mejorar la educación de los niños y niñas de la sociedad.

En la actualidad, la sociedad tiene un problema enorme con la crisis económica, pero el proyecto de las Comunidades de Aprendizaje está creado para poderlo llevar a cabo con el mínimo de recursos, ya que cuenta con la importancia del voluntariado y las donaciones.

En cuanto al voluntariado, también opino que es un buen momento para llevarlo a cabo, ya que muchos padres y madres se encuentran en el paro y con una gran cantidad de tiempo con la que no saben qué hacer. Por esto, creo que es el momento adecuado para que estas personas se sientan útiles pudiendo intervenir en la educación de sus hijos e hijas, e incluso, que puedan retomar su formación o aprender cosas nuevas.

Centrándonos en los objetivos que planteo al inicio del trabajo¹⁵ creo que todos ellos se han cumplido, ya que con el desarrollo del mismo hemos podido aprender y analizar las distintas metodologías de la escuela inclusiva, conocer la evolución y precedentes de las Comunidades de Aprendizaje, demostrar que son una práctica

¹⁵ [Punto 3, pág. 5.](#)

inclusiva y real y, por supuesto, dar las pautas para que cualquier centro se convierta en Comunidad de Aprendizaje.

OBJETIVOS	Conseguido	No conseguido
I. Aprender diversas metodologías de la escuela inclusiva.	✓	
II. Conocer la evolución hasta las Comunidades de Aprendizaje.	✓	
III. Demostrar que se puede llevar a la práctica una educación inclusiva mediante Comunidades de Aprendizaje.	✓	
IV. Verificar la existencia de dichas Comunidades de Aprendizaje.	✓	
V. Dar las pautas para poder poner en marcha una Comunidad de Aprendizaje.	✓	

Cuadro 10. Elaboración propia.

Para concluir, creo que es el momento de llevar a cabo un cambio tanto en el sistema educativo como en la mentalidad de las personas que lo forman (todos y todas) y para ello es un buen punto de partida este proyecto de las Comunidades de Aprendizaje. Y como conclusión final, quiero dejar este proverbio que nos puede hacer recapacitar:

SE NECESITA TODO UN PUEBLO PARA CRIAR A UN NIÑO

(Proverbio africano)

8. Bibliografía y webgrafía

Libros

Elboj, C. (2005). *Comunidades de aprendizaje: educar desde la igualdad de diferencias*. Colección Pedro Aranda Borobia. Gobierno de Aragón, España.

Elboj, C., Puigdemívol, I., Soler, M. y Valls, R. (2002). *Comunidades de aprendizaje: Transformar la educación*. Barcelona. Graó.

Flecha, R. y Larena, R. (2008). *Comunidades de aprendizaje*. Sevilla. Fundación Ecoem. Colección Foro Educación.

Leyes

Constitución española, 6 de diciembre de 1978.

Ley orgánica 8/1985, de 4 de julio, Reguladora del Derecho a la Educación (LODE). BOE, número 159.

Ley orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE). BOE, número 238.

Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación (LOCE). BOE, número 307.

Ley Orgánica 2/2006, de 4 de mayo, de Educación (LOE). BOE, número 106.

Ley Orgánica 8/2013, 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE). BOE, número 295.

Ley 13/1982, 30 de abril, de Integración Social de los Minusválidos (LISMI). BOE, número 103.

Artículos

AAVV. (2004). Comunidades de Aprendizaje. *Aula de Innovación Educativa*, nº 131, pp. 27-68. Barcelona. Graó.

Flecha, R. y Puigvert, L. (2005). Formación del profesorado en las comunidades de aprendizaje. *Revista Colombiana de Educación*. Nº 48. Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional.

Flecha, R. y Puigvert, L. (2002). Las comunidades de aprendizaje: una apuesta por la igualdad educativa. *REXE Revista de estudios y experiencias en educación*. Concepción, Chile. Facultad de Educación de la Universidad Católica de la Santísima Concepción. Nº 1, v. 1, pp. 11-20.

Martí, L. (2000). Todos enseñan, todos aprenden. Una comunidad de aprendizaje en el medio rural. Cuadernos de Pedagogía. Nº 290, pp. 14-19. Barcelona. Praxis.

Vargas, J. y Flecha, R. (2000). *El aprendizaje dialógico como experto en resolución de conflictos en contextos educativos*. Vol. 3, pp. 81-88. Logroño. Publicaciones de la Universidad de La Rioja.

Bernal, J.L. (2004). *Escuelas Aceleradas una actitud global ante la educación*. Facultad de Educación. Universidad de Zaragoza. Ponencia presentada en el I encuentro orientación y atención a la diversidad. Rescatado de: http://didac.unizar.es/jlbernal/articulos_propios/pdf/01_escacelactglob.pdf

Recursos digitales

http://utopiadream.info/ca/?page_id=2069

www.utopiayeducacion.com

http://es.wikipedia.org/wiki/Aprendizaje_dial%C3%B3gico

<http://www.rieoei.org/rie55a01.pdf>

<http://www.edaverneda.org>

https://www.innova.uned.es/webpages/educalia/comunidades_de_aprendizaje.htm

<http://e-ducativa.catedu.es/44004720/sitio/>

<http://blogs.elcorreogallego.es/gigasdetiza/2014/03/05/nuevos-curriculos-de-primaria/>

<http://es.wikipedia.org/wiki/Wikipedia:Portada>

<http://spanish.bolivia.usembassy.gov/media/pdfs/ircproducts/mesnacionalhistoriaafroamericana2010.pdf>

http://www.cambrabcn.org/c/document_library/get_file?uuid=38e32010-6dd8-4463-b786-725d2659c0b5&groupId=1533402

<http://www.lanacion.com.ar/1614459-poblacion-afrodescendiente-en-eeuu>

http://especiales.lanacion.com.ar/multimedia/proyectos/13/pdf/Desigualdad_afroamericana_%20en_EEUU.pdf

<http://www.empleo.gob.es/es/mundo/revista/Revista141/96.pdf>

http://didac.unizar.es/jlbernal/Asignaturas_sin_docencia/pdf/01_escuelas_aceleradas.pdf

<http://grupsderecerca.uab.cat/grai/sites/grupsderecerca.uab.cat/grai/files/monograficoaula.pdf>

http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_14/MARIA%20DEL%20MAR_VERA_1.pdf

9. Anexo 1: Listado de Comunidades de Aprendizaje en España

Comunidades de Aprendizaje en Aragón

- CEIP Joaquín Costa
- Colegio Cantín y Gamboa
- IES Lucas Mallada
- CRA Ariño -Alloza
- CEIP Santo Domingo
- CEIP Francisco Galiay-Saraña

Comunidades de Aprendizaje en Cataluña

- CEIP Alberich i Casas
- CEIP Mare de Déu de Montserrat
- CEIP Salvador Vinyals i Galí
- CEIP Doctor Fleming
- Zona Escolar Rural El Moianés
- CEIP Germanes Bartolomeu
- Escola Bressol Municipal de Cappellet
- CEIP Tanit
- CEIP Can Besora
- CEIP Lledoner
- Escola de Persones Adultes de la Verneda-Sant Martí
- CEIP La Mercè

Comunidades de Aprendizaje en Euskadi

- CEIP Ruperto Medina
- CEIP Artatxe
- CEIP Karmengo Ama
- Lekeito Eskola Publikoa
- IES Mungía
- CEP Ondarroa
- CEP Pio Baroja
- CEP Lamiako
- CEP Pedro M. Ontañón

- CEP San Antonio de Etxebarri
- IES Carranza
- CEP Maiztegi
- CEP Virgen de la Guía
- CEP Belaskoenea

Comunidades de Aprendizaje en Castilla y León

- Colegio Apóstol San Pablo

Comunidades de Aprendizaje en Castilla La Mancha

- Colegio Nº 33

Comunidades de Aprendizaje en Extremadura

- Colegio Paideuterion

Comunidades de Aprendizaje en Andalucía

- CEIP Andalucía
- CEIP Adriano del Valle
- CEIP Cruz Blanca
- IES Antonio Domínguez Ortiz