



Revista Interuniversitaria de Formación del  
Profesorado

ISSN: 0213-8646

emipal@unizar.es

Universidad de Zaragoza

España

Díez-Palomar, Javier; Flecha García, Ramón  
Comunidades de Aprendizaje: un proyecto de transformación social y educativa  
Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, vol. 24, núm. 1, abril, 2010, pp. 19-30  
Universidad de Zaragoza  
Zaragoza, España

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27419180002>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica  
Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal  
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

## PRESENTACIÓN

---

### ***Comunidades de Aprendizaje: un proyecto de transformación social y educativa***

Javier DÍEZ-PALOMAR  
Ramón FLECHA GARCÍA

*Comunidades de Aprendizaje* (ELBOJ *et al.*, 2002), el tema sobre el que trata este monográfico, es un proyecto formado por un conjunto de actuaciones de éxito dirigidas a la transformación social y educativa. Este modelo educativo está en consonancia con lo que las teorías más referenciadas a nivel internacional destacan acerca de cuáles son los factores más importantes en el aprendizaje en la actual sociedad: las interacciones y la comunidad (AUBERT *et al.*, 2008). Vygotsky (1979) ya afirmó que “el aprendizaje activa una serie de procesos internos de desarrollo que son capaces de operar sólo cuando el niño está *interactuando* con personas de su *entorno* y en cooperación con sus compañeros” (p. 89). Por ello, las Comunidades de Aprendizaje implican a todas las personas que de forma directa o indirecta influyen en el aprendizaje y el desarrollo de las y los estudiantes, incluyendo a profesorado, familiares, amigos y amigas, vecinos y vecinas del barrio, miembros de asociaciones y organizaciones vecinales y locales, personas voluntarias, etc. Esta implicación de toda la comunidad en la educación escolar, incluida la participación en las aulas, recupera el sentido original del concepto de Zona de Desarrollo Próximo de Vygotsky (1979), que no limita la guía adulta que es necesaria para aprender, a la guía ofrecida por personas expertas.

En este artículo se presentan algunos de los principios teóricos y prácticos de las Comunidades de Aprendizaje, ofreciendo un marco para el resto de los trabajos que componen este monográfico y que profundizan en diferentes aspectos del modelo educativo de Comunidades de Aprendizaje.

### ***Comunidades de Aprendizaje en la Sociedad de la Información***

La educación es uno de los ámbitos sociales a los que más le cuesta cambiar. Si pensamos en un aula de ahora y la comparamos con las aulas de hace treinta o cuarenta años seguramente no veremos grandes cambios. A pesar de que en las aulas actuales hay más diversidad cultural, religiosa, lingüística, de tipos de familia, etc., seguimos encontrando en ellas una sola persona adulta, un modelo de comunicación muy unidireccional y, en general, una cultura escolar

muy parecida a la de la sociedad industrial. Mientras tanto, fuera de los centros educativos, globalización, redes, transnacionalización, movimiento de personas a nivel internacional, ascenso de los movimientos sociales de actuación local pero de alcance mundial, son parte de la nueva realidad de la sociedad de la información que ha introducido cambios en la manera de organizar el trabajo, en los estados y en las políticas, e incluso en las relaciones personales. Además, las tecnologías han pasado a ser clave en nuestra vida cotidiana e Internet ha revolucionado el acceso, la producción y el procesamiento de la información, permitiendo transmitir y gestionar más información con más personas y más diversas a una mayor velocidad. Todos estos cambios ya han transformado la enseñanza y el aprendizaje. Por ejemplo, el profesorado ha dejado de ser la fuente central de información y la construcción de conocimiento es hoy, más que nunca, una actividad colectiva.

Las Comunidades de Aprendizaje son una respuesta eficiente y equitativa a estos cambios y retos sociales y educativos introducidos por la sociedad de la información. A diferencia de las aulas de la sociedad industrial, en las aulas y otros espacios de las Comunidades de Aprendizaje, como las bibliotecas y las aulas digitales tutorizadas, hay varias personas adultas, incluyendo voluntarias y voluntarios comprometidas y comprometidos con la educación de todas las niñas y todos los niños. Entre el voluntariado encontramos desde familiares hasta participantes en asociaciones del barrio o la ciudad, pasando por ex-alumnos. Todas estas personas adultas incorporan en el centro educativo una gran diversidad de perfiles, no sólo en términos profesionales sino también culturales, étnicos, religiosos, de estilos de vida, lingüísticos, etc.

Como ocurre en los centros educativos de máximo prestigio internacional, como la Universidad de Harvard, en las Comunidades de Aprendizaje esta diversidad de alumnado y de voluntariado se convierte en un factor de excelencia educativa. Los *grupos interactivos* (AUBERT y GARCÍA, 2001) son un ejemplo de ello. En estos grupos pequeños y heterogéneos las y los estudiantes colaboran de forma dialógica para resolver actividades de aprendizaje con la ayuda de personas adultas. La diversidad (cultural, religiosa, lingüística, étnica, de género, de formas de vida, de niveles de habilidad, etc.) es un elemento clave de esta organización del aula y un factor central no sólo entre el alumnado sino también entre el voluntariado, que refleja la diversidad presente en el centro educativo, en la comunidad y en el conjunto de la sociedad, algo que para un grupo tan homogéneo como el profesorado es muy difícil.

En esa diversidad se producen diálogos que hubiesen sido imposibles en grupos homogéneos y segregados y que aumentan los aprendizajes de todos los y las estudiantes y mejoran la convivencia intercultural. Por ejemplo, cuando una madre

musulmana con hijab enseña inglés en un aula de sexto de primaria, no sólo las niñas y los niños aprenden más inglés y le encuentran más sentido a dominar una lengua extranjera, sino que también se producen diálogos que rompen estereotipos culturales y de género, primero en el aula entre las niñas y los niños del grupo y luego en la comunidad como resultado de que las y los estudiantes llevan a la calle y al comedor de sus casas los diálogos del aula. Al mismo tiempo, las interacciones entre estudiantes con diferentes niveles de competencia benefician a las y los estudiantes con más nivel y a las y los de nivel más bajo, ya que en el propio proceso de ayudarse se dan muchos momentos para reforzar lo que se sabe, identificar lagunas y errores de comprensión y enriquecer el conocimiento con puntos de vista alternativos (ROGOFF, 1993).

De esta forma, y a diferencia de los discursos mayoritarios que ven la diversidad como obstáculo para aprender, las Comunidades de Aprendizaje están demostrando que es a través de la inclusión y la heterogeneidad e incorporando más recursos humanos en las aulas como mejoran los aprendizajes de todo el alumnado y la convivencia (INCLUD-ED, 2008a). Al hacerlo, las Comunidades de Aprendizaje nos informan que el problema para alcanzar altos resultados de aprendizaje no está en el número de estudiantes inmigrantes que hay en la escuela o el instituto sino en las prácticas que se llevan a cabo en contextos de diversidad. De hecho, la investigación en Comunidades de Aprendizaje está mostrando que en algunos de estos centros educativos se están triplicando los resultados de aprendizaje en las áreas instrumentales al mismo tiempo que aumenta significativamente el número de estudiantes inmigrantes (INCLUD-ED, 2008b). Por tanto, el problema no es la inmigración sino el tipo de actuaciones que se llevan a cabo en las aulas y los centros. Es en dejar de aplicar actuaciones de aula que aumentan el fracaso escolar y fomentan los problemas de convivencia donde tenemos que centrar los esfuerzos.

### ***Un proyecto basado en resultados científicos***

El ámbito educativo ha sido tradicionalmente un campo donde se han llevado a cabo actuaciones que han carecido de una base científica que demostrase su eficacia, de forma que no ha sido extraño aplicar en los centros educativos actuaciones basadas en la intuición, la experiencia subjetiva, la innovación o la moda, sin saber si esa actuación ya se había aplicado en algún otro lugar del mundo ni si allí donde se había aplicado había funcionado. Esto ha conducido a la dinámica de “probar” ocurrencias que ha llevado a altos niveles de fracaso escolar y problemas de convivencia.

Esta carencia de rigurosidad científica en educación sería impensable en ámbitos como la salud. Nadie quiere que se pruebe con su salud, que se le aplique un tratamiento que no se sabe si ha funcionado en otros lugares y personas o que sabiendo que no es efectivo, se decida aplicárselo. Mientras esto nos alarma en la medicina, no lo hace en la teoría y la práctica educativa. Es urgente un mayor rigor científico y compromiso intelectual en educación, porque “(...) ni la sociedad, ni las familias, ni los niños y niñas pueden permitirse aproximaciones acientíficas en las propuestas educativas” (ELBOJ *et al.*, 2002, 55), y menos aquellos grupos para los que la educación se ha convertido en la única vía para salir de la exclusión social. Es necesario, por tanto, un comportamiento realmente intelectual entre las y los educadores (CHOMSKY, 2001; CUMMINS, 2002; GIROUX, 1990) que también implica acabar con las ocurrencias y la falta de ética en los diferentes ámbitos de la educación.

Comunidades de Aprendizaje supone una reacción contra cualquier tipo de superstición en educación. Es un proyecto fundamentado en las teorías más relevantes en la comunidad científica internacional y está formado por un conjunto de actuaciones que tienen una sólida base científica. Se trata de actuaciones que ya han demostrado tener éxito en la superación del fracaso escolar y en la mejora de la convivencia en todos los lugares donde se han llevado a cabo. Algunas de esas actuaciones de éxito son la formación de familiares, los grupos interactivos, la participación de las familias de tipo decisorio, evaluativo y educativo, y la apertura del centro más tiempo y con más personas (INCLUD-ED, 2008a). Un ejemplo de esto último son las *bibliotecas tutorizadas* y las *aulas digitales tutorizadas*, donde con ayuda de miembros de la comunidad las y los estudiantes, familiares y otras personas realizan actividades de formación que impactan en el rendimiento escolar de las niñas y niños, chicas y chicos. Una de esas actividades formativas son las *tertulias literarias dialógicas* (SOLER, 2004), donde las y los participantes leen los clásicos de la literatura universal y en el proceso no sólo aumentan su competencia lectora sino que también se transforma el contexto social e incluso sus vidas personales.

Estas teorías y actuaciones de éxito en las que se basan las Comunidades de Aprendizaje hace tiempo que están en nuestras casas y oficinas. Se pueden conocer fácilmente a través de Internet, consultando bases de datos, revistas científicas, las mejores universidades en los rankings internacionales y los Programas Marco de Investigación Europea. Ya no dependemos de las y los “expertos” para conocer qué tenemos que hacer para pasar de la superstición a la ciencia y superar el fracaso escolar y los problemas de convivencia.

***Interacciones, diálogo y comunidad: elementos clave del aprendizaje en la sociedad de la información y en las comunidades de aprendizaje***

Si consultásemos las bases de datos, veríamos que las teorías de mayor relevancia internacional y las actuaciones de más éxito muestran que tanto las sociedades como las ciencias han experimentado un giro dialógico (SOLER y AUBERT, 2007). Este giro está caracterizado por una mayor presencia del diálogo en múltiples áreas de la sociedad, tanto en la esfera pública e institucional como en la esfera privada, y ha afectado también a las ciencias del aprendizaje, que se han pasado a centrar en el estudio de las interacciones, el diálogo, la cultura y la identidad para entender cómo las personas aprenden (BRUNER, 2000; MOLL *et al.*, 1992; ROGOFF *et al.*, 2001; WELLS, 2005; WENGER, 1998).

En este marco, el triángulo interactivo tradicional que se utilizaba para explicar el aprendizaje y que estaba compuesto por tres elementos (profesor/a-alumno/a-contenido/s) se muestra como insuficiente para poder explicar cómo las y los estudiantes aprenden en la sociedad de la información. Esa formulación del aprendizaje resultó de enfoques como el de la teoría del aprendizaje significativo de Ausubel (1962). Desde esa perspectiva, los niños y las niñas, los chicos y las chicas, lo que hacen es interiorizar de forma activa los conocimientos que les presentan los maestros y las maestras, incorporándolos a sus esquemas de conocimiento previo, lo que desde ese enfoque se planteó como la clave de la enseñanza y el aprendizaje.

Superando esas concepciones y siguiendo el giro dialógico de las teorías del aprendizaje, el *aprendizaje dialógico* (FLECHA, 1997), la concepción de aprendizaje de las Comunidades de Aprendizaje, señala claramente que aprender es una actividad social mediada por el lenguaje y que tiene lugar tanto con iguales como con toda la diversidad de personas adultas con las que las y los estudiantes se relacionan. Por eso, en Comunidades de Aprendizaje se promueve la participación de las y los familiares, miembros de la comunidad y voluntariado en todos los espacios del centro, incluida el aula.

Además, teniendo en cuenta la dialogicidad constituyente de la persona (MEAD, 1934), la diversificación de interacciones con adultos amplía las posibilidades de transformación de las expectativas y la identidad de las y los estudiantes. Por ejemplo, en el caso de niños y niñas que han sido segregados y sobre los que recaen bajas expectativas, cuando en el aula participan personas con una trayectoria parecida a la suya y que tienen expectativas muy altas en esas y esos niños y quieren que demuestren a dónde pueden llegar, esas interacciones

transforman el “me” de esas y esos estudiantes, lo que fomenta un cambio de su autoconcepto y la creación de sentido. Al mismo tiempo, esa nueva imagen de sí mismas y sí mismos conduce a este alumnado a comportarse de forma diferente en la escuela y a rendir más. Este fenómeno ha sido ampliamente estudiado desde la investigación psicológica en torno a las expectativas (ROSENTHAL y JACOBSON, 1968).

Por otra parte, teniendo en cuenta que para promover el aprendizaje y el desarrollo es necesaria la acción transformadora del contexto (VYGOTSKY, 1979), las Comunidades de Aprendizaje buscan todas las posibilidades y recursos existentes en la comunidad para acelerar los aprendizajes de todas las y los estudiantes. Las actuaciones de éxito que hemos mencionado anteriormente, como grupos interactivos, formación y participación de familiares y bibliotecas tutorizadas, son precisamente acciones basadas en la comunidad que transforman el contexto socio-cultural y, consecuentemente, los aprendizajes.

### ***Comunidades de Aprendizaje: transformar en lugar de adaptar***

Las prácticas basadas en la filosofía de adaptación a la diversidad, sólo centradas en la idea de diferencia, han acabado suponiendo el desarrollo de currículos diferentes para estudiantes con niveles de competencia diferentes: un *currículum de la competencia y el esfuerzo* para las y los estudiantes más aventajados, y un *currículum de la felicidad y la sociabilidad* para el alumnado con niveles de aprendizaje más bajos. Esta diversidad desigual ha reproducido la desigualdad de partida, no sólo en niveles de conocimiento académico sino también la desigualdad social, ya que aquellas y aquellos a los que se les ha dado un currículum de la felicidad y la sociabilidad coincidían con ser de grupos sociales más desfavorecidos: inmigrantes, gitanos, estudiantes de familias con bajo nivel socio-económico y no académicas, etc. (OAKES, 1985). Esos currículos de mínimos son habituales en los grupos de nivel bajo, también sobrerrepresentados por estudiantes de grupos vulnerables. En relación a esto, la investigación científica ya demostró hace décadas que la adaptación concretada en el *streaming* (separación por niveles dentro del mismo centro educativo) y el *tracking* (segregación por niveles en diferentes centros educativos) genera mayor desigualdad educativa y social (BRADDOCK y SLAVIN, 1992; FLECHA, 1990).

La perspectiva de Comunidades de Aprendizaje es la transformación, no la adaptación. Freire (2003) enfatizaba que el sentido de la educación es la transformación de las personas y del mundo, y Vygotsky (1979) indicó que la enseñanza que se orienta hacia niveles de desarrollo que ya se han alcanzado no

conduce a niveles superiores de aprendizaje y desarrollo. Todas las actividades que se llevan a cabo en las Comunidades de Aprendizaje persiguen la transformación a múltiples niveles: transformación del contexto de aprendizaje, transformación de los niveles previos de conocimiento, transformación de las expectativas, transformación de las relaciones entre familia y escuela, transformación de las relaciones sociales en las aulas, en el centro educativo y en la comunidad y, en último término, la transformación igualitaria de la sociedad.

Esta orientación transformadora supone poner el énfasis no en los conocimientos previos ni en las situaciones problemáticas iniciales de los centros educativos sino en los máximos objetivos de aprendizaje y en la escuela que toda la comunidad sueña. Se trata de transformar las dificultades en posibilidades y eso es sólo posible desde el sueño igualitario, como el de Martin Luther King. A partir de ese horizonte se implementan prácticas transformadoras para hacer el sueño realidad. Con esta orientación, las Comunidades de Aprendizaje logran transformar el contexto y el aprendizaje de todos los y las estudiantes, aumentando el rendimiento académico y mejorando la convivencia en las aulas, los centros educativos y los barrios.

### ***Monográfico sobre Comunidades de Aprendizaje: reflexiones en torno a las múltiples dimensiones del proyecto***

Comunidades de Aprendizaje es un proyecto global de transformación educativa y social que implica e impacta a muchos agentes, sistemas y procesos sociales. Por este motivo, el presente monográfico aborda diferentes dimensiones del proyecto. Se incluyen desde artículos que presentan prácticas concretas de las Comunidades de Aprendizaje hasta reflexiones en torno a la urgencia de diseñar sistemas educativos basados en la investigación científica, pasando también por la explicación del proceso de transformación de un centro educativo de Burgos en comunidad de aprendizaje.

En primer lugar, Consol Aguilar, María José Alonso, María Padrós y Miguel Ángel Pulido reflexionan sobre la lectura dialógica como forma de intensificar tanto los aprendizajes instrumentales como de transformar las normas y valores compartidos por los miembros de la comunidad. En las actividades de lectura dialógica en las aulas, en las bibliotecas tutorizadas y en las aulas digitales tutorizadas, las y los estudiantes realizan comprensiones compartidas de los textos que enriquecen las interpretaciones individuales y aumentan el sentido por la lectura.

Las aportaciones que se realizan desde el enfoque de la lectura dialógica a la formación del profesorado incluyen una redefinición del papel que juega el propio



maestro o la propia maestra en las actividades de lectura. Maestras y maestros pasan de ser un transmisor de las ideas que aparecen en los libros a formar parte de la actividad como uno o una más, y en ocasiones gestionan la dinámica dialógica de lectura. Por otro lado, la apertura del aula y otros espacios del centro a la comunidad para realizar actividades de lectura dialógica, como las tertulias literarias dialógicas, intensifica las interacciones en torno a actividades de lectura entre los niños y las niñas y miembros de la comunidad, facilitando que las y los estudiantes conozcan otros puntos de vista y así enriquezcan todavía más sus comprensiones.

Antonio Aguilera, Marlen Mendoza, Sandra Racionero y Marta Soler hablan del papel de la universidad en las Comunidades de Aprendizaje. Destacan dos líneas básicas de contribución de la universidad en relación al proyecto. Por un lado, analizan el papel que puede realizar la universidad en la colaboración con los centros que funcionan como Comunidades de Aprendizaje. Por otro lado, apuntan la posibilidad de transformación de los propios centros universitarios en Comunidades de Aprendizaje. En relación al primer aspecto, las universidades que participan en los procesos de transformación de centros educativos en Comunidades de Aprendizaje llevan a cabo colaboraciones muy estrechas con las escuelas e institutos, ayudando a los centros de varias formas para cumplir los objetivos de superación del fracaso escolar y mejora de la convivencia. En concreto, las y el autor explican el caso de las Universidades de Barcelona y Sevilla, donde la colaboración va desde la formación por parte de profesorado universitario y personal investigador durante la *fase de sensibilización* (fase inicial de formación de claustros y comunidades en los principios del proyecto), hasta la facilitación de que estudiantes de magisterio y otras carreras puedan realizar las prácticas en las Comunidades de Aprendizaje. En relación al segundo aspecto, a través del caso de la Facultad de Psicología de la Universidad de Sevilla se explica cómo también una facultad puede transformarse en comunidad de aprendizaje y funcionar en el ámbito de la educación superior con la misma lógica y orientación que otros centros de enseñanza en niveles educativos obligatorios. La contribución a la formación del profesorado de la colaboración de la universidad en el proyecto de Comunidades de Aprendizaje se hace evidente en este artículo.

En el artículo “Proceso de transformación de un centro educativo en Comunidad de Aprendizaje: el Colegio ‘Apóstol San Pablo’ de Burgos (España)”, Asunción Cifuentes García y María Fernández Hawrylak profundizan en el proceso de transformación de un centro educativo en comunidad de aprendizaje a través de narrar la propia experiencia de su escuela. En su artículo explican los orígenes de las Comunidades de Aprendizaje, sus aspectos clave y cómo los principios del proyecto se han llevado a la práctica en el contexto del Colegio “Apóstol San

Pablo”. Las autoras relatan cuáles fueron las motivaciones para decidir transformar la escuela en comunidad de aprendizaje, qué cosas se tuvieron que cambiar en el centro y cómo se hicieron esos cambios. En su conjunto, este artículo ilustra muy bien las transformaciones vinculadas al modelo de Comunidades de Aprendizaje.

Javier Díez-Palomar, Paloma García Wehrle, Silvia Molina y Lourdes Rué exploran el aprendizaje dialógico en las matemáticas y en las ciencias y explican dos experiencias de cómo se pueden trabajar en esas áreas de forma dialógica en las Comunidades de Aprendizaje. Las autoras y autor hacen especial hincapié en los grupos interactivos como forma de organizar el aula que posibilita el aprendizaje dialógico en esas áreas. A lo largo del artículo se aportan varias evidencias que ilustran cómo el funcionamiento de los grupos interactivos incentiva y extiende el aprendizaje a todo el alumnado, aumentando los momentos de participación activa en el aprendizaje. También se dan datos que muestran cómo el aprendizaje dialógico promueve procesos de aprendizaje que son solidarios y aprovecha la diversidad presente en los grupos interactivos de forma que todas las niñas y todos los niños, chicas y chicos, aprendan más.

Ainhoa Flecha, Patricia Melgar, Esther Oliver y Cristina Pulido aportan una interesante reflexión sobre la superación de los conflictos y la socialización preventiva de la violencia de género en Comunidades de Aprendizaje. En su artículo parten de la realidad de la violencia de género en nuestra sociedad y de cómo este fenómeno también está presente en los centros educativos. En las Comunidades de Aprendizaje se han desarrollado varios mecanismos y estrategias de orientación dialógica para prevenir, gestionar y superar de manera radical las situaciones de acoso y violencia. A partir de las aportaciones del feminismo dialógico a la definición de relaciones igualitarias entre géneros y el debate sobre las nuevas masculinidades, las autoras analizan en detalle las aportaciones que se están realizando desde las Comunidades de Aprendizaje para la superación de la desigualdad de género. En este sentido, resaltan la importancia de la implicación de toda la comunidad y explican las transformaciones que ya se están dando al trabajar con ese enfoque.

Adriana Aubert, Carmen Elboj, Rocío García y Juan García presentan un artículo sobre el “Contrato de Inclusión Dialógica”. El Contrato de Inclusión Dialógica es un proceso que pone en interacción las contribuciones de la comunidad científica internacional con la experiencia de los agentes sociales, especialmente de aquellas personas que pertenecen a los grupos más vulnerables. Las autoras y el autor del artículo presentan datos de la escuela La Paz en Albacete, que ha usado el Contrato de Inclusión Dialógica. Los resultados son espectaculares. Después de la adopción del contrato dialógico, las niñas y los niños alcanzan resultados en

el aprendizaje que son mucho más altos. A lo largo del artículo se profundiza en cómo implementar y hacer el seguimiento de este tipo de contrato, así como se explica los resultados que ofrece.

Finalmente, en el artículo “De las experiencias de Comunidades de Aprendizaje a las políticas basadas en sus éxitos”, Aitor Gómez, Roseli Mello, Ignacio Santa Cruz y Teresa Sordé explican con ejemplos concretos el impacto que han tenido las Comunidades de Aprendizaje a nivel político. Por un lado, destacan la relevancia del proyecto europeo INCLUD-ED, la investigación sobre educación de mayores recursos y mayor rango científico del Programa Marco de Investigación de la Unión Europea. INCLUD-ED analiza qué sistemas educativos, centros escolares y prácticas educativas están superando el fracaso escolar y aumentando la cohesión social en Europa, y cuáles están aumentando el fracaso escolar y la exclusión. Los autores y las autoras destacan que a pesar de que hace más de dos décadas que la comunidad científica internacional cuenta con suficientes evidencias que muestran que las actuaciones educativas basadas en la segregación aumentan el fracaso escolar y empeoran la convivencia, las políticas educativas más extendidas todavía están en la línea de segregar. En el caso de España, los autores y las autoras del artículo repasan el impacto que ha tenido la LOGSE y explican los cambios que las Comunidades de Aprendizaje están induciendo en ese sentido. Se destaca también la actuación del Cluster de la UE sobre Acceso a la Inclusión Social y Educativa, el Plan del Departamento de Innovación Educativa del Gobierno Vasco para la “Ampliación del proyecto Comunidades de Aprendizaje” y el Congreso sobre Comunidades de Aprendizaje Ikas.kom celebrado en febrero de 2008 en Bilbao y que estaba vinculado a esa propuesta del Gobierno Vasco de extender el proyecto de Comunidades de Aprendizaje a todo el País Vasco.

En conjunto, los siete artículos ofrecen una amplia visión del modelo de Comunidades de Aprendizaje, de su teoría y práctica y de sus diferentes dimensiones e implicaciones científicas, políticas, sociales y personales.

### **Referencias bibliográficas**

- AUBERT, A. y GARCÍA, C. (2001). “Interactividad en el aula”. *Cuadernos de Pedagogía*, 301, 20-24.
- AUBERT, A., FLECHA, A., GARCÍA, C., FLECHA, R. y RACIONERO, S. (2008). *Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información*. Barcelona: Hipatia Editorial.
- AUSUBEL, D.P. (1962). “A subsumption theory of meaningful verbal learning and retention”. *Journal of General Psychology*, 66, 213-224.

- BRADDOCK, J.H. y SLAVIN, R.E. (1992). *Why ability grouping must end: Achieving Excellence and Equity in American Education*. Baltimore, MD: Center for Research on Effective Schooling for Disadvantaged Students.
- BRUNER, J. (2000). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor.
- CHOMSKY, N. (2001). *La (des)educación*. Barcelona: Crítica.
- CUMMINS, J. (2002). *Lenguaje, poder y pedagogía. Niños y niñas bilingües entre dos fuegos*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte – Ediciones Morata.
- ELBOJ, C., PUIGDELLÍVOL, I., SOLER, M. y VALLS, R. (2002). *Comunidades de Aprendizaje. Transformar la educación*. Barcelona: Graó.
- FLECHA, R. (1990). *La nueva desigualdad cultural*. Barcelona: El Roure Ciencia.
- FLECHA, R. (1997). *Compartiendo palabras*. Barcelona: Paidós.
- FREIRE, P. (2003). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI (v.o. 1970).
- GIROUX, H. (1990). *Los profesores como intelectuales*. Madrid: Paidós.
- INCLUD-ED Project (2008a). Report 3: *Educational Practices in Europe. Overcoming or reproducing social exclusion?* Brussels: European Commission. Disponible en: [http://www.ub.edu/includ-ed/docs/1\\_D.8.7%20Report%203.pdf](http://www.ub.edu/includ-ed/docs/1_D.8.7%20Report%203.pdf)
- INCLUD-ED Project (2008b). Working papers: *Case studies of local projects in Europe (2nd round)*. Brussels: European Commission. Disponible en: [http://www.ub.es/included/docs/3\\_D.22.1\\_Working%20Papers\\_Project%206.pdf](http://www.ub.es/included/docs/3_D.22.1_Working%20Papers_Project%206.pdf)
- MEAD, G.H. (1973). *Espíritu, persona y sociedad: desde el punto de vista del conductismo social*. Barcelona: Paidós (v.o. 1934).
- MOLL, L.C., AMANTI, C., NEFF, D. y GONZALEZ, N. (1992). "Funds of knowledge for teaching: Using a qualitative approach to connect homes and classrooms". *Theory into Practice*, 31(2), 132-141.
- OAKES, J. (1985). *Keeping track: How schools structure inequality*. Birmingham, N.Y.: Vail-Ballou Press.
- ROGOFF, B. (1993). *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Barcelona: Paidós.
- ROGOFF, B., GOODMAN TURKANIS, C. y BARTLETT, L. (2001). *Learning together: Children and adults in a school community*. Nueva York: Oxford University Press.

- ROSENTHAL, R. y JACOBSON, L. (1968). *Pygmalion in the classroom*. Nueva York: Holt, Rinehart & Winston.
- SOLER, M. (2004). "Reading to share: Accounting for others in dialogic literacy gatherings". En Marie C. Bertau (Ed.), *Aspects of the dialogic self* (pp. 157-183). Berlín: Lehmann.
- SOLER, M. y AUBERT, A. (2007). "Dialogic turn: The dialogic turn in the social sciences". En J. Kincheloe y R. Horn (Eds.), *The Praeger Handbook of Education and Psychology*, Vol. 3 (pp. 521-529). Westport, Connecticut: Praeger.
- VYGOTSKY, L.S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- WELLS, G. (2005). "Dialogic inquiry in education: Building on the legacy of Vygotsky". En C. D. Lee y P. Smagorinsky (Eds.), *Vygotskian perspectives on literacy research* (pp. 51-85). Cambridge: Cambridge University Press.
- WENGER, E. (1998). *Communities of practice. Learning, meaning, and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.