

Las comunidades de aprendizaje como estrategia de desarrollo y compromiso pedagógico en la formación inicial del profesorado.

Learning communities as development strategy and commitment to teaching in initial teacher training.

Juan José Leiva Olivencia. Universidad de Málaga, (España)

Fecha recepción: 22/05/2014

Encarnación Pedrero García. Universidad Pablo de Olavide (España)

Fecha aceptación: 17/07/2014

Rafael Pérez Galán. Antequera. C. Magisterio “María Inmaculada” Antequera, (España)

Contacto autoría: autoría: juanleiva@uma.es

RESUMEN

Las nuevas exigencias didácticas que implica la modernización pedagógica de la universidad como institución superior de formación, como consecuencia de la implantación y afianzamiento del Espacio Europeo de Enseñanza Superior, junto con las demandas del alumnado sobre la coordinación y mejora de la calidad de la docencia universitaria, hacen de las Comunidades de Aprendizaje algo más que un instrumento de aprendizaje-servicio o de renovación de las prácticas educativas en el escenario de la nueva pedagogía del siglo XXI. Se trata también de una metodología crítica de trabajo, un recurso educativo que, cuanto menos, debemos detenernos a analizar si pretendemos formar a los futuros profesores y profesoras desde una perspectiva pedagógica holística e inclusiva. Partiendo de esta consideración, en este artículo ponemos de relieve los valores y principios imprescindibles para establecer procesos cooperativos, dialógicos y comunitarios en el contexto de enseñanza superior, con objeto de potenciar un clima en el aula que fomente el desarrollo de relaciones positivas y enriquecedoras entre los estudiantes universitarios. Así, ofrecemos una mirada pedagógica reflexiva acerca de la relevancia y potencialidad que tienen las Comunidades de Aprendizaje en el espacio universitario como estrategia para el fomento de la convivencia y el desarrollo personal. Nos basamos en la descripción de una experiencia desarrollada en la asignatura “Didáctica General”, correspondiente a la titulación de Grado en Educación Primaria, en la Facultad CCEE de la Universidad de Málaga (España) en el curso 2012/2013, para ilustrar con ejemplos extraídos de la cotidianidad de las aulas, las ideas expuestas en el texto. Este trabajo nos lleva a reflexionar críticamente sobre algunas de las cuestiones pendientes en la formación inicial de docentes en escenarios universitarios que son dinámicos y en permanente cambio e innovación educativa.

PALABRAS CLAVE: Formación del profesorado universitario, Comunidades de aprendizaje, Innovación docente, Calidad educativa, Compromiso pedagógico.

ABSTRACT

New teaching demands involving the modernization of pedagogical university higher institution of education, as a result of the implementation and consolidation of the European area of higher education, together with the demands of the students on the coordination and improvement of the quality of University teaching, as do communities of learning something more than an instrument of service-learning or renewal of educational practices in the scenario of the new pedagogy in the twenty-first century. It is also a critical methodology, an educational resource that, at least, we stop to analyze whether we intend to train future teachers and professors from a pedagogical perspective, holistic and inclusive. Based on this consideration, in this article you will find highlighted values and principles essential to establish cooperative processes, dialogue and community in the context of higher education, with the aim of promoting a climate in the classroom that fosters the development of positive and enriching relations among college students. Thus, we offer a reflective educational look at the relevance and potential who have the communities of learning in the University area as a strategy for promoting coexistence and personal development. Based on the description of an experience developed in the subject "General didactics", corresponding to the titration of degree in primary education, in the Faculty of Sciences of the education of the University of Malaga (Spain) during 20122013, to illustrate with examples from the everyday life of classrooms, the ideas expressed in the text. This work takes us to critically reflect on some of the outstanding issues in the initial training of teachers in University scenarios that are dynamic and permanent change and educational innovation.

KEYWORDS: University trainingTeacher, Learning communities, Innovation, Quality of education, Pedagogical commitment.

1. COMUNIDADES DE APRENDIZAJE: VALORES Y PRINCIPIOS DE PROCEDIMIENTO

Las Comunidades de Aprendizaje se pueden definir como espacios de libertad y de cooperación pedagógica donde los diferentes agentes educativos disfrutan de un protagonismo activo en términos de participación, responsabilidad compartida y deliberación crítica. Son espacios de transformación de la educación basados en valores democráticos, en los cuales “aprender” no se relaciona directamente con la apropiación individual de una suma acrítica de conocimientos fragmentados, sino todo lo contrario: se trata de un proceso interactivo de construcción colectiva sometido permanentemente al escrutinio público y al debate para la mejora social y educativa de toda la comunidad.

En el ámbito académico no universitario, han sido frecuentes los discursos y las prácticas que vienen desarrollándose con éxito en diferentes centros educativos. Las Comunidades de Aprendizaje se han ido labrando un camino desde la apuesta decidida por los valores de participación, la confianza en la legitimidad social y cultural de todos los agentes educativos, la incorporación de las entidades sociales y la apertura del centro escolar hacia su entorno, así como la promoción de todo tipo de iniciativas socio-culturales para dotar a todos los participantes de herramientas emancipadoras (Elboj, Puigdemívol, Soler y Valls, 2002). Ni que decir tiene, que muchas de estas experiencias educativas se apoyan en la filosofía que propugnaba Paulo Freire sobre la necesidad de buscar alternativas a una educación que no puede reducirse a la mera acumulación de contenidos. Por el contrario, ha de ser una combinación compleja y dinámica de conocimientos que estén al servicio de la transformación, el cambio, la innovación y la mejora social (Flecha, 1997 y 2008).

Basándonos en Bielaczyc y Collins (1999), creemos necesario establecer una serie de principios de procedimiento para el diseño emergente (nunca cerrado) de aulas y espa-

cios que se quieran constituir como Comunidades de Aprendizaje:

- Principio del crecimiento de la comunidad (Community-growthprinciple). El objetivo global de-be ser incrementar el conocimiento y las habilidades del grupo. Para ello, se debe aprovechar el conocimiento y los aprendizajes de todos sus miembros, sin ningún tipo de excepción. Los docentes no son más que el alumnado, y todos nos educamos juntos

- Principio de objetivos emergentes (Emergent-goalsprinciple). Los objetivos de aprendizaje del grupo deben ser co-construidos con el alumnado y emerger de las actividades y preguntas que surgen mientras llevan a cabo sus indagaciones e investigaciones. Metodológicamente hablando, este principio nos indica la necesidad del establecimiento de métodos didácticos cooperativos y participativos

- Principio de articulación de objetivos (Articulation-of-goalsprinciple). Profesorado y alumnado deben articular sus objetivos y los criterios que utilizarán para decidir si los han alcanzado

- Principio de meta cognición (Metacognitiveprinciple). El grupo de alumnado y docentes debe tener presente en todo momento los objetivos que pretende alcanzar y preguntarse si lo que está haciendo ayuda efectivamente a alcanzarlos; también debe evaluar lo que ha aprendido y hasta qué punto lo ha aprendido bien, y debe intentar identificar a intervalos regulares lo que ya conoce y lo que no conoce.

- Principio de superación de los límites (Beyond-the-boundsprinciple). El grupo debe intentar ir más allá de los conocimientos, habilidades y recursos existentes y fácilmente accesibles en su seno. Debe intentar dar sentido a las cosas por sí mismo y dar la bienvenida a nuevos retos y planteamientos. Esto implica que el contexto académico sea receptivo para aprender de otras instituciones y de otras instancias de conocimiento.

- Principio del respeto por los otros (Respect-for-othersprinciple). El alum-nado necesita aprender a respetar las diferencias y las contribuciones de los demás. Cuantas más aportaciones diferentes se produzcan, mayores serán las fuentes de conocimiento existentes para expandir el conocimiento del grupo. Las reglas de respeto mutuo deben estar claramente formuladas, articuladas y aplicadas.

- Principio de aceptación del fracaso (Failure-safeprinciple). Debe instaurar-se el sentimiento de que el fracaso es aceptable y que la asunción de riesgos y de una aproximación experimental al abordaje de los proyectos y a la resolución de problemas conducirá a un mayor aprendizaje. La reflexión sin reproches puede ayudar a que el grupo aprenda de sus errores.

- Principio de dependencia estructural (Structural-dependenceprinciple). El grupo debe organizarse de manera que las contribuciones de los alumnos sean de algún modo interdependientes, como por ejemplo en el caso de tareas cuya realización exige un esfuerzo conjunto.

- Principio de preeminencia de la profundidad sobre la amplitud (Depth-over-Breadthprinciple). Los alumnos deben disponer de tiempo suficiente para investigar en profundidad los temas y adquirir un dominio real de los mismos. Se ha de primar la calidad sobre la cantidad. El conocimiento no puede ser de “usar y tirar”, sino que tiene que tener un sentido humano y científico auténtico.

- Principio de la diversidad de la pericia (Diverse-expertiseprinciple). Los estudiantes desarrollan las áreas en las que son más capaces y están más interesados, con la responsabilidad de compartir su pericia en ellas con sus compañeros y con los docentes. Así, es necesario realizar experiencias de mentorización, de ayuda mutua y de orientación para facilitar el intercambio.

- Principio de la multiplicidad de vías de participación (Multiple-ways-to-participate principle). Para avanzar hacia una comprensión colectiva, el grupo debe tener ante sí

una amplia gama de tareas y actividades en las que los alumnos participen en función de sus capacidades e intereses. Las instancias de participación no pueden ser cerradas, y es necesario aprovechar las redes sociales y las plataformas virtuales para “encender” la llama de la participación. Ahora bien, esta participación tiene que ser escuchada, y no puede caer en el saco roto de la burocratización academicista.

2. EDUCACIÓN UNIVERSITARIA Y COMUNIDADES DE APRENDIZAJE: UNA CONCEPTUALIZACIÓN NECESARIA

De acuerdo con Zeichner (2010) y Pérez Gómez (2010), las aulas universitarias requieren respuestas nuevas, más flexibles y dinámicas, para hacer frente a las emergentes necesidades formativas. En la era de la incertidumbre social debemos construir una universidad de calidad donde se generen alternativas, de forma que las competencias básicas y el currículum universitario sean el elemento mediador entre la enorme diversidad epistemológica y conceptual existente y el proceso de formación inicial de los docentes (Contreras, 2010).

Resulta apropiado señalar que el alumnado del siglo XXI requiere innovaciones educativas que vayan más allá de la mera implantación de recursos tecnológicos en la universidad. En este sentido, el uso de las Tic no supone en sí mismo una mejora de la calidad docente, si no se integra dentro de un enfoque metodológico constructivista y conectivista. Dicho esto, y habiendo establecido someramente los valores clave en la construcción de Comunidades de Aprendizaje en organizaciones escolares, cabe señalar que defendemos estos mismos valores para su imbricación en los contextos universitarios.

La universidad tiene una serie de rasgos que la hacen especialmente indicada para apostar por modelos más activos y participativos de aprendizaje y de interacción pedagógica (Puigvert et al, 2006). Los más significativos quizás sean la lentitud de reacción frente a los cambios que acontecen en la sociedad, la despersonalización de la enseñanza, la fragmentación del conocimiento, y la escasa

coordinación docente. En este sentido, los modelos de funcionamiento basados en las Comunidades de Aprendizaje pueden y deben servir de estímulo positivo para la generación de acciones más dinámicas, operativas, transparentes y flexibles que propicien que el contexto universitario sea permeable ante los cambios sociales y culturales que se producen en la sociedad (Touraine, 2005). Al mismo tiempo, las Comunidades de Aprendizaje fomentan un aprendizaje cooperativo, inclusivo y conectado con la vida real, en el que todos los agentes de la comunidad participan en condiciones de igualdad.

En esta línea de pensamiento, consideramos la posibilidad de que las aulas universitarias se puedan organizar como Comunidades de Aprendizaje, reflejando una cultura de aprendizaje inclusivo en la que todos y cada uno de sus miembros se impliquen en un esfuerzo colectivo de construcción.

3. LA EXPERIENCIA DE LA FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN DE LA UNIVERSIDAD DE MÁLAGA: UN CAMINO HACIA LAS COMUNIDADES DE APRENDIZAJE EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Tal y como ya hemos argumentado, las Comunidades de Aprendizaje han demostrado su efectividad para construir espacios de aprendizaje más cooperativos, inclusivos y relevantes. Siendo así, parece lógico pensar que este éxito haya tenido resonancia en todos los niveles educativos. Sin embargo, aunque la implantación de este modelo formativo es relativamente alta en Primaria y Secundaria, no sucede así en Educación Superior, donde la enseñanza sigue teniendo un carácter eminentemente transmisivo y fragmentado.

Conscientes de la necesidad de mejora de la enseñanza universitaria, más si cabe en las titulaciones destinadas a formar a los futuros profesionales de la educación, varios profesores del Grado en Educación Primaria de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga decidimos embarcarnos en un proyecto conjunto de constitución de una Comunidad de Aprendizaje Universitaria. Para ello seleccionamos la asignatura

de Didáctica General, impartida en el segundo semestre del primer curso de la titulación.

La selección de esta asignatura responde a varios criterios. En primer lugar, es una materia que se imparte en el primer curso, y que por tanto se erige como la toma de contacto con la ciencia pedagógica, revistiendo así una gran notabilidad como una de las primeras experiencias formativas por las que pasa el alumnado. Por otro lado, le corresponde un total de nueve créditos ECTS, lo cual da muestra de su relevancia dentro del curso y ofrece la posibilidad de tener más tiempo y espacio para desarrollar el proyecto. Por último, es una asignatura de formación básica perteneciente al Módulo de "Procesos y contextos educativos", con estrecha relación con otras asignaturas como "Organización Escolar", "Hacia una escuela inclusiva: modelos y prácticas" y "Nuevas Tecnologías Aplicadas a la Educación", que permitía dotar al proyecto de un carácter más interdisciplinar.

Aunque diferentes autores marcan diferentes matices sobre la conceptualización de las Comunidades de Aprendizaje, es posible identificar algunos rasgos ampliamente compartidos (Aubert, Flecha, García y Racionero, 2008; Flecha y Puigvert, 2010). En ellos nos inspiramos para diseñar nuestro proyecto, que se basó en las siguientes líneas de acción:

- Aprendizaje compartido. Desde un primer momento acordamos hacer progresar el conocimiento y las habilidades con el compromiso y el objetivo de construir y compartir conocimientos nuevos de forma conjunta. Se insistió en el carácter distribuido del conocimiento (entre profesorado y alumnado por igual) y en la importancia otorgada a los distintos tipos y grados de habilidad de los participantes, que son valorados por sus contribuciones al progreso colectivo y no tanto por sus conocimientos o capacidades individuales. Se rompe así con el rol tradicional del docente, que pasa de ser un transmisor de conocimiento a un guía en la construcción colectiva del mismo.

- Aprendizaje autónomo. Se hizo mucho énfasis en favorecer el aprendizaje autónomo y autorregulado, en el que cada cual asume la responsabilidad de adquirir habilidades y estrategias de aprendizaje meta cognitivas, transferibles a otras situaciones de la vida y que permiten aprender durante toda la vida. Al mismo tiempo, se insiste en la corresponsabilidad de profesorado y alumnado en el desarrollo del proceso de aprendizaje.

- Aprendizaje real. Todas las actividades de aprendizaje propuestas fueron “auténticas” en tanto que partían de situaciones de la vida real que puede encontrarse un docente en su ejercicio profesional. De esta forma se elaboró un currículo orientado a la inserción en el mundo laboral.

- Aprendizaje cooperativo. El enfoque metodológico posibilitó en todo momento un aprendizaje cooperativo, a través de la utilización sistemática de estrategias y procedimientos diseñados con el fin de que todos los participantes pudieran compartir sus aprendizajes. Entre otras dinámicas, se hizo uso de seminarios reducidos, enseñanza basada en el análisis de casos, realización de proyectos, aprendizaje basado en la resolución de problemas, aprendizaje-servicio, etc. Asimismo el control de las actividades de aprendizaje y el liderazgo era compartido y distribuido entre todos los miembros del grupo.

- Aprendizaje interdisciplinar. En la vida real los conocimientos no se ponen en práctica de forma fragmentada, sino que se ha de recurrir a ellos de forma integrada para dar solución a las demandas profesionales. De ahí que optáramos por adoptar un enfoque globalizador, en el que conectamos el currículum de Didáctica General con el de otras materias.

- Aprendizaje dialógico. Partiendo de una concepción socioconstructivista del aprendizaje, entendemos que la existencia de altos niveles de diálogo, de interacción y de comunicación entre los participantes es un requisito imprescindible para que tenga lugar la construcción del conocimiento.

- Aprendizaje reflexivo. La reflexión sobre la práctica es una de las herramientas más potentes para formar a los docentes. De ahí el énfasis en la articulación entre práctica, investigación, y acción.

- Aprendizaje coordinado. Dado que el proyecto se desarrolló de forma simultánea en varios grupos de alumnado de la asignatura de Didáctica General, fue necesario el trabajo en equipo y colaborativo del profesorado responsable de dichos grupos. Ello implicó crear estructuras de coordinación, acordar estrategias metodológicas, compartir materiales didácticos, establecer procedimientos compartidos de evaluación, y preparar sesiones de forma conjunta.

- Aprendizaje evaluado. Es necesario dialogar para comprender el desarrollo del proceso de aprendizaje y mejorarlo. Por eso consideramos necesario hacer uso de procedimientos y estrategias de evaluación formativa y orientadora.

- Aprendizaje “de puertas abiertas”. En el desarrollo de la materia se buscó contar con la aportación de diferentes agentes sociales ajenos a la universidad, como docentes en activo en otros niveles educativos y miembros de varias asociaciones y ONGs. Del mismo modo se invitó a participar a otros docentes universitarios, buscando de esta forma el apoyo mutuo entre los miembros de la institución que facilite el consenso acerca de los valores y objetivos a alcanzar de forma conjunta.

4. EL VALOR DE LAS COMUNIDADES DE APRENDIZAJE COMO ESTRATEGIA PARA EL DESARROLLO DE LA CONVIVENCIA

Quando hablamos de convivencia debemos tener siempre presente que el concepto alude a la necesidad de vivir-con. Convivir no es otra cosa que aprender a vivir con: vivir con los otros, con los demás, con aquellos que no somos nosotros mismos. Se trata, pues, de ir más allá de la mera coexistencia. Coexistir sólo exige que quienes coexisten, se mantengan en la existencia al mismo tiempo, sin importar en qué condiciones, más o menos hostiles, ocurra tal hecho. Convivir, en cambio, exige la realización

práctica de ciertos compromisos en cuanto a respeto mutuo, cooperación voluntaria y asunción de responsabilidades. Precisamente por ello, volvemos a incidir en la idea de que convivir es aprender a vivir con. Y el verbo aprender no aparece por casualidad. Lo utilizamos para resaltar la idea de que, efectivamente, la capacidad humana para convivir con los demás no es congénita. No nacemos “programados” para la convivencia, sino que debemos ir adquiriendo y desarrollando progresivamente las cualidades humanas que nos permiten convivir con los demás, precisamente, mediante la interacción con nuestros semejantes. Y como tal, queda en nuestras manos la posibilidad de mejorar dicha habilidad a través del análisis de nuestras propias acciones, de la reflexión y de la modificación de las mismas teniendo en cuenta el efecto que provocan (provocamos) en los demás.

Desde esta perspectiva, ¿por qué es importante que los profesionales de la educación incidan en el valor intrínseco de la convivencia, en lugar de considerarla de manera aséptica, como un contenido más de los muchos que aparecen incluidos en los planes de estudio? La respuesta es sencilla: porque la interacción es la esencia de la sociedad. No existe el individuo aislado y nunca ha existido. Pensamos, sentimos y actuamos en interacción con otros sujetos. Y la calidad de nuestras relaciones influye profundamente en la configuración de nuestras identidades personales, ya que desencadenan un dinamismo que puede ser ascendente o descendente, que contribuyen a ennoblecernos o por el contrario, a encanallarnos. Es por ello que el estudio o análisis de las interacciones humanas ha de ir más allá de un mero tópico académico. El debate no nos lanza al mundo platónico de las ideas, sino al relato biográfico, a la reflexión consciente de las experiencias personales. Porque a convivir se aprende conviviendo, igual que a nadar se aprende nadando.

El profesorado universitario, por el rol que desempeña dentro del aula, tiene en sus manos la posibilidad de convertirse en un ejemplo de convivencia al desarrollar su

actividad docente de una manera determinada u otra. Puede erigirse como el único poseedor de un saber académico elaborado por “expertos” y al que se le atribuye un valor innegable e incuestionable; o bien, abogar por la construcción compartida de un conocimiento en constante proceso de elaboración (y, por tanto, inacabado) a través del desarrollo de Comunidades de Aprendizaje, en las cuales el diálogo, la escucha, la confrontación de ideas y el respeto a las diferencias de pensamiento sean las bases sobre las que se fundamenta el proceso formativo.

Y es que un profesor, una profesora, enseña más por lo que hace que por lo que dice. Tal y como afirma Miguel Ángel Santos Guerra (2000), en muchas ocasiones, el ruido de lo que hacemos impide que se oiga lo que decimos. No podemos estar más de acuerdo con esta afirmación. En definitiva, no se trata de convencer a los demás de lo importante que es convivir, sino de demostrar con hechos que creemos en lo que decimos, precisamente porque lo hacemos: porque creemos en la divergencia de opiniones, porque respetamos la discrepancia, porque colaboramos los unos con los otros para dar forma a un proyecto colectivo..., porque en definitiva, no importa tanto aprender, como aprender con los demás y aprender de los demás (Almenta, Del Río y Leiva, 2013).

5. CONCLUSIONES.

No descubrimos la rueda si afirmamos abiertamente que un aula universitaria es un contexto específico de aprendizaje en el que afloran distintas inquietudes, intereses, motivaciones, etc. A veces, incluso, totalmente contrapuestas. Se trata de un espacio en el que confluyen culturas diversas (si entendemos el término en su acepción más amplia) y por lo tanto, no es inmune a la aparición de conflictos y momentos de tensión. Sobre todo, cuando la noción de docencia que se ha vinculado a la enseñanza en niveles superiores ha sido la de la puesta en práctica, con mayor o menor acierto, de una serie de acciones encaminadas a que los alumnos aprendan a resolver con relativo

éxito unas “pruebas” que, supuestamente, acreditan la adquisición de un conocimiento científico considerado válido, incuestionable y útil. Sin embargo, no todos los docentes se sienten cómodos dentro de este paradigma. Y somos muchos los que abogamos por un modo distinto de entender las relaciones educativas dentro del aula. El desarrollo de Comunidades de Aprendizaje en el contexto universitario es un ejemplo de ello.

Hoy, quizás más que nunca, la enseñanza universitaria se encuentra en un momento de crucial importancia. Las brechas sociales, económicas, culturales, digitales, etc., aumentan en lugar de disminuir y son muchos los jóvenes que encuentran pocas razones para esforzarse por adquirir una formación y adoptar unos valores en una sociedad que premia el oportunismo y jalea a las figuras mediáticas. Una sociedad que se queja de que ya no existen valores mientras aplaude y recompensa una serie de contravalores. Una sociedad que no para de pregonar la importancia de la educación mientras parece temer que los estudiantes puedan adquirir conciencia y desarrollar habilidades críticas que les permitan dejar de ser seres pasivos y manipulables. De ahí que la tarea de educar

se haya convertido en una actividad moral, no una simple tarea técnica.

Cuestionar y poner en duda el conjunto de normas y formas de hacer que, de manera inercial e irreflexiva, configuran férreamente nuestras visiones sobre la enseñanza, el aprendizaje y la educación en general, puede constituir un primer y fundamental paso. Si tenemos claro que el objetivo último de la acción educativa no es llenar la cabeza del alumnado con los rudimentos de una serie de disciplinas alquimizadas (como se ha venido haciendo tradicionalmente), sino ayudar a ordenar el corazón, la cabeza y las manos de los estudiantes para que sean capaces de dar sentido al mundo en el que viven y de tomar decisiones bien fundamentadas, cualquier actividad académica que vaya dirigida a la formación integral de la persona adquiere una importancia vital. La capacidad de convivir con los demás es una de ellas y el desarrollo de asignaturas universitarias a través de la puesta en práctica de Comunidades de Aprendizaje, una oportunidad excepcional para poder desarrollar dicha capacidad. La experiencia que hemos descrito en estas páginas aspira a constituirse como un ejemplo de que si se quiere, se puede.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Benítez, B. (2008). Estado de implantación de la Responsabilidad Corporativa en la empresa española. Ed, Gráficas Muriel. Madrid
- Almenta, E., Del Río, J.L. y Leiva, J. (2013). Las comunidades de aprendizaje como estrategia para el desarrollo de la convivencia en el período de formación inicial del profesorado. Actas del III Congreso Nacional de Convivencia y Resolución de Conflictos Socioeducativos, Málaga: Universidad de Málaga.
- Aubert, A., García, C., Flecha, r., y Racionero, S. (2008). Aprendizaje dialógico en la Sociedad de la Información. Barcelona: Hipatia.
- Bielaczyc, K. y Collins, A. (1999). Learning communities in classrooms: A reconceptualization of educational practice. En CH. M. Reigeluth, (Ed). Instructional-design theories and models: A new paradigm of instructional theory, Vol. II. (269-292). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Contreras, J. (2010). Otras escuelas, otra educación, otra forma de pensar el currículum. En J. Gimeno (coord.). Saberes e incertidumbres sobre el currículum (548-566), Madrid: Morata
- Elboj, C., Puigdemívol, I., Soler, M., Y Valls, R. (2002): Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación. Barcelona: Graó.

- Flecha, R. (1997):Compartiendo palabras. Barcelona: Paidós. (2008).Comunidades de aprendizaje. Sevilla: ECOEM.
- Pérez Gómez, A.I. (2010). Reinventar la profesión docente. Nuevas perspectivas y escenarios en la era de la formación y de la incertidumbre (Tema monográfico). Revista Interuniversitaria de Formación delProfesorado, 68, pp.17-36.
- Puigvert, L. y Otros (2006):Teorías y Sociedades Dialógicas. Nuevas transferencias ciencia sociedad en la era del conocimiento. Madrid: Editorial Ministerio de Ciencia y Tecnología.
- Santos Guerra, M.A. (2000):La pedagogía contra Frankenstein. Barcelona: Graó.
- Touraine, A. (2005):Un nuevo paradigma: para comprender el mundo de hoy. Barcelona: Paidós.
- Zeichner, K.M. (2010):La formación del profesorado y la lucha por la justicia social. Madrid: Morata

Fuentes electrónicas consultadas

- Flecha, R. y Puigvert, L. (2010). Las comunidades de aprendizaje. Una apuesta por la igualdad. Disponible en: http://www.comunidadesdeaprendizaje.net/pdf/flecha_puigvert_02.pdf, Consultado el 27-06-2014