

Proyectos educativos multidisciplinares y ayuda a la comunidad

Carlos Gómez Ferragud

Francesc Rodrigo Segura

Sandra Molines Borrás

Florida Universitaria (Universitat de València), España

Resumen

El presente trabajo muestra una experiencia llevada a cabo en el ámbito de la educación superior, en concreto en el 3º curso del grado de Magisterio de Educación Infantil. De forma interrelacionada, se muestra un modelo educativo que toma en consideración las necesidades de desarrollo de competencias de carácter ético y social y da importancia a la educación interdisciplinar en contextos reales. Para ello, todas las asignaturas participantes en el curso colaboran, en un 25% de su tiempo, en la realización de un proyecto interdisciplinar. A continuación, se describe y expone el desarrollo de un proyecto que viene guiado por las metodologías aprendizaje-servicio y aprendizaje basado en problemas. El alumnado, en equipo, desarrolla sus proyectos durante todo el curso en un centro de acción educativa singular en un entorno socialmente vulnerable, recibiendo formación en prácticas educativas de éxito y colaborando con la comunidad.

Palabras clave

Aprendizaje-servicio, aprendizaje basado en problemas, trabajo por proyectos, competencia ética y social, formación del profesorado, ayuda a la comunidad.

Fecha de recepción: 14/XII/2018

Fecha de aceptación: 10/V/2019

Multidisciplinary educational projects and service to the community

Abstract

This paper relates an experience carried out at a higher education setting, specifically involving 3rd-year students in the Early Childhood Education degree programme. In relation to this, the paper presents an educational model that takes into account the need to develop ethical and social competences and gives importance to interdisciplinary education in real contexts. To this aim, all the academic modules that form part of this degree programme devote 25% of their teaching time and evaluation to the development of an interdisciplinary project. This paper will describe one of these projects, entitled "Solve a real problem", the design of which is informed by service-learning and problem-based learning methodologies. The students, as a team, develop their projects, throughout the course, in a unique educational action setting, in a socially vulnerable environment, receiving training in successful educational practices and collaborating with the community.

Keywords

Service-learning, problem-based learning, project work, ethical and social competence, teacher training, community support.

1. Introducción

Conscientes de la importancia del papel docente como agente de cambio, se hace imprescindible actualizar la formación de los futuros maestros y maestras ante los retos de la sociedad actual: multiculturalidad, tecnificación, aumento del tiempo libre, riesgos de exclusión social, etc. Es en este contexto donde la metodología de proyectos de trabajo puede contribuir a alcanzar satisfactoriamente estos retos. La idea original de los proyectos educativos se inspira en el concepto de escuela-comunidad (Fernández, 2009). Esta filosofía de hacer escuela comporta una mayor participación de los centros educativos en su territorio, en sus contextos sociales, aceptando su diversidad, con un alto grado de implicación de las familias y de la comunidad.

En este artículo nos centraremos en describir el proyecto integrado realizado en el tercer curso del Grado de Maestro en Educación Infantil, diseñado como una estrategia de aprendizaje que integra las propuestas metodológicas de aprendizaje-servicio (APS) y aprendizaje basado en problemas (ABP). En su elaboración contribuyen todas las asignaturas del curso, dedicando un 25% de su tiempo. Para ello, se seleccionan aquellas competencias específicas que contribuyen mejor a la consecución de los proyectos y se planifica el desarrollo de las competencias transversales.

1.1 Aprendizaje-servicio y aprendizaje basado en problemas

Según Martínez y colaboradores (2013), los docentes del siglo XXI deben saber actuar como mediadores del saber en diversos ámbitos sociales, interpersonales, personales y profesionales. Por ello, el aprendizaje de las competencias debe llevarse a cabo a partir de situaciones, conflictos y problemas de la vida real.

El aprendizaje-servicio se puede definir como una propuesta educativa que combina procesos de aprendizaje y de servicio a la comunidad en un solo proyecto bien articulado, en el cual quienes participan se forman al implicarse en necesidades reales del entorno con la finalidad de mejorarlo (Puig, Batlle, Bosch y Palos, 2007). Mediante esta metodología se une el éxito educativo y el compromiso social: los estudiantes aprenden a ser competentes siendo útiles a otras personas, aprenden haciendo un servicio a la comunidad. Otra característica de este enfoque metodológico es la integración de los objetivos comunes del aprendizaje del sector educativo formal y del enfoque de acción social del sector educativo no formal. En las prácticas de aprendizaje-servicio los centros educativos colaboran activamente con las entidades sociales del entorno o con otras entidades. Implica principalmente a niñas y niños, jóvenes y personas adultas que se están formando, pero también al profesorado, a las familias y a las entidades sociales, puesto que para actuar en la comunidad es necesario el acuerdo de sus actores educativos y sociales.

El otro modelo metodológico en que se sustenta este trabajo es el aprendizaje basado en problemas, más conocido por sus siglas anglosajonas PBL, (Problem Based Learning). Esta metodología se puede definir, tal y como hace Barrows (1986), como un método de aprendizaje basado en el principio de usar problemas como punto de partida para la adquisición e integración de los nuevos conocimientos. Se trata de una metodología didáctica por descubrimiento guiado, mediante la cual los estudiantes son protagonistas del aprendizaje que asumen la responsabilidad de ser parte activa en el proceso y que construyen su conocimiento en base a problemas de la vida real.

1.2. Centros CAES y comunidades de aprendizaje: un modelo educativo para superar desigualdades educativas y sociales.

Un centro de acción educativa singular (CAES) es un centro que, según la Ley Orgánica 9/1995 del 20 de noviembre y el Real Decreto 29/01/1996 del 28 de febrero regula las medidas que permiten prevenir y compensar las desigualdades en educación derivadas de factores sociales, económicos, geográficos, culturales y étnicos o de cualquier otra índole personal o social de aquel alumnado con necesidades educativas especiales que se encuentre en cualquier situación desfavorecida.

Las comunidades de aprendizaje son una forma democrática de organización escolar basada en el aprendizaje

dialógico y en las acciones educativas de éxito que tiene el fin de construir sociedades más justas e igualitarias (Elboj, Puigdemívol, Soler y Valls, 2002; Elboj, 2005). En la actualidad, muchos de los centros CAES están tomando interés por el proceso de transformación en comunidad de aprendizaje, debido a la existencia de evidencias significativas de éxito educativo y de convivencia social en algunos lugares donde ya llevan años de aplicación.

Uno de los objetivos principales de una comunidad de aprendizaje es acelerar el rendimiento académico, especialmente en aquellas competencias instrumentales relacionadas con el acceso, procesamiento y manejo de la información. Para ello se pretenden dejar atrás modelos anticuados y aquellos más actuales pero basados en supersticiones y creencias, para utilizar técnicas didácticas cuya efectividad en la mejora del rendimiento escolar haya sido probada científicamente y evaluada por profesionales hasta la completa aceptación de su validez. Estas técnicas se conocen como actuaciones educativas de éxito. Las más significativas son los grupos interactivos, las tertulias dialógicas, la formación de familiares y la formación del profesorado. Los grupos interactivos son una forma de agrupación en el aula que acelera el rendimiento y favorece las interacciones dialógicas y el aprendizaje colaborativo (Puigdemívol, 1998). Las tertulias literarias dialógicas son espacios de lectura compartida, donde se respetan todas las reflexiones, a partir de lecturas organizadas de clásicos de la literatura

universal (Soler-Gallart, 2001). La formación de familiares, por una parte, ayuda acercar a las familias al centro y, por otra parte, se ha demostrado que ayuda a que la niña y el niño recorra su zona de desarrollo próximo a partir de interacciones con personas de su entorno más cercano (Puigvert y Santacruz, 2006).

2. Método

2.1. Participantes

La experiencia que se muestra ha tenido un recorrido longitudinal de 3 cursos por lo que han participado en el proyecto estudiantes de los grupos naturales del 3er curso del grado en maestro/a de Educación Infantil de Florida Universitaria, durante los cursos 2014/2015, 2015/2016 y 2016/2017. En total han participado cuarenta y dos estudiantes organizados en siete grupos de trabajo con siete integrantes por grupo.

2.2. Metodología y procedimiento

El proyecto integrado se tituló "Resuelve un problema real" y, como se ha explicado anteriormente, estuvo fundamentado principalmente en el aprendizaje basado en problemas y el aprendizaje-servicio. La primera se aplicó a las primeras etapas del proyecto, aquellas en las que la observación, el análisis y la toma de decisiones son necesarias, para a continuación, a través del ApS, poder guiar el proyecto en todo su recorrido, ya que todas las acciones persiguen el objetivo de colaborar y cooperar con comunidades socialmente vulnerables,

tanto con acciones educativas como con acciones de carácter social.

Se formaron grupos de estudiantes que trabajaron de forma conjunta durante todo el curso. Los proyectos estuvieron dirigidos por la persona coordinadora junto con todo el equipo docente. En primer lugar, y ya con los grupos de trabajo establecidos, el alumnado, junto con quien coordinaba el grupo, se entrevistó con la persona que dirigía el centro en el que se decidió actuar, con el objetivo de detectar posibles problemas a resolver y llegar a unos acuerdos de actuación. Los centros de actuación fueron seleccionados previamente por la coordinación y el equipo docente con un criterio de selección específico, debían ser centros CAES, por ser estos los centros con mayores demandas de actuaciones especiales en sus aulas y a su vez, debían ser comunidades de aprendizaje establecidas o en proceso de transformación. De esta forma el aprendizaje-servicio cobra mayor sentido ya que además de todas las actuaciones de carácter más voluntarioso, relacionadas con el servicio, se complementan con acciones educativas de éxito, más relacionadas con el aprendizaje. Por tanto, los problemas a resolver debían estar relacionados tanto con necesidades sociales como con demandas educativas, sin dejar nunca de lado, ninguna de las dos dimensiones (social y educativa).

Después de debatir con coordinación las posibles actuaciones, se definieron los objetivos, y compromisos, se temporizaron las actuaciones y se diseñó el plan de trabajo para todo el

curso. Desde este momento, el alumnado acudió al menos un día por semana a los centros durante todo el curso, se reunieron dos horas por semana con la coordinación para analizar los obstáculos encontrados, los avances, las estrategias a seguir y se generaron materiales y recursos desde las asignaturas para, posteriormente, utilizarlos en los centros.

2.3. Organización y coordinación. Interdisciplinariedad y transdisciplinariedad

La denominación de proyecto integrado implica que todas las materias de un curso en una misma titulación, se integren de forma igualitaria en un proyecto conjunto. De esta forma todas las materias aportan el 25% del contenido específico de la asignatura al proyecto integrado. Además, en cada una de las asignaturas, el 25% de la calificación final dependerá de la nota final obtenida en el proyecto integrado.

La coordinación del proyecto recae en una persona encargada de motivar, gestionar y supervisar “desde arriba” todas aquellas acciones relativas al proyecto. En segundo plano tenemos el rol de coordinador de grupo, persona encargada de tutorizar directamente los distintos grupos y, por último, los docentes de cada una de las asignaturas de la titulación y curso. Las asignaturas aportan conocimiento a través de seminarios específicos (resolución de conflictos, aprendizaje permanente), a través también de los contenidos específicos de cada asignatura en relación directa con el proyecto (Véase la tabla 1) y, además, aportan horas lectivas, para que los

estudiantes puedan acudir a los centros para realizar las acciones programadas. Cada docente lleva un registro de las horas que se invierten en su asignatura para el proyecto integrado y otro registro independiente del cumplimiento de las tareas asociadas. Por último, el alumnado dispone de un espacio lectivo de dos horas semanales donde, junto con el coordinador, diseñan, evalúan, debaten, organizan y preparan las acciones a llevar a cabo en los centros. La tabla 1 muestra la relación entre las materias que participan en el proyecto y las competencias adquiridas.

Tabla 1: Relación entre las asignaturas participantes en el proyecto y las competencias desarrolladas

ASIGNATURAS DEL 3º CURSO DEL GRADO EN EDUCACIÓN INFANTIL.	COMPETENCIAS ESPECÍFICAS POR ASIGNATURA	COMPETENCIAS TRANSVERSALES AL CURSO
Taller de juego en la educación infantil.	Conocer las bases teóricas y prácticas del juego y su evolución en el desarrollo psicomotor.	Competencia ética y solidaria
	Conocer e identificar el juego como una experiencia de aprendizaje natural y una manifestación sociocultural en la educación infantil. Conocer y valorar el juego desde una perspectiva multicultural: juegos tradicionales.	
	Saber cómo	

	promover actitudes de colaboración y resolución de conflictos a través del juego.	Competencia en resolución de conflictos
Iniciación a la lectura y a la escritura	Expresar verbalmente y por escrito correctamente y adecuadamente en las lenguas oficiales de la comunidad autónoma.	
	Afrontar situaciones de aprendizaje de lenguas en contextos multilingües.	
	Conocer y dominar técnicas de expresión oral y escrita	
La escuela de educación infantil.	Conocer experiencias internacionales y ejemplos de prácticas innovadoras en educación infantil.	
	Participar en la elaboración y seguimiento de proyectos educativos de educación infantil en el marco de proyectos de centro y en colaboración con el territorio y con otros profesionales y agentes sociales.	
	Valorar la relación personal con cada estudiante y su familia como factor de calidad	

	de la educación.	Competencia en aprendizaje permanente
Procesos musicales en la educación infantil	Habilidad en el uso de canciones para promover la comprensión auditiva, rítmica y vocal.	
	Capacidad de desarrollar sensibilidad en la creación artística.	
	Capacidad para desarrollar teorías educativas que promuevan la expresión y percepción musical, las habilidades motoras y la creatividad.	
Didáctica de la educación física en la educación infantil	Capacidad para elaborar propuestas didácticas que desarrollen las habilidades perceptivas y las habilidades motoras.	
	Adquirir recursos para promover el movimiento, la construcción satisfactoria de la imagen corporal y el bienestar derivado de la participación en actividades motoras en la infancia.	
	Conocer y comprender los fundamentos de la educación motora en la educación infantil.	

Didáctica de la educación plástica y visual	Conocer las técnicas de expresión plástica bi y tridimensional.
	Saber planificar actividades plásticas relacionándolas con los contenidos teóricos.
	Ser capaz de realizar una educación plástica implicada en el entorno sociocultural del alumno, (museos, conferencias, exposiciones, arquitectura cercana, esculturas viales, etc.)
Estimulación e intervención temprana: Música, grafismo y movimiento	Manejo de la implementación de soluciones estratégicas en el campo educativo provenientes de la psicopedagogía sistémica, estratégica, neurolingüística y arteterapéutica
	Manejo por parte de los participantes de la pragmática de la comunicación humana en contextos educativos.

Fuente: elaboración propia

2.4. Evaluación

El proyecto integrado se evalúa desde todas las aristas posibles, lo que se denomina evaluación "360 grados". Existe una evaluación central desde la coordinación, una evaluación lateral desde las asignaturas y una evaluación final que evalúa tanto desde la coordinación y las asignaturas, como de forma externa (personas externas al propio centro).

Los instrumentos de evaluación definidos para la obtención de la nota final son los siguientes:

1. Informe final: En él, además de obtener una visión global del proyecto, se evalúan las competencias específicas de comunicación escrita. El informe lo corrigen el equipo docente del curso y proponen una calificación común.
2. Presentación final del proyecto: Se defiende el proyecto delante de un tribunal compuesto por quien coordina el grupo, dos representantes del profesorado del curso y una persona evaluadora externa proveniente de alguna Universidad diferente a la propia Florida Universitaria o de los centros educativos colaboradores.
3. Defensa oral individual: Al finalizar la presentación grupal, se evalúa de forma individual a cada estudiante mediante preguntas específicas diseñadas por el tribunal.
4. Defensa del proyecto in situ en el centro: Cada equipo muestra a un tribunal compuesto por 3 docentes del curso, los resultados obtenidos en el centro de trabajo.

5. Entrevista con docentes de los centros de trabajo: quien coordina el grupo mantiene en colaboración directa con el equipo docente del centro de trabajo y al finalizar el proyecto se reúnen con tal de afinar la evaluación.

6. Evaluación entre pares: Cada miembro del grupo evalúa al resto de integrantes de forma cuantitativa y cualitativa.

7. Vídeo-documental del proyecto: Todos los grupos efectúan un vídeo con unas instrucciones semiestructuradas donde, narran el proyecto y muestran entrevistas a diferentes participantes.

De todos estos instrumentos de evaluación se obtuvo una ponderación cuantitativa que fue la nota final de la asignatura de proyecto y el 25% de la nota de todas materias específicas del curso. Esta nota es útil, pero damos por supuesto que una calificación cuantitativa no es el mejor foco para alumbrar las competencias transversales adquiridas. Para evaluar la evolución de estas competencias se utilizó un cuestionario de corte cualitativo proporcionado a modo de prueba post-test/pre-test (al iniciar y finalizar el curso académico) donde se intenta observar si los proyectos realizados influyen en la evolución positiva de las competencias transversales (tabla 2).

3. El Caso del CAES Santiago Apóstol

3.1 Contexto

El CAES Santiago Apóstol es un centro de acción educativa singular situado en

el barrio del Cabanyal, en Valencia (España). El barrio tiene un alto índice de población romaní, alto índice de desempleo y bajos niveles de alfabetización. Este centro tiene carácter concertado y, aunque se sostiene con fondos públicos, es singular por ser uno de los pocos centros CAES concertados a nivel nacional. La explicación de esta singularidad deriva del trabajo constante que el centro viene realizando para conseguir la necesidad imperante de elevar los niveles de alfabetización e inclusión social. Para ello, lleva casi una década implementado actuaciones de éxito, hasta el punto de convertirse en una comunidad de aprendizaje de referencia en todo el territorio nacional.

3.2 Desarrollo del proyecto

El proyecto se inició con una entrevista inicial con todos los agentes participantes presentes. La dirección del centro propuso problemas a resolver y los estudiantes hicieron propuestas y negociaron el plan de trabajo.

En primer lugar, el centro se encuentra en un edificio muy antiguo y carece de patio de recreo. Los estudiantes quedaron muy sorprendidos por este hecho y lo tomaron como uno de los problemas principales a tratar. En segundo lugar, la falta de medios para la compra de libros y material escolar también fue muy impactante. El equipo directivo también se mostró preocupado por los hábitos de higiene de algunos escolares y de la necesidad de apoyo en materias como las ciencias naturales, no instrumentales, y por tanto de segundo orden de interés para

los centros. El deterioro de las instalaciones también llamó la atención de los estudiantes por lo que se adoptó como objetivo de trabajo. En cuanto a las tareas más propias a nivel docente, el alumnado se comprometió a colaborar en los grupos interactivos y en las tertulias literarias, tanto de forma presencial como con la creación de materiales durante todo un curso académico.

3.3. Resultados

En cuanto a los resultados en materia de avance social podemos destacar el premio de la fundación Bankia al mejor proyecto educativo de inclusión social, dotado con 3.000 euros que fueron de aplicación directa en el colegio para la compra de material y mejora de las instalaciones.

El alumnado de magisterio también llevó a cabo diversas acciones -como la venta de lotería y la organización de galas benéficas- para aumentar la aportación económica al colegio. Con el dinero recaudado y la labor de los equipos que trabajaron en este centro se llevaron a cabo las siguientes acciones:

- Creación de un patio escolar en la planta superior del edificio.
- Compra de material escolar para el centro.
- Pintura y reparación de puertas y paredes.
- Soporte en la escuela matutina y en el comedor escolar.

- Soporte a los grupos interactivos y las tertulias literarias.
- Ayuda a la creación de una escuela de alfabetización para personas adultas en riesgo de exclusión social.
- Creación de un circuito de charlas para el alumnado y las familias (alimentación, higiene bucodental, hábitos y rutinas).
- Realización de revisiones oftalmológicas a todo el alumnado del centro, aportando gafas de vista a cualquier estudiante que las necesitara gracias a la consecución de un convenio de colaboración con la Cruz Roja.
- Creación de materiales y proyectos educativos para su aplicación en grupos interactivos y en aula base.
- Diseño y creación de un laboratorio móvil para el desarrollo de la alfabetización científica.
- Creación de diversos talleres para trabajar con el alumnado (música, arte, emociones).

En un proyecto de ApS deben aparecer resultados relacionados con el desarrollo de la comunidad y resultados relacionados con el aprendizaje de quien lo realiza. La tabla 2 muestra algunas descripciones cualitativas del alumnado de magisterio sobre el desarrollo del proyecto y de las competencias transversales.

Tabla 2: Algunas respuestas de los estudiantes en el cuestionario de evaluación

competencial del proyecto. Santiago Apóstol.

Estudiante 1	<i>'En un primer momento del proceso, nos ilusionó y llamó mucho la atención la idea del proyecto. No obstante, nos sentimos completamente perdidos y desconcertados, ya que, a diferencia de lo que se nos exigía en proyectos de años anteriores, este requería de una actuación real, más allá de unas meras ideas plasmadas en un informe.'</i>
Estudiante 2	<i>'...el hecho de conocer situaciones que no estamos acostumbrados/as a ver en nuestro día a día, profundizar en ellas, nos ha sensibilizado mucho y nos ha provocado una conciencia mayor...'</i>
Estudiante 3	<i>'Este proyecto nos ha hecho plantearnos cómo íbamos a encaminar a partir de ahora nuestras actuaciones dentro de la sociedad actual.'</i>
Estudiante 4	<i>'...consideramos que esta experiencia nos ha ofrecido una infinidad de aprendizajes y sentimientos que nos han hecho crecer a nivel personal.'</i>
Estudiante 5	<i>'Con este proyecto he podido aprender más sobre un determinado contexto que, aunque sabía que existía, no había podido observarlo en primera persona y mucho menos, ser partícipe de él organizando, planificación y llevando al aula actividades, teniendo un trato más próximo al alumnado y profesorado del</i>

	<i>centro, etc.'</i>
Estudiante 6	<i>'Este proyecto me ha servido para mejorar las competencias tanto orales como escritas ya que estas competencias son las que menos domino y, por tanto, necesito más esfuerzo a la hora de trabajar. También he aportado al equipo las competencias que se me dan mejor, las cuales son: el manejo de las Tics, el orden, la estructuración y la temporalización.'</i>

Fuente: elaboración propia

4. Conclusiones

Bolonia exige que se desarrollen no sólo conocimientos sino competencias en las aulas. Además, el mercado de trabajo manifiesta carencias en el alumnado egresado y estas suelen ser de carácter personal y social. También el Espacio Europeo de Educación Superior propone una formación integral que desarrolle la competencia ciudadana y es aquí donde la formación en valores debe ser una herramienta fundamental. Está ampliamente demostrado que el avance de los sistemas educativos se relaciona directamente con sociedades más igualitarias y es por esta razón que debemos indagar en que prácticas formativas pueden ayudar a conseguir avanzar en cuestiones como la inclusión, la coeducación y la igualdad de oportunidades ante la sociedad.

El trabajo expuesto, con un carácter más divulgativo que empírico, pretende transferir a otras instituciones educativas superiores el conocimiento adquirido tras tres años de experimentación, en proyectos que

combinan dos metodologías ABP y ApS y que pretenden alcanzar los objetivos siguientes: 1. Desarrollar competencias transversales, concretamente la competencia ética y solidaria, la competencia en aprendizaje permanente y la competencia en resolución de conflictos; 2. Desarrollar las competencias específicas de la titulación de forma transdisciplinar; 3. Colaborar de forma directa con la comunidad, en concreto, con centros (CAES) de zonas próximas a la universidad. Cabe señalar que los conflictos y situaciones problemáticas de estos centros son de una complejidad social abrumadora y somos conscientes que no existe una estrategia de aplicación sencilla que solucione los problemas inminentemente. La mejora de estas situaciones depende directamente de un conjunto de acciones aplicadas, a lo largo del tiempo, por diversos agentes sociales y políticos en coordinación. Todo esto no quiere decir que la comunidad educativa no pueda aportar ayuda y conocimiento, a la vez que recibe formación y experiencia, como bien queda demostrado en las diferentes propuestas de ApS que en la actualidad operan en muchos lugares del planeta.

El hecho de colaborar con centros CAES, que a su vez son o están en vías de convertirse en comunidades de aprendizaje, proporciona a los estudiantes una excepcional oportunidad para recibir formación directa en prácticas educativas de éxito, a la vez que ofrecen su colaboración directa a la comunidad. Por otra parte, las asignaturas específicas se aplican en

la puesta en práctica en los grupos interactivos y las tertulias literarias, entre otras tareas desarrolladas.

Finalmente, se considera que las propuestas metodológicas descritas en este trabajo pueden ser extrapolables a cualquier centro universitario de formación de maestros. La experiencia mostrada, así como los resultados obtenidos, animan a seguir mejorando el desarrollo de proyectos de estas características.

Referencias bibliográficas

Barrows, H.S. (1986). A taxonomy of problem-based learning methods. *Medical education*, 20(6), 481-486.

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

Elboj, C. (2005): *Comunidades de aprendizaje: educar desde la igualdad de diferencias*. Zaragoza: Gobierno de Aragón.

Fernández. F. (coord.) (2009). *Sociología de la educación*. Madrid: Pearson Educación

Martínez, E.; Campo, J.M.; Dasí, A.; Martí, F.; Ortega, E. y Rodrigo, F. (2013). *Ser mestres competents del segle: competents o inadaptats*. Valencia: Andana.

Puig, J.M.; Batlle, R.; Bosch, C. y Palos, J. (2007). *Aprendizaje y servicio (ApS). Educación y compromiso cívico*. Barcelona: Graó.

Puigdellívol, I. (1998). *La educación especial en la escuela integrada: una perspectiva desde la diversidad*. Barcelona: Graó.

Puigvert, I y Santacreu, I. (2006). La transformación de centros educativos en comunidades de aprendizaje. Calidad para todas y todos. *Revista de educación*, 339, 169-176.

Soler Gallart, M. (2001): *Dialogic reading. A new understanding of the reading Event*. Tesis doctoral no publicada. Cambridge, ma. Harvard university.