

LAS COMUNIDADES DE APRENDIZAJE

César Coll Salvador
Universidad de Barcelona

Introducción

El concepto de Comunidades de Aprendizaje se ha ido configurando en el transcurso de la última década como una alternativa a las numerosas y sucesivas propuestas de innovación y de reforma educativa que han intentado, a lo largo de la segunda mitad del siglo XX, afrontar las carencias y limitaciones de la educación formal y escolar. En este sentido, el alcance y el interés del movimiento de Comunidades de Aprendizaje no reside tanto, a mi juicio, en el plano pedagógico -si bien, como se argumentará después, incluye una visión hasta cierto punto novedosa de la enseñanza y del aprendizaje-, como en el hecho de constituir una de las expresiones más representativas del malestar creciente ante la acumulación de evidencias sobre lo que parece ser la incapacidad de la educación formal y escolar para satisfacer las necesidades educativas de la población en general y de las nuevas generaciones en particular. Así, el movimiento de Comunidades de Aprendizaje aboga, al menos en algunas de sus manifestaciones, por una revisión en profundidad de la manera como están organizados actualmente la educación formal y escolar y los sistemas educativos. Una revisión que no se limita, a cuestionar el *qué* -los objetivos y los contenidos- y el *cómo* -los métodos pedagógicos-, sino que alcanza también y muy especialmente al *quién* -los agentes educativos-, al *dónde* -los escenarios educativos- y, sobre todo, al *para qué* -las finalidades- de la educación.

Ciertamente, la teoría y la práctica de las Comunidades de Aprendizaje están aún lejos de constituir, en el momento actual, un ámbito de conocimientos y de experiencias articulado y coherente. La revisión de la bibliografía especializada y el análisis de las experiencias concretas documentadas hasta el momento muestran la coexistencia, bajo la misma denominación genérica de "Comunidades de Aprendizaje", de un amplio abanico de significados, prácticas y propuestas. Sin embargo, más allá de esta heterogeneidad de significados y prácticas (Coll, 2001a), es posible detectar ya una serie de elementos que revisten un especial interés en lo que concierne a la dirección en que puede -y según algunos autores debe- orientarse la revisión en profundidad de la educación escolar y de los sistemas de educación formal (Coll, 2003), y que afectan a algunos de sus planos o niveles esenciales: las aulas, los centros educativos, el contexto social y comunitario y la utilización de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación.

En el marco de este simposio, dedicado a explorar "Nuevos horizontes", el objetivo de la presente ponencia es más bien señalar y comentar algunos de los retos y desafíos que plantea el movimiento de las Comunidades de Aprendizaje en este ámbito de conocimiento y de práctica profesional fronterizo entre la psicología y la educación en el que nos situamos y que se ha convenido en denominar "Psicología de la Educación". Procederemos para ello como sigue. En primer lugar, haremos una breve revisión de diferentes tipos de Comunidades de Aprendizaje con el fin de señalar sus rasgos definitorios y sus ingredientes básicos.

Seguidamente, procederemos a identificar, tras la heterogeneidad de significados y prácticas puestas de manifiesto mediante la revisión anterior, algunos puntos compartidos que revisten una especial relevancia e interés cuando se contemplan desde la perspectiva de la Psicología de la Educación. Y por último, procederemos a señalar y comentar los desafíos y retos que plantean los aspectos identificados, tanto desde el punto de vista de la construcción del conocimiento psicoeducativo como del ejercicio profesional.

Las Comunidades de Aprendizaje: alternativas a la educación formal y escolar

- Comunidades de aprendizaje referidas al aula -*Classroom-based Learning Communities*:- una visión alternativa del aprendizaje y de la enseñanza.
- Comunidades de aprendizaje referidas a la escuela o centro educativo -*School-based Learning Communities*:- una alternativa a la organización y funcionamiento de las instituciones y centros educativos.
- Comunidades de aprendizaje referidas a una ciudad, una comarca, una región o una zona territorial de extensión variable en la que reside una comunidad de personas -*Community-based Learning Communities; Community Learning Networks; Learning Cities, Learning Towns, Learning Regions*:- una estrategia de desarrollo comunitario y una alternativa a la organización de los sistemas educativos actuales.
- Comunidades de aprendizaje que operan en un entorno virtual -*Virtual Learning Communities*:- la emergencia de nuevos escenarios educativos. Las iniciativas dirigidas a organizar las aulas como CA introducen una nueva visión de la enseñanza y el aprendizaje, abren el camino a prácticas docentes alejadas de los modelos transmisivos y otras prácticas pedagógicas tradicionales, y ofrecen ejemplos concretos de cómo los alumnos pueden llevar a cabo aprendizajes significativos y culturalmente relevantes. Las experiencias tendentes a organizar los centros educativos como CA, por su parte, muestran que es posible generar en estas instituciones una cultura de aprendizaje y permiten identificar algunos de los factores y procesos que son decisivos para conseguirlo. Las CA que tienen el territorio como referente apuntan a nuevos modelos de organización de la educación basados en el compromiso y la corresponsabilidad de los agentes sociales y comunitarios, al tiempo que subrayan la necesidad de adoptar nuevos criterios y planteamientos en el diseño de las políticas educativas.

Por último, las Comunidades Virtuales de Aprendizaje ilustran cómo las tecnologías de la información y la comunicación pueden ser utilizadas con provecho para configurar redes de comunicación y de intercambio y para promover el aprendizaje entre los usuarios de estas redes, y ello tanto en el marco de la educación formal como mediante la creación de nuevos espacios y escenarios educativos.

Algunos aspectos de las Comunidades de Aprendizaje que interpelan directamente -aunque no únicamente- a la Psicología de la Educación

(i) *Hacia una visión amplia de la educación.* Las Comunidades de Aprendizaje son un reflejo de la tendencia creciente a recuperar el sentido amplio original del concepto de educación, que se ha ido restringiendo y limitando de manera injustificada en el transcurso de los dos últimos siglos hasta identificarse prácticamente con la educación formal y escolar. La idea clave en este sentido es que la educación -entendida como el conjunto de prácticas sociales mediante las cuales y gracias a las cuales los grupos humanos promueven el desarrollo y la socialización de sus miembros, incluidos los más jóvenes- es una responsabilidad que compete a la sociedad en su conjunto. Adoptar una visión amplia de la educación obliga a postular la necesidad de una mayor articulación entre, por una

parte, la educación escolar, y por otra, los escenarios y prácticas educativas no escolares que tienen una influencia igualmente decisiva sobre el desarrollo, la socialización y la formación de las personas. Y esto, a su vez, comporta la exigencia de redefinir las funciones, competencias y responsabilidades de los diferentes escenarios y agentes educativos, así como a potenciar el establecimiento de un compromiso entre todos ellos en torno a esta redefinición.

(ii) *La construcción de un conocimiento colectivo como contexto, plataforma y apoyo a los procesos individuales de aprendizaje.* Las Comunidades de Aprendizaje, sea cual sea la categoría a la que pertenezcan - aulas, centros educativos, grupos territoriales o entornos virtuales- nos hablan de grupos de personas con diferentes niveles de experiencia, conocimiento y pericia, que aprenden mediante su implicación y participación en actividades auténticas y culturalmente relevantes, gracias a la colaboración que establecen entre sí, a la construcción del conocimiento colectivo que llevan a cabo y a los diversos tipos de ayudas que se prestan mutuamente. En este sentido, las Comunidades de Aprendizaje presentan fuertes similitudes con las "Comunidades de Práctica", expresión utilizada por Wenger (1998,1999) para designar un grupo de personas que se implican activamente en procesos colaborativos de resolución de problemas apoyándose en la experiencia y el conocimiento al mismo tiempo compartido y distribuido entre todas ellas.

(iii) *La superación de las barreras entre la educación formal, no formal e informal.* Si bien la toma en consideración de los tres tipos de aprendizaje -formal, no formal e informal (Faris y Peterson, 2000- es uno de los rasgos característicos de las Comunidades de Aprendizaje basadas en el territorio o la comunidad - Community-based Learning Communities-, en prácticamente todos los casos se subraya su importancia para el desarrollo, la socialización y la formación de las personas.

(iv) *La adopción del concepto de aprendizaje a lo largo de la vida como principio organizativo de la educación y como objetivo comunitario.* La educación y el aprendizaje se conciben como procesos que tienen lugar desde el nacimiento hasta la muerte y que dependen tanto de las oportunidades ofrecidas por la educación formal, como de las opciones y motivaciones individuales y de las posibilidades que encuentra cada persona en su entorno social y comunitario (educación no formal e informal).

(v) *El potencial de las tecnologías de la información y la comunicación para configurar nuevos espacios y escenarios educativos y para transformar los existentes.* Si bien es cierto que la utilización de las TIC por sí sola no basta para conformar una Comunidad de Aprendizaje, existen pocas dudas de que las Comunidades de Aprendizaje, sea cual sea el nivel en el que se sitúen -el aula, los centros educativos, el territorio o cualquier otro espacio socio-institucional- y los intereses y objetivos que persigan -mejorar el aprendizaje en las aulas, establecer formas de organización y de funcionamiento en los centros educativos más acordes con una cultura de aprendizaje, impulsar y apoyar el desarrollo comunitario, realizar una actividad o una tarea cualquiera, etc.-, pueden incrementar considerablemente su eficacia cuando utilizan las tecnologías de la información y la comunicación para consolidar y ampliar las redes de comunicación y de intercambio en su seno y para promover y potenciar el aprendizaje de sus miembros. Hay que añadir a ello, además, el potencial contrastado de estas tecnologías para configurar nuevos espacios y escenarios educativos -distintos de, y a menudo ajenos a, los espacios y escenarios propios de la educación formal- con una gran capacidad de influencia sobre los procesos de desarrollo, de socialización y de formación de las personas.

Comunidades de Aprendizaje y Psicología de la Educación: retos y desafíos

(i) *La Psicología de la Educación ante los procesos de transformación y mejora de la educación.* Las experiencias y propuestas sobre Comunidades de Aprendizaje nos proporcionan ya una valiosísima fuente de información sobre cómo acometer procesos de transformación y mejora educativa inspiradas en una visión amplia de la educación, pero los procesos documentados hasta ahora son más bien, por lo general, de carácter sectorial; es decir, están centrados en el aula, en los centros educativos, en la comunidad, o en la configuración y explotación de entornos virtuales. Para seguir avanzando en esta dirección es necesario, sin embargo, superar este estadio y abordar directamente el tema de la articulación de los procesos de cambio sectorial en el marco más amplio de un proceso de transformación global de la educación escolar. En efecto, desde el punto de vista una visión amplia de la educación, la organización de las aulas como Comunidades de Aprendizaje adquiere toda su potencialidad en el seno de unas instituciones educativas que están organizadas, a su vez, como Comunidades de Aprendizaje; y la viabilidad y eficacia de éstas depende, en buena medida, de su inserción en una red de aprendizaje comunitario suficientemente rica y compleja. Urge, en consecuencia, la puesta en marcha y el análisis riguroso de experiencias que nos ayuden a entender cómo es posible organizar las aulas como CA dentro de unas instituciones educativas organizadas, a su vez, como CA e integradas en redes de aprendizaje comunitario.

(ii) *La intervención psicoeducativa ante una visión amplia de la educación.* Basta con revisar los modelos y propuestas de intervención psicoeducativa y psicopedagógica, así como los manuales y programas de formación de los profesionales correspondientes, para darse cuenta de que en su inmensa mayoría están elaborados sobre el supuesto de que este espacio profesional tiene como epicentro, cuando no como referente único, la educación formal y escolar. Este supuesto, sin embargo, es altamente discutible desde la perspectiva de las Comunidades de Aprendizaje y de la visión amplia de la educación que las sustenta. En efecto, incluso aceptando que la intervención psicoeducativa y psicopedagógica continúe estando centrada como hasta ahora de forma prioritaria en la educación escolar, adoptar una visión amplia de la educación implica asumir con todas sus consecuencias que los alumnos participan simultáneamente en una variedad de escenarios y prácticas educativas, ajenos a la escuela y en buena medida desconocidos e inaccesibles para sus profesores, y que lo que en hacen y aprenden en estos escenarios incide indefectiblemente sobre su actividad, su comportamiento y su aprendizaje en la escuela. Asumir esta visión tiene enormes implicaciones tanto para el análisis, la comprensión y la explicación de los procesos escolares de enseñanza y aprendizaje, como para la orientación educativa y la intervención psicopedagógica - piénsese, por ejemplo, en las funciones y tareas relacionadas con la problemática de la atención a la diversidad en sus múltiples y diversas vertientes-.

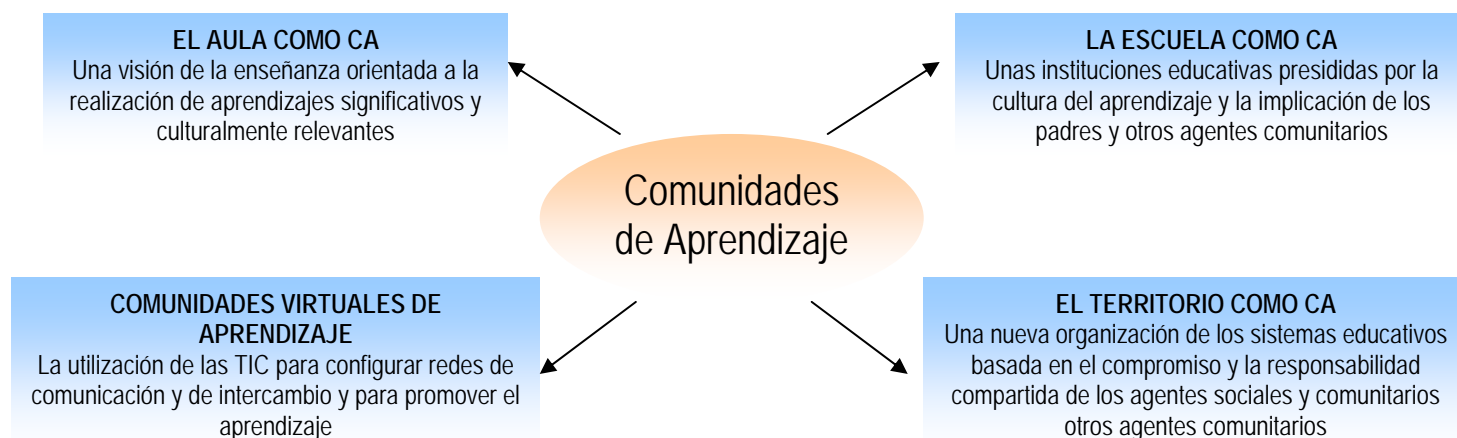
(iii) *El estudio de los mecanismos de influencia educativa ante una visión amplia de la educación.* La influencia creciente del socio-constructivismo y del construccionismo social han llevado progresivamente a una buena parte de los enfoques constructivistas en educación a desplazar el foco de atención y de interés desde los procesos de construcción del conocimiento de los alumnos y de sus aportaciones al acto de aprender -propios de los enfoques constructivistas de orientación cognitiva-, hacia la dinámica interactiva y comunicativa de co-construcción del conocimiento entre profesor y alumnos. Por supuesto, para comprender esta dinámica de co-construcción es necesario tomar en consideración lo que aportan los alumnos; pero no es menos necesario tomar también en consideración las formas de estructuración y guía que proporciona el profesor como apoyo a la construcción de significados que llevan a cabo los alumnos cuando aprenden. Es en este contexto

en el que adquiere pleno sentido, a mi juicio, la propuesta de recuperar el concepto de enseñanza como una categoría explicativa importante para los enfoques constructivistas. Por supuesto, no de la interpretación ingénuo y felizmente superada de la enseñanza como un proceso transmisivo-receptivo unidireccional que vincula de forma directa y mecánica la acción docente del profesor con los resultados del aprendizaje de los alumnos. Pero sí de *la enseñanza entendida como el ejercicio de la acción educativa intencional en contextos de educación formal*, o lo que es lo mismo, como el conjunto de procesos, mecanismos y dispositivos de naturaleza diversa mediante los cuales, y gracias a los cuales, se ejerce la influencia educativa en este tipo de entornos educativos¹.

El objetivo de alcanzar una mayor y mejor comprensión de cómo se ejerce la acción educativa intencional en los diferentes tipos de escenarios y prácticas educativas adquiere aún mayor importancia e interés, si cabe, en el marco de la visión amplia de la educación que caracteriza las Comunidades de Aprendizaje, convirtiéndose en un reto y en una prioridad para la investigación psicoeducativa de orientación constructivista. Se trata, por una parte, de extender el estudio de los mecanismos de influencia educativa a escenarios y prácticas educativas no escolares, Y por otra, de acometer la investigación sistemática de las relaciones e interconexiones entre la influencia educativa que se ejerce sobre los alumnos en las aulas y la que se ejerce igualmente sobre ellos en otros escenarios y prácticas educativas en las que participan más o menos en paralelo. Ciertamente, ambas líneas de investigación plantean enormes desafíos teóricos y metodológicos. No parece, sin embargo, que estos desafíos puedan soslayarse fácilmente cuando se adopta una visión amplia de la educación como la que proponen las comunidades de Aprendizaje.

HETEROGENEIDAD DE SIGNIFICADOS Y PRÁCTICAS ASOCIADOS AL CONCEPTO DE COMUNIDADES DE APRENDIZAJE

- COMUNIDADES DE APRENDIZAJE REFERIDAS AL AULA (*CLASSROOM-BASED LEARNING COMMUNITIES*)
- COMUNIDADES DE APRENDIZAJE REFERIDAS A LAS ESCUELAS U OTROS TIPOS DE INSTITUCIONES EDUCATIVAS (*SCHOOL-BASED LEARNING COMMUNITIES*)
- COMUNIDADES DE APRENDIZAJE REFERIDAS A UNA ZONA GEOGRÁFICA DE EXTENSIÓN VARIABLE –PUEBLO, CIUDAD, DISTRITO O DELEGACIÓN, COMARCA, REGIÓN, ETC.- EN LA QUE RESIDE UNA COMUNIDAD DE PERSONAS CON UNOS OBJETIVOS COMPARTIDOS (*COMMUNITY-BASED LEARNING COMMUNITIES*)
- COMUNIDADES DE APRENDIZAJE QUE OPERAN EN ENTORNOS VIRTUALES (*VIRTUAL LEARNING COMMUNITIES*)



EL AULA COMO COMUNIDAD DE APRENDIZAJE: UNA VISIÓN ALTERNATIVA DEL APRENDIZAJE Y DE LA ENSEÑANZA

- ELABORACIÓN COLECTIVA DEL CONOCIMIENTO COMO OBJETIVO Y COMPROMISO CON EL OBJETIVO DE CONSTRUIR Y COMPARTIR CONOCIMIENTOS NUEVOS
- INSISTENCIA EN EL CARÁCTER DISTRIBUIDO DEL CONOCIMIENTO -ENTRE PROFESORES Y ALUMNOS Y ENTRE ALUMNOS- E IMPORTANCIA OTORGADA A LOS DISTINTOS TIPOS Y GRADOS DE PERICIA DE LOS PARTICIPANTES
- ÉNFASIS EN EL APRENDIZAJE AUTÓNOMO Y AUTOREGULADO, EN LA ADQUISICIÓN DE HABILIDADES Y ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS Y EN APRENDER A APRENDER
- SELECCIÓN DE ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE PERCIBIDAS COMO "AUTÉNTICAS" Y RELEVANTES POR LOS PARTICIPANTES
- PUESTA EN MARCHA DE ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS DE APRENDIZAJE COLABORATIVO
- UTILIZACIÓN SISTEMÁTICA DE ESTRATEGIAS Y PROCEDIMIENTOS DISEÑADOS CON EL FIN DE QUE TODOS LOS PARTICIPANTES PUEDAN COMPARTIR LOS APRENDIZAJES
- ADOPCIÓN DE ENFOQUES GLOBALIZADORES O INTERDISCIPLINARES Y RECHAZO A LA ORGANIZACIÓN TRADICIONAL DEL CURRÍCULO EN MATERIAS O DISCIPLINAS AISLADAS
- CO-RESPONSABILIDAD DE PROFESORES Y ALUMNOS EN EL APRENDIZAJE
- PRIORIDAD A LA PROFUNDIDAD CON RESPECTO A LA EXTENSIÓN EN LA REALIZACIÓN DE APRENDIZAJES
- UTILIZACIÓN DE RECURSOS EXTERNOS PARA EL APRENDIZAJE Y ESTABLECIMIENTO DE VÍNCULOS CON OTRAS AULAS Y CON LA COMUNIDAD
- EXISTENCIA DE ALTOS NIVELES DE DIÁLOGO, DE INTERACCIÓN Y DE COMUNICACIÓN ENTRE LOS PARTICIPANTES

ESCUELAS COMO COMUNIDADES DE APRENDIZAJE: UNA ALTERNATIVA A LA ORGANIZACIÓN Y EL FUNCIONAMIENTO DE LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS

- EXISTENCIA DE UNOS OBJETIVOS Y VALORES COMPARTIDOS ENTRE TODOS LOS MIEMBROS DE LA INSTITUCIÓN
- EXISTENCIA DE UN LIDERAZGO COMPARTIDO
- TRABAJO EN EQUIPO Y COLABORATIVO DEL PROFESORADO
- APOYO MUTUO ENTRE LOS MIEMBROS DE LA INSTITUCIÓN
- NUEVAS FÓRMULAS DE ORGANIZACIÓN Y AGRUPAMIENTO DEL ALUMNADO
- NUEVAS FÓRMULAS DE ORGANIZACIÓN DEL CURRÍCULO (MEDIANTE LA ADOPCIÓN, POR EJEMPLO, DE PLANTEAMIENTOS GLOBALIZADORES O INTERDISCIPLINARES)
- NUEVAS METODOLOGÍAS DE ENSEÑANZA (POR EJEMPLO, INTRODUCCIÓN DE MÉTODOS DE APRENDIZAJE COOPERATIVO, SEMINARIOS REDUCIDOS, ENSEÑANZA BASADA EN EL ANÁLISIS DE CASOS, EN LA REALIZACIÓN DE PROYECTOS, EN LA RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS, ETC.)

- UTILIZACIÓN DE PROCEDIMIENTOS Y ESTRATEGIAS DE EVALUACIÓN FORMATIVA Y ORIENTADORA
- ÉNFASIS EN LA ARTICULACIÓN TEORÍA/PRÁCTICA E INVESTIGACIÓN/ACCIÓN
- PARTICIPACIÓN DE LOS AGENTES SOCIALES EN EL ESTABLECIMIENTO DEL CURRÍCULO
- FUERTE IMPLICACIÓN DE LOS PADRES Y DE OTROS AGENTES COMUNITARIOS EN EL TRABAJO CON LOS ALUMNOS

(Fuentes: Hill, Pettit y Dawson, 1997; Levine, 1999; Owens y Wang, 1997; Prawat, 1996; Shapiro y Levine, 1999)

EL TERRITORIO COMO COMUNIDAD DE APRENDIZAJE: UNA ESTRATEGIA DE DESARROLLO COMUNITARIO Y UNA ALTERNATIVA A LA ORGANIZACIÓN DE LOS SISTEMAS DE EDUCACIÓN FORMAL

- INSISTENCIA EN LA INCAPACIDAD DE LOS SISTEMAS DE EDUCACIÓN FORMAL PARA SATISFACER LAS NECESIDADES EDUCATIVAS DE LA CIUDADANÍA EN EL MUNDO ACTUAL
- IMPORTANCIA ACORDADA, JUNTO AL APRENDIZAJE QUE TIENE LUGAR EN LAS INSTITUCIONES DEL SISTEMA EDUCATIVO FORMAL, AL QUE TIENE SU ORIGEN EN LA AMPLIA GAMA DE ACTIVIDADES QUE LLEVAN A CABO Y EN LAS QUE PARTICIPAN LAS PERSONAS AL MARGEN DE ESTAS INSTITUCIONES
- RECONOCIMIENTO DE QUE EN LA COMUNIDAD EXISTEN MUCHOS RECURSOS -
- EDUCATIVOS, ECONÓMICOS, CÍVICOS, DE SERVICIOS, DE EQUIPAMIENTOS, ETC.- QUE PUEDEN PONERSE AL SERVICIO DEL APRENDIZAJE
- IMPORTANCIA DE LA PARTICIPACIÓN Y DEL PARTENARIADO EN LA CONSTITUCIÓN, ORGANIZACIÓN Y GESTION DE LAS CA
- ORGANIZACIÓN DE LAS CA EN TORNO A UNA DOBLE DIMENSIÓN: *GEOGRÁFICA*, PUESTO QUE ESTÁN FORMADAS POR GRUPOS DE PERSONAS QUE HABITAN UN TERRITORIO, YA SEA EN ZONAS RURALES O URBANAS; Y *FUNCIONAL*, PUESTO QUE LAS PERSONAS QUE HABITAN UN TERRITORIO SÓLO PUEDEN CONSTITUIR UNA CA EN LA MEDIDA EN QUE COMPARTEN UNOS DETERMINADOS INTERESES, OBJETIVOS Y VALORES
- ADOPCIÓN DEL CONCEPTO DE APRENDIZAJE A LO LARGO DE LA VIDA COMO PRINCIPIO ORGANIZATIVO Y COMO OBJETIVO COMUNITARIO
- ÉNFASIS EN EL APRENDIZAJE COMO INSTRUMENTO PARA ALCANZAR LOS OBJETIVOS SOCIALES Y ECONÓMICOS DE LA COMUNIDAD

(Fuentes: Faris y Peterson, 2000; Henderson et al., 2000; New Economy Development Group, 1998; Owens y Wang, 1997; Torres, 1999; Yarnit, 2000; 200)

REFERENCIAS

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.* (pp. 269-292). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates. Disponible en: <http://home.neo.lrun.com/ourspot/learn001.txt>
- Brown, A. L. (1998). Transforming schools into communities of thinking and learning about serious matters. *American Psychologist.* 52 (4), 399-413.
- Brown, A. L. y Campione, J. C. (1994). Guided discovery in a community of learners. En K. McGilly, (Ed)., *Classroom lessons: Integrating cognitive theory and classroom practice.* (pp. 229-270). Cambridge, MA: The MIT Press.
- Brown, A. L. y Campione, J. C. (1996). Psychological theory and the design of innovative learning environments: On procedures, principles, and systems. En L. Schauble y R. Glaser (Eds)., *Innovations in learning: New environments for education.* (pp. 289-325). Hillsdale, NJ: LEA.
- Brown, A. L. y Campione, J. C. (1998). Designing a community of young learners: Theoretical and practical lessons. En N. M. Lambert y B. McCombs, Barbara L. (Eds). *How students learn: Reforming schools through learner-centered education.* (pp. 153-186). Washington, DC: American Psychological Association.
- Colomina, R., Onrubia, J. y Rochera, M^a. J. (2001). Interactividad, mecanismos de influencia educativa y construcción del conocimiento en el aula. En C. Coll, A. Marchesi y J. Palacios (Comps.), *Desarrollo Psicológico y Educación. Vol. 2. Psicología de la Educación Escolar* (pp. 437-458) Madrid: Alianza.
- Coll, C. (2001a). *Las Comunidades de Aprendizaje y el futuro de la educación: el punto de vista del Fórum Universal de las Culturas Barcelona-2004.* Simposium Internacional sobre las Comunidades de Aprendizaje. Organizado por el Fórum Universal de las Culturas Barcelona - 2004. Barcelona, 5-6 de octubre de 2001. Documento no publicado.
- Coll, C. (2001b). Constructivismo y educación: la concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje. En C. Coll, A. Marchesi y J. Palacios (Comps.), *Desarrollo Psicológico y Educación. Vol. 2. Psicología de la Educación Escolar* (pp. 157-186). Madrid: Alianza.
- Coll, C. (2003). La misión de la escuela y su articulación con otros escenarios educativos: reflexiones en torno al protagonismo y los límites de la educación escolar. VI Congreso Nacional de Investigación Educativa. Conferencias Magistrales (pp. 15-56). México, D.F.: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Coll, C., Colomina, R., Onrubia, J. y Rochera, M^a. J. (1992). Actividad conjunta y habla: una aproximación al estudio de los mecanismos de influencia educativa. *Infancia y Aprendizaje*, 59-60, 189-232.
- Faris, R. y Peterson, W. (2000), *Learning-based Community Development: lessons learned for British Columbia.* A report submitted to the Ministry of Community Development, Cooperatives and Volunteers. Henderson, L., Castles, R., McGrath, M y Brown, T. (2000). *Learning around town: learning communities in Australia.* Australia: Adult Learning Australia (ALA).
- Hill, J., Pettit, J. y Dawson, G. (1997). *Schools as learning communities.* NSW Department of Education and Training. Disponible en: www.schools.nsw.edu.au/staff/F2.0/material/salc1.htm
- Levine, J. H. (1999). *Learning communities: New structures, new partnerships for learning. The first-year experience.* Columbia, SC: South Carolina University.
- New Economy Development Group Inc. Ottawa, Ontario (1998). *Models of Community Learning Networks in Canada.* Office of Learning Technologies Human Resources Development Canadá. Disponible en: http://olt-bta.hrdc-drhc.gc.ca/publicat/alphpubs_e.html
- Onrubia, J. (1993). Enseñar: crear zonas de desarrollo próximo. En C. Coll y otros, *El constructivismo en el aula* (pp. 101-124). Barcelona: Graó.

- Onrubia, J. (2003). *Las aulas como comunidades de aprendizaje: una propuesta de enseñanza basada en la interacción, la cooperación y el trabajo en equipo*. Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Universidad de Barcelona. Documento no publicado.
- Owens, Th. R. y Wang, Ch. (1997). *Community-based learning: a foundation for meaningful education reform*. Norwest Regional Educational Laboratory. School Improvement Research Series. Disponible en: http://www.nwrel.org/scpd/sirs/10/t0_08.html
- Prawat, R. S. (1996). Learning community, commitment and school reform. *Journal of Curriculum Studies*, 28(1), 91-110.
- Rogoff, B., Matusov, E. y White, C. (1996). Models of teaching and learning: participation in a community of learners. En D. R. Olson y N. Torrance (Eds.), *The Handbook of Education and Human Development* (pp. 388-414). Oxford: Blackwell.
- Scardamalia, M., & Bereiter, C. (1999). Schools as knowledge-building organizations. En D. Keating & C. Hertzman (Eds.), *Today's children, tomorrow's society: The developmental health and wealth of nations* (pp. 274-289). New York: Guilford.
- Shapiro, N. S. y Levine, J. H. (1999). *Creating learning communities: A practical guide to winning support, organizing for change, and implementing programs*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Torres, R. M^a (1999). "Educación para todos": la propuesta, la respuesta. Documento presentado en el panel "Nueve años después de Jomtien", Conferencia Anual de la Sociedad Internacional de educación Comparada, Toronto, 14-18 de abril de 1999. Texto no publicado.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. New York: Cambridge University Press.
- Wenger, E. (1999). Communities of Practice. Learning as a social system. Disponible en: <http://www.coil.com/coil/knowledge-garden/cop/lss.shtml>
- Wilson, B. y Ryder, M. (s/f). *Dynamic Learning Communities: an Alternative to Designed Instructional Systems*. Disponible en: <http://carbon.cudenver.edu/~mryder/dlc.html> [Descargado el 13.08.01]
- Yarnit, M. (2000). *Towns, cities and regions in the learning age. A survey of learning communities*. A report submitted to the CER/OCDE.
- Yarnit, M. (2001). Learning communities: the secret to their succes. In *Learning Communities: strengthening lifelong learning through practice*. Seminar 2: Local organisations and community learning. Back Ground Paper. January 2001.