

Proyecto de aprendizaje-servicio para la docencia, intervención e investigación en contextos de exclusión social

Service-Learning projects for teaching, intervention and research in contexts of social exclusion

SONIA SÁNCHEZ-BUSQUÉS,
DAVID GARCÍA-ROMERO, JOSÉ LUIS LALUEZA
SAZATORNIL, MARTA PADRÓS CASTELLS,
BEATRIZ MACÍAS GÓMEZ-ESTERN,
MARÍA JOSÉ MARCO MACARRO,
VIRGINIA MARTÍNEZ LOZANO*



PALABRAS CLAVE

Aprendizaje-servicio; Inclusión; Comunidad de prácticas; Investigación-acción; Desarrollo sostenible.

RESUMEN “Clase Mágica-Sevilla” y “Proyecto Shere Rom” son proyectos de aprendizaje-servicio universitarios que trabajan con minorías culturales en contextos de exclusión social. Desarrollan innovaciones educativas en las cuales estudiantes universitarios colaboran con miembros de minorías culturales. Esta investigación-acción-docencia crea espacios colaborativos entre universidad y comunidad, creando procesos interdependientes.

KEYWORDS

Service-learning; Inclusion; Community of practice; Action research; Sustainable development.

ABSTRACT “Clase Mágica-Sevilla” and “Shere Rom Project” are university-based Learning-Service projects that work with cultural minorities in contexts of social exclusion. They develop educational innovations in which university students collaborate with members of cultural minorities. This action-research-teaching

* Miembros de los departamentos de Psicología Básica, Evolutiva y de la Educación (Universidad Autónoma de Barcelona), así como del equipo de investigación en Desarrollo Humano, Intervención Social e Interculturalidad (DEHISI) y Departamento de Antropología Social, Psicología Básica y Salud Pública (Universidad Pablo Olavide) y del Grupo de Estudios en Cultura y Cognición de la Junta de Andalucía (GEGyC).

creates collaborative spaces between university and community, creating interdependent processes.

MOTS CLÉS

Apprentissage-service; Inclusion; Communauté de pratique; Recherche-action.

RÉSUMÉ “Clase Mágica-Sevilla” et “Projet Shere Rom” sont des projets universitaires d’apprentissage, qui s’adressent aux minorités culturelles en situation d’exclusion sociale. L’objectif est de développer des innovations éducatives, réussir à atteindre son but grâce aux étudiants universitaires qui collaborent avec des membres des minorités culturelles. Cette investigation-action-enseignement crée des espaces collaboratifs entre l’université et les communautés, en générant des processus interdépendants.

Introducción

La Asamblea General de la Organización de las Naciones Unidas (ONU) aprobó en septiembre de 2015, los 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible y que entraron en vigor oficialmente el 1 de enero de 2016. La Agenda plantea 17 Objetivos con 169 metas de carácter integrado e indivisible que abarcan las esferas económica, social y ambiental. Los ODS abarcan un amplio abanico de problemas socioeconómicos, como, la pobreza, la salud y bienestar, afrontar las desigualdades existentes, la industrialización, el cambio climático o, la que aquí nos ocupará, el objetivo cuatro que se refiere a la *Educación de calidad para todos*¹.

El ODS 4 se define como: “Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos”. Contiene diez metas a alcanzar para 2030, a las que nos referiremos en relación a los proyectos y reflexiones que en el presente artículo expondremos. Desde el ámbito universitario en el cual nos circunscribimos podemos dar cuenta de una larga trayectoria de experiencias que, desde diferentes disciplinas y niveles educativos, pueden aportar reflexiones sobre cómo la Universidad puede integrar, e integra ya, varias de las metas de la Agenda 2030 en la docencia universitaria, en la investigación y en la extensión universitaria.

La “Clase Mágica-Sevilla” y el “Proyecto Shere Rom” son dos proyectos de Aprendizaje-Servicio² universitarios que trabajan con minorías culturales en contextos de

1 Para acceder a los Objetivos de Desarrollo Sostenible aprobados por la ONU puede consultarse <http://www.un.org/es/comun/docs/?symbol=A/RES/70/1>

2 Los proyectos de ApS universitario permiten abarcar las tres misiones de la institución y como mínimo deben cubrir dos de ellas: docencia y retorno social e investigación. Eso las distingue de otros tipos de actividad como el voluntariado (este puede tener elementos de

exclusión social en la ciudad de Sevilla y en el área metropolitana de Barcelona y que se vinculan a la Universidad Autónoma de Barcelona (UAB) y a la Universidad Pablo de Olavide (UPO), respectivamente. Estos proyectos están promovidos por equipos docentes e investigadores de la Facultad de Educación Social en la UPO y de la Facultad de Psicología en la UAB que trabajan conjuntamente compartiendo metas y proyectos de investigación y mejora de la docencia universitaria. Nos une una larga trayectoria en la que se ha ido construyendo un marco común de referentes teóricos y conceptuales, enmarcados bajo el paraguas de la corriente histórico-cultural y unos lineamientos metodológicos de cómo concebimos la investigación, muy ligada a la investigación-acción en el ámbito de la educación intercultural, y sobre cómo comprendemos lo que deben ser los tres ejes o misiones sobre los que pivotan las universidades actuales.

Ambos equipos de docentes e investigadores promovemos proyectos para desarrollar y optimizar innovaciones educativas para la inclusión social y educativa, en las cuales estudiantes universitarios colaboran con miembros de minorías culturales en tareas lúdico-educativas mediante el uso de tecnologías de la información y comunicación (TIC).

¿Con qué pretensiones surgen estos proyectos?

Si bien en las últimas décadas se han producido importantes avances en relación a la mejora en el acceso a la educación a todos los niveles y un incremento de la escolarización, sigue siendo necesario incrementar los esfuerzos para conseguir mayores avances en la consecución de los objetivos de la educación para todos, puesto que determinados sectores de la población siguen sufriendo una situación de enquistamiento en la exclusión social, acompañada de niveles altos de fracaso y abandono temprano de la escuela (Padrós *et al.*, 2014). En especial este fracaso y abandono temprano afecta más a grupos culturales minoritarios (Fernández-Enguita, Mena y Riviere, 2010). Como apunta Laparra (2011), la comunidad gitana (como grupo cultural minoritario por poner solo un ejemplo de una de las comunidades con las que trabajamos) presenta mayores índices de fracaso escolar, tiene un alto porcentaje de abandono escolar durante la enseñanza secundaria obligatoria y presentan altos índices de absentismo. La población con las que trabajamos presenta estas mismas características sumándose así con otros factores de riesgo de exclusión social.

Asimismo, diversos análisis de las prácticas educativas que se desarrollan en las aulas de educación primaria y secundaria nos muestran muchas dificultades e inadecuaciones en las dinámicas de la institución escolar para la inclusión de los miembros de

retorno social, pero no responde en torno a la adquisición de conocimientos y competencias que formen parte del currículo de la titulación) o las prácticas externas (que sí responderían a una forma de docencia, pero no incluyen como finalidad el componente de retorno social) (Lalueza, Sánchez-Busqués y Padrós, 2016).

minorías culturales (Bereményi, 2011; Crespo *et al.*, 2012). La escuela y sus agentes planifican los procesos de enseñanza/aprendizaje por igual para todos, sin atender a la enorme diversidad individual, social y cultural que hoy se puede encontrar en las aulas. Si bien podríamos afirmar que este modelo resulta ya obsoleto para todo el conjunto de la población, es especialmente inadecuado cuando hablamos de integrar a los miembros de grupos culturales minoritarios y en riesgo de exclusión social. Podemos encontrarnos con un panorama acrecentado a partir de la crisis económica actual, donde los recursos destinados a la educación y a la atención a los sectores de población con más necesidades se han visto mermados.

La transferencia del conocimiento que se ha generado a partir de la investigación de los equipos de profesionales universitarios se ha orientado principalmente a encarar los desafíos y problemas de la educación actual. Así, estos proyectos surgen como respuesta del análisis de necesidades detectadas en contextos reales, involucrando a la institución universitaria con un proyecto de ApS, con el fin de poder aportar una línea de acción que optimice procesos de enseñanza y aprendizaje y que palién la situación actual.

A su vez debemos introducir un tercer elemento que nos marcará los motivos por los cuales surgen y se crean estos proyectos de ApS universitario: la necesidad de optimizar el proceso formativo de los estudiantes universitarios. Una educación superior muy encerrada en el espacio académico descontextualizado, centrada en los aprendizajes de los estudiantes de carácter disciplinar y que pocas veces somos capaces de ofrecerles espacios de aprendizaje competencial auténtico. Con este concepto nos venimos a referir a que los procesos de aprendizaje deben estar situados (Lave y Wenger, 1991; Rogoff, 1993) y deben ocurrir en entornos de actividad cultural donde los contenidos adquieran sentido y significado.

Pensamos que deberíamos ofrecer un paso más y volcar este conocimiento producido en el ámbito de la investigación a las nuevas generaciones de estudiantes universitarios a través de la docencia tanto de grado e integradas en las materias de algunos estudios oficiales (en el grado de educación social o en el grado de psicología), como en prácticas de máster (vinculados a psicología de la educación y de intervención psicosocial) y en algunos estudios de doctorado.

Frente estos ejes de necesidades en los procesos educativos, podemos resumir que los proyectos que aquí tratamos pretenden: revisar el modelo escolar tradicional, transformar las prácticas educativas para favorecer la inclusión de miembros de grupos culturales minoritarios en riesgo de exclusión social, afrontar la formación de los estudiantes universitarios para acercarla a prácticas en contextos reales, investigar sobre procesos de inclusión educativa en entornos interculturales y, por último, velar por el retorno social de la institución universitaria a partir de incorporar en la formación superior un concepto como es el de justicia social y desarrollo sostenible.

Estas pretensiones a las que quieren dar respuesta la “Clase Mágica-Sevilla” y el “Proyecto Shere Rom” están directamente conectadas con las metas a las que desglosan el ODS 4 de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible (Organización de las Naciones Unidas, 2015):

- ▮ Para 2030, velar por que todas las niñas y todos los niños terminen los ciclos de la enseñanza primaria y secundaria, que ha de ser gratuita, equitativa y de calidad y producir resultados escolares pertinentes y eficaces.
- ▮ Para 2030, asegurar el acceso en condiciones de igualdad para todos los hombres y las mujeres a una formación técnica, profesional y superior de calidad, incluida la enseñanza universitaria.
- ▮ Para 2030, eliminar las disparidades de género en la educación y garantizar el acceso en condiciones de igualdad de las personas vulnerables, incluidas las personas con discapacidad, los pueblos indígenas y los niños en situaciones de vulnerabilidad, a todos los niveles de la enseñanza y la formación profesional.
- ▮ Para 2030, garantizar que todos los alumnos adquieran los conocimientos teóricos y prácticos necesarios para promover el desarrollo sostenible, entre otras cosas mediante la educación para el desarrollo sostenible y la adopción de estilos de vida sostenibles, los derechos humanos, la igualdad entre los géneros, la promoción de una cultura de paz y no violencia, la ciudadanía mundial y la valoración de la diversidad cultural y de la contribución de la cultura al desarrollo sostenible, entre otros medios.

¿De qué fuentes beben?

Ambos proyectos se inspiran en una red de comunidades de práctica desarrolladas por Michael Cole y el Laboratory of Comparative Human Cognition de la Universidad de California y, más concretamente, en una de estas comunidades, la “Clase Mágica”.

Comunidades que se enmarcan en la red internacional UC-Links³, creada en la Universidad de California en los años setenta y ochenta siguiendo el modelo de la Quinta Dimensión (Cole, 2006).

Estas comunidades de práctica son laboratorios naturales para la investigación e intervención educativa con minorías culturales. Estas son comunidades donde construir innovaciones educativas con soportes de TIC que permitan crear actividades colaborativas y donde estudiantes universitarios y niños de minorías establezcan un diálogo intercultural. Centrados en una actividad educativa donde el niño es protagonista y se vincula a nivel personal con el estudiante. Estudiantes y niños se construyen como referentes mutuos: los estudiantes ayudan a los niños a perfeccionar habilidades

³ Para más información sobre la comunidad UC-Links puede consultarse su plataforma virtual en <http://uclinks.berkeley.edu/>

académicas, suponiendo para los universitarios una experiencia real y afectivamente relevante. A su vez, en esta plataforma horizontal y participativa es posible poner en marcha investigaciones sobre participantes y procesos, con el objetivo de otorgar luz al camino hacia la ciudadanía global.

La articulación de la “Clase Mágica” americana como espacio propio de una comunidad cultural, nos ofrecido el modelo ideal para los proyectos que realizamos. Desde hace aproximadamente 20 años se han ido manteniendo intercambios de investigación, docencia e intervención entre los equipos universitarios, propiciando así, la movilidad de participantes en los sectores de profesorado, alumnado y miembros de comunidades desfavorecidas.

El modelo que sustenta estos proyectos se describe con detalle en varias publicaciones (Lalueza *et al.*, 2001; Crespo *et al.*, 2005; Padrós, Sánchez-Busqués y Luque, 2012; Padrós *et al.*, 2014; Macías, Martínez y Mateos, 2014), así que aquí no vamos a entrar en el detalle de su funcionamiento, más allá de subrayar aquellos elementos que se vinculan en la reflexión sobre la que se enmarca el desarrollo sostenible que presentamos en el presente texto.

Metodología de los proyectos: investigación-acción-docencia

Estas experiencias de investigación-acción-docencia crean espacios colaborativos entre universidad y comunidad mediante la realización de los proyectos ApS, creando procesos interdependientes: Los estudiantes integran la experiencia y la teoría desde un punto de vista de implicación social; su participación posibilita un modelo de intervención educativa de forma colaborativa y horizontal; y la plataforma es un laboratorio natural para la investigación empírica sobre estos procesos.

De esta manera, los proyectos ofrecen la creación de comunidades de practica en diferentes centros de educación primaria, secundaria o centros de educación no formal, donde participan estudiantes universitarios que colaboran con el alumnado de estos centros en la resolución de tareas y el asesoramiento a educadores y maestros, con la finalidad de optimizar e introducir nuevas metodologías de enseñanza con la supervisión y participación de los equipos de investigación. Cada comunidad desarrolla un trabajo específico que pretende dar respuesta a las necesidades locales propias tal y como son evaluadas por los propios miembros de la comunidad y los educadores. Así, cada comunidad tiene una trayectoria particular, una apropiación del modelo, aunque se retroalimentan de lo que se hace en el resto de comunidades de prácticas.

En las comunidades de prácticas (Wenger, 2001) se encuentran diferentes participantes: del ámbito universitario hay investigadores y docentes, así como estudiantes de grado o postgrado, de la propia comunidad local hay los educadores o maestros,

los niños y los miembros de la comunidad. Cada uno de estos participantes llega a la comunidad de práctica con diferentes objetivos, que generalizando podemos afirmar:

- 】 Los niños asisten a la actividad con la voluntad de divertirse con los estudiantes universitarios resolviendo tareas de forma conjunta. Tareas que toman sentido y significado para ellos.
- 】 Los estudiantes universitarios asisten para adquirir competencias profesionales y poner en práctica los aprendizajes teórico-conceptuales estudiados en el ámbito más académico, recibiendo así créditos de sus estudios.
- 】 Los miembros de la comunidad esperan que los niños aprendan en un entorno seguro y que sirva para que estos mejoren en sus competencias académicas.
- 】 Los educadores o maestros que sea una actividad formativa para sus alumnos, incorporando elementos curriculares.
- 】 Los investigadores acceder a laboratorios naturales donde investigar sobre innovación educativa e investigación participativa en comunidades e interculturalidad.

En un inicio, los distintos participantes involucrados en la comunidad de práctica tienen sus propias metas y objetivos, más allá de los objetivos de los otros y solo convergen para realizar una actividad conjunta. Pero en ella se irán construyendo metas, prácticas y significados comunes para terminar transformando esos objetivos que se convertirán en interdependientes (Nilson y Nocon, 2005) y terminarán generando una microcultura nueva.

La colaboración que permite la sostenibilidad

El trabajo colaborativo nos permite construir un espacio *interinstitucional* (universidad, escuela, entidades sociales y comunidad), *intergeneracional* (adultos profesionales, jóvenes estudiantes y niños) e *intercultural* (varias culturas, generacionales y comunitarias) en el cual se expresan voces diferentes, donde se diluyen las relaciones de poder relacionadas con edad, género o la procedencia cultural, promoviendo dinámicas de trabajo donde las normas y los roles puedan ser negociados en cada momento, brindando oportunidades para un cambio hacia la equidad.

Las comunidades de práctica son la principal vía de acceso a los significados sociales, estas comunidades se caracterizan por el trabajo colaborativo (Rogoff, Matusov y White, 1996; Wenger, 2001). En todas las comunidades que siguen el modelo de estos proyectos, la relación entre los participantes se basa en la colaboración donde todos son reconocidos en su competencia y capacidad de decisión.

Este encuentro y colaboración entre diferentes actores permite a cada uno de estos situarse en un nuevo lugar, pues se producen perturbaciones en los diferentes sistemas. Según Lalueza *et al.* (2016), gracias a esta colaboración se puede constatar que:

- ▮ Los niños más allá de divertirse tienen la oportunidad de relacionarse con estudiantes universitarios con quienes establecen relaciones de confianza. Les brindan un acercamiento a otras realidades transformando su rol y propiciando que participen de una forma diferente en su propio proceso de aprendizaje. Adicionalmente, la figura del adulto como colaborador, no como un evaluador, facilita la creación de fuertes vínculos afectivos que facilitan el proceso de aprendizaje con una mayor implicación de estos.
- ▮ Los estudiantes universitarios, más allá de poner en práctica sus conocimientos teórico-conceptuales, cruzan una barrera intercultural que les hace conscientes de las relaciones de poder entre grupos sociales. Su rol de estudiante aprendiz, se transforma en educador y ayudan a niños de entornos educativos en riesgo de exclusión a adquirir nuevos aprendizajes. Estos acceden a la comunidad de prácticas desde una participación fronteriza, desde asignaturas de sus grados de Psicología y Educación Social. Para construirse como miembros de la comunidad y profesionales deberán apropiarse de sus prácticas, objetivos y significados y desarrollar un aprendizaje auténtico que implica: competencias procedimentales, aprendizajes y cambios actitudinales relacionados con el compromiso con la comunidad. Este cambio global se corresponde con un cambio identitario (Macías, Martínez y Vásquez, 2014) que la investigación actual pretende entender en profundidad, mediante un análisis cualitativo de relatos autobiográficos vivenciales de estudiantes.
- ▮ Los educadores se transforman a su vez en formadores de futuros profesionales guiando la adquisición de competencias a los estudiantes universitarios. La comunidad de práctica les da la posibilidad de tener un nuevo rol con sus alumnos, además de acompañante, que a su vez le permite acceder a otros conocimientos de ellos. Participar en un modelo educativo ajeno a sus prácticas educativas cotidianas les ofrece la posibilidad de poner en práctica nuevas formas de enseñanza y estar acompañado por estudiantes universitarios e investigadores les dará datos para contrastar sus propias concepciones sobre procesos de enseñanza-aprendizaje y reducir la presión sobre elementos curriculares y sobre las concepciones sobre las formas institucionalizadas de funcionamiento de la escuela.
- ▮ Los investigadores asumimos una negociación con los miembros de la comunidad o los maestros sobre los ejes en los que pivotan sus intereses. Se nos ofrece un entorno rico y natural de recogida de datos para las diferentes investigaciones. Pero a su vez, participar de estos proyectos nos sitúan más cerca de la realidad social, conduciendo a una investigación y docencia universitaria más éticamente responsable. Tenemos pues, que el profesorado universitario terminamos participado directa o indirectamente en el diseño de innovaciones educativas.

El reto consiste en crear estos espacios compartidos dónde se superen las dinámicas propias de cada una de ellas por separado, es decir, generar comunidades con una microcultura que den significado a las actividades que se llevan a cabo allí. El reto es ser capaces de crear un espacio de interrelación donde la actividad tenga sentido

para todos y cada uno de los interlocutores. Esto implica un reconocimiento del otro como interlocutor legítimo, como participante activo del proceso.

En conclusión, al crear espacios de relación interinstitucional, la actividad tiene que atender los objetivos legítimos de cada una, la escuela o comunidad y la universidad. En tanto que espacios intergeneracionales, tiene que ser significativa por los diferentes participantes, desde los niños hasta los maestros o a los agentes comunitarios, pasando por los estudiantes e investigadores. En tanto que espacio intercultural, tiene que generar narrativas que se puedan formular en diferentes lenguajes sociales, comprensibles por las diferentes comunidades implicadas. Esto solo es posible mediante una constante negociación.

Esta interdependencia en la comunidad de práctica tiene una dirección de sostenibilidad, donde una plataforma de aprendizaje-servicio responde a tres necesidades o metas del Objetivo 4 para el Desarrollo Sostenible en favor de una ciudadanía global: a) intervenir directamente para la inclusión educativa, b) formar profesionales competentes y comprometidos con el cambio social, y c) investigar sobre los procesos y participantes de dicho cambio.

Bibliografía

- BEREMÉNYI, B. Á. (2011): "Intercultural Policies and Teachers' Contradictory Views. The Roma Case in Catalanian Schools", *Intercultural Education Journal*, 22 (5), pp. 355-369.
- COLE, M. (2006): *The Fifth Dimension: an After-School Program Built on Diversity*, Nueva York, Russell Sage Foundation, p. 248.
- CRESPO, I.; LALUEZA, J. L.; PORTELL, M. y SÁNCHEZ-BUSQUES, S. (2005): "Communities for Intercultural Education: Interweaving Microcultures", en M. Nilsson y H. Nocon (eds.), *School of Tomorrow. Teaching and Technology in Local and Global Communities*, Berna, Peter Lang, pp. 27-62.
- CRESPO, I.; RUBIO, R.; LÓPEZ, C. y PADRÓS, M. (2012): "Lenguaje social, identidad e inclusión escolar en el discurso de los maestros", *Cultura & Educación*, 24 (2), pp. 163-175.
- FERNÁNDEZ-ENGUITA, M.; MENA, L. y RIVIERE, J. (2010): *Fracaso y abandono escolar en España*, Barcelona, Fundación La Caixa, p. 218.
- LALUEZA, J. L.; CRESPO, I.; PALLÍ, C. y LUQUE, M. J. (2001): "Socialización y cambio cultural en una comunidad étnica minoritaria. El nicho evolutivo gitano", *Cultura & Educación*, 13 (1), pp. 115-130.
- LALUEZA, J. L.; SÁNCHEZ-BUSQUES, S. y PADRÓS, M. (2016): "Creando vínculos entre universidad y comunidad: el proyecto Shere Rom, una experiencia de aprendizaje servicio en la Facultad de Psicología de la Universitat Autònoma de Barcelona", *RIDAS, Revista Iberoamericana de Aprendizaje Servicio*, 2, pp. 33-69.

- LALUEZA, J. L.; SÁNCHEZ-BUSQUES, S.; PADRÓS, M. y GARCÍA-ROMERO, D. (2016): "Educación, minorías e identidad. Reflexiones a través de un proyecto de investigación-acción", *Papeles de Trabajo sobre Cultura, Educación y Desarrollo Humano*, 12 (3), pp. 20-29. [Disponible en http://psicologia.udg.edu/PTCEDH/menu_articulos.asp].
- LAPARRA, M. (coord.) (2011): *Diagnóstico social de la comunidad gitana en España. Un análisis contrastado de la Encuesta del CIS a hogares de población gitana 2007*, Madrid, Ministerio de Sanidad, Política Social e Igualdad, p. 316.
- LAVE, J. y WENGER, E. (1991): *Situated learning: Legitimate peripheral participation*, Nueva York, Cambridge University Press, p. 142.
- MACÍAS, B.; MARTÍNEZ, V. y MATEOS, C. (2014): "Clase Mágica-Sevilla. Una experiencia de aprendizaje-servicio y de transformación identitaria", *Psicología, Conocimiento y Sociedad*, 4 (2), pp. 109-137. [Disponible en <http://revista.psyco.edu.uy/>].
- MACÍAS, B.; MARTÍNEZ, V. y VÁSQUEZ, O. (2014): "Real Learning in Service Learning: Lessons from La Clase Mágica in the US and Spain", *International Journal for Research on Extended Education*, 2, pp. 63-78.
- NILSON, M. y NOCON, H. (2005): *School of Tomorrow. Teaching and Technology in Local and Global Communities*, Berna, Peter Lang, p. 190.
- PADRÓS, M.; SÁNCHEZ-BUSQUES, S.; LALUEZA, J. L.; CRESPO, I. y LAMAS, M. (2014): "El proyecto Shere Rom. Fundamentos de una comunidad de prácticas para la inclusión educativa de grupos culturales minoritarios y en riesgo de exclusión social", *Psicología, Conocimiento y Sociedad*, 4 (2), pp. 138-162.
- PADRÓS, M.; SÁNCHEZ-BUSQUES, S. y LUQUE, M. J. (2012): "Shere Rom: creando una microcultura para la inclusión socioeducativa", *Quaderns de Psicologia*, 14 (2), pp. 87-99.
- ROGOFF, B. (1993): *Aprendices del Pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*, Barcelona, Paidós, p. 304.
- ROGOFF, B.; MATUSOV E. y WHITE, C. (1996): "Models of Teaching and Learning: Participation in a Community of Learners", en D. Olson y N. Torrance (eds.), *The handbook of Education and Human Development*, Cambridge, Blackwell, p. 804.
- WENGER, E. (2001): *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad*, Barcelona, Paidós, p. 352.