

Volumen 2 - Número 1 - Enero/Marzo 2015

REVISTA INCLUSIONES

REVISTA DE HUMANIDADES
Y CIENCIAS SOCIALES

ISSN 0719-4706

Homenaje a
**Adalberto
Santana**

MIEMBRO DE HONOR COMITÉ INTERNACIONAL
REVISTA INCLUSIONES

Portada: Kevin Andrés Gamboa Cáceres



UNIVERSIDAD DE LOS LAGOS
CAMPUS SANTIAGO

CUERPO DIRECTIVO

Directora

Mg. Viviana Vrsalovic Henríquez
Universidad de Los Lagos, Chile

Subdirectora

Lic. Débora Gálvez Fuentes
Universidad de Los Lagos, Chile

Editor

Drdo. Juan Guillermo Estay Sepúlveda
Universidad de Los Lagos, Chile

Secretario Ejecutivo y Enlace Investigativo

Héctor Garate Wamparo
Universidad de Los Lagos, Chile

Cuerpo Asistente

Traductora: Inglés – Francés

Lic. Ilia Zamora Peña
Asesorías 221 B, Chile

Traductora: Portugués

Lic. Elaine Cristina Pereira Menegón
Asesorías 221 B, Chile

Diagramación / Documentación

Lic. Carolina Cabezas Cáceres
Asesorías 221 B, Chile

Portada

Sr. Kevin Andrés Gamboa Cáceres
Asesorías 221 B, Chile

COMITÉ EDITORIAL

Mg. Carolina Aroca Toloza

*Pontificia Universidad Católica de Valparaíso,
Chile*

Dr. Jaime Bassa Mercado

Universidad de Valparaíso, Chile

Dra. Heloísa Bellotto

Universidad de San Pablo, Brasil

Dra. Nidia Burgos

Universidad Nacional del Sur, Argentina

Mg. María Eugenia Campos

*Universidad Nacional Autónoma de México,
México*

Dr. Lancelot Cowie

Universidad West Indies, Trinidad y Tobago

Lic. Juan Donayre Córdova

Universidad Alas Peruanas, Perú

Dr. Gerardo Echeita Sarrionandia

Universidad Autónoma de Madrid, España

Mg. Keri González

*Universidad Autónoma de la Ciudad de
México, México*

Dr. Pablo Guadarrama González

Universidad Central de Las Villas, Cuba

Mg. Amelia Herrera Lavanchy

Universidad de La Serena, Chile

Mg. Aleksandar Ivanov Katrandzhiev

Universidad Suroeste Neofit Rilski, Bulgaria

Mg. Cecilia Jofré Muñoz

Universidad San Sebastián, Chile

Mg. Mario Lagomarsino Montoya

Universidad de Valparaíso, Chile

Dr. Claudio Llanos Reyes

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile

Dr. Werner Mackenbach

*Universidad de Potsdam, Alemania
Universidad de Costa Rica, Costa Rica*

Ph. D. Natalia Milanesio

Universidad de Houston, Estados Unidos

Dra. Patricia Virginia Moggia Münchmeyer

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile

Ph. D. Maritza Montero

Universidad Central de Venezuela, Venezuela

Mg. Julieta Ogaz Sotomayor

Universidad de Los Andes, Chile

Mg. Liliana Patiño

Archiveros Red Social, Argentina

Dra. Rosa María Regueiro Ferreira

Universidad de La Coruña, España

Mg. David Ruete Zúñiga

Universidad Nacional Andrés Bello, Chile

Dr. Efraín Sánchez Cabra

Academia Colombiana de Historia, Colombia

Dra. Mirka Seitz

Universidad del Salvador, Argentina

Lic. Rebeca Yáñez Fuentes

Universidad de la Santísima Concepción, Chile

COMITÉ CIENTÍFICO INTERNACIONAL

Comité Científico Internacional de Honor

Dr. Carlos Antonio Aguirre Rojas

Universidad Nacional Autónoma de México, México

Dra. Patricia Brogna

*Universidad Nacional Autónoma de México,
México*

Dr. Horacio Capel Sáez

Universidad de Barcelona, España

Dra. Isabel Cruz Ovalle de Amenabar

Universidad de Los Andes, Chile

Dr. Adolfo Omar Cueto

Universidad Nacional de Cuyo, Argentina

Dra. Patricia Galeana

*Universidad Nacional Autónoma de México,
México*

Dr. Carlo Ginzburg Ginzburg

*Scuola Normale Superiore de Pisa, Italia
Universidad de California Los Ángeles, Estados
Unidos*

Dra. Antonia Heredia Herrera

Universidad Internacional de Andalucía, España

Dra. Zardel Jacob Cupich

Universidad Nacional Autónoma de México, México

Dr. Miguel León-Portilla

Universidad Nacional Autónoma de México, México

Dr. Miguel Rojas Mix

*Coordinador de la Cumbre de Rectores de
Universidades Estatales de América Latina y el
Caribe*

Dr. Luis Alberto Romero

CONICET / Universidad de Buenos Aires, Argentina

Dr. Adalberto Santana Hernández

*Universidad Nacional Autónoma de México,
México
Director Revista Cuadernos Americanos, México*



Dr. Juan Antonio Seda

Universidad de Buenos Aires, Argentina

Dr. Miguel Ángel Verdugo Alonso

Universidad de Salamanca, España

Dr. Eugenio Raúl Zaffaroni

Universidad de Buenos Aires, Argentina

Comité Científico Internacional

Ph. D. María José Aguilar Idañez

Universidad Castilla-La Mancha, España

Dr. Luiz Alberto David Araujo

Universidad Católica de San Pablo, Brasil

Mg. Elian Araujo

Universidad de Mackenzie, Brasil

Dr. Miguel Ángel Barrios

*Instituto de Servicio Exterior Ministerio
Relaciones Exteriores, Argentina*

Dra. Ana Bénard da Costa

*Instituto Universitario de Lisboa, Portugal
Centro de Estudios Africanos, Portugal*

Dra. Noemí Brenta

Universidad de Buenos Aires, Argentina

Ph. D. Juan R. Coca

Universidad de Valladolid, España

Dr. Antonio Colomer Vialdel

Universidad Politécnica de Valencia, España

Dr. Christian Daniel Cwik

Universidad de Colonia, Alemania

Dr. Carlos Tulio da Silva Medeiros

Universidad Federal de Pelotas, Brasil

Dr. Miguel Ángel de Marco

*Universidad de Buenos Aires, Argentina
Universidad del Salvador, Argentina*

Dr. Andrés Di Masso Tarditti

Universidad de Barcelona, España

Ph. D. Mauricio Dimant

Universidad Hebrea de Jerusalén, Israel

Dr. Jorge Enrique Elías Caro

Universidad de Magdalena, Colombia

Dra. Claudia Lorena Fonseca

Universidad Federal de Pelotas, Brasil

Mg. Francisco Luis Giraldo Gutiérrez

*Instituto Tecnológico Metropolitano,
Colombia*

Dra. Andrea Minte Münzenmayer

Universidad de Bio Bio, Chile

Mg. Luis Oporto Ordóñez

Universidad Mayor San Andrés, Bolivia

Dra. María Laura Salinas

Universidad Nacional del Nordeste, Argentina

Dra. Jaqueline Vassallo

Universidad Nacional de Córdoba, Argentina

Dr. Evandro Viera Ouriques

Universidad Federal de Río de Janeiro, Brasil

Dra. Maja Zawierzeniec

Universidad de Varsovia, Polonia

Asesoría Ciencia Aplicada y Tecnológica:

CEPU – ICAT

Centro de Estudios y Perfeccionamiento

Universitario en Investigación

de Ciencia Aplicada y Tecnológica

Santiago – Chile

Indización

Revista Inclusiones, se encuentra indizada en:



Information Matrix for the Analysis of Journals



**LAS COMUNIDADES DE APRENDIZAJE: ANÁLISIS DE SU CONOCIMIENTO
Y APLICACIÓN EN LA CIUDAD DE SORIA, ESPAÑA**

LEARNING COMMUNITIES: ANALYSIS OF ITS KNOWLEDGE AND APPLICATION IN THE CITY OF SORIA, ESPAÑA

Lic. Celia Molina Millán

Universidad de Valladolid, España
celia.molina@hotmail.com

Lic. María Martínez Martínez

Universidad de Valladolid, España
mmburgo@hotmail.com

Lic. Lea Habib Sánchez

Universidad de Valladolid, España

Lic. Anna María Chico Juste

Universidad de Valladolid, España

Fecha de Recepción: 03 de diciembre de 2014 – **Fecha de Aceptación:** 26 de diciembre de 2014

Resumen

En las últimas décadas la sociedad está sufriendo una serie de cambios. Es por ello que el sistema educativo está en la obligación de adaptarse a ellos, aplicando medidas que satisfagan las nuevas demandas que esta sociedad genera. Actualmente, existen diferentes medidas innovadoras que pretenden que el niño se convierta en una persona competente en esta sociedad. Una de ellas son las Comunidades de Aprendizaje, avaladas por la Comunidad Científica Internacional.

Con este artículo pretendemos averiguar el conocimiento y la posible aplicación de esta actuación innovadora, mediante el análisis de un cuestionario entregado a los docentes del Segundo Ciclo de Educación Infantil de la ciudad de Soria.

Palabras Claves

Comunidades de aprendizaje – Aprendizaje dialógico – Tertulias literarias – Actuación educativa de éxito

Abstract

Over the last decades, some changes are being experienced in our society. Therefore, the education system is required to adapt to this evolution through the implementation of measures that will satisfy these new requirements that our society is generating. Currently, there are several innovative measures aimed at getting the child to becoming a qualified person in our society. One example of these procedures are “the Learning Communities”, supported by the International Scientific Community.

With this article we intend to find out the knowledge and the potential application of this innovative performance through the analysis of a questionnaire given to the teachers of the Second Cycle of Kinder Garden Education at the city of Soria.

Keywords

Learning communities – Dialogic learning – Literary gatherings – Educational success Performance

Introducción

Actualmente, y como estamos viendo desde hace unos años, el sistema educativo español está sufriendo una serie de cambios. La educación que se ha estado impartiendo desde la primera mitad del siglo XX solo se centraba en aspectos instrumentales (lecto-escritura, cálculo) a través del aprendizaje memorístico, lo que se denomina actualmente enseñanza tradicional.

En los últimos años un nuevo enfoque se está creando y éste tiene en cuenta otros ámbitos más allá del instrumental, como educación emocional, educación para la igualdad y la resolución de conflictos, etc. Todos atienden a las nuevas demandas de la Sociedad del Conocimiento¹.

Estos nuevos procesos de aprendizaje deben establecerse en contextos ricos en recursos y materiales de aprendizaje, para ofrecer oportunidades de interacción social y para que representen los tipos de problemas y tareas que en un futuro los alumnos tendrán que resolver y con ello otorgarle importancia al contexto, reconociendo que el aprendizaje es un proceso de “enculturación”².

Algunas instituciones ya están llevando a cabo medidas transformadoras, sin embargo aún queda un largo camino por recorrer. De ahí nuestro interés por investigar sobre estos cambios. En concreto, nos hemos centrado en las Comunidades de Aprendizaje, que podrían ser definidas del siguiente modo:

“[...] proyecto de transformación social y cultural de un centro educativo y de su entorno para conseguir una sociedad de la información para todas las personas, basada en el aprendizaje dialógico, mediante una educación participativa de la comunidad, que se concreta en todos sus espacios incluida el aula.”³

La Comunidad Científica Internacional, así como las estadísticas institucionales dejan claro que el aprendizaje de los niños depende de muchos factores. No solo influye lo que ocurre dentro del aula, las interacciones del niño con el contexto social y familiar tienen una gran influencia en el aprendizaje.

¹ Beatriz Fainholc, “Teaching and learning in de knowledge society” Encounters on Education, 6. (2005) 87-105; Carmen Elboj-Saso y Ainhoa Flecha Fernández, Mujeres, aprendizaje dialógico y transformación social, Contextos Educativos, (2002) 159-172; Yenny Otálara-Sevilla, Diseño de espacios educativos significativos para el desarrollo de competencias en la infancia. 2010. 71-82 y Carol Kasworm, The Influence of the Knowledge Society: Trends in Adult Higher Education, Philadelphia, 2011. The Journal of Continuing Higher Education, (2011) 104-107.

² Blanca Trevisan, Comunidades de aprendizaje. 1995. Revista de ciencia y tecnología dirección de investigaciones. UNA. Vol. 1 N° 2, (2000) 143-152; Ana Clara Ventura, Estilos de aprendizaje y comunidades disciplinares desde un enfoque situado de la cognición. 2013. Revista internacional de psicología. Instituto de la familia Guatemala. Vol. 12 N° 2, (2013) y Hana Cervinkova, International learning communities for global and local citizenship. 2011. Rev. European Journal for Research on the Education and Learning of Adults, Vol. 2, 181-192.

³ Rosa Valls; Marta Soler y Ramón Flecha, Lectura dialógica. Interacciones que mejoran y aceleran la lectura. Revista Ibero-americana de educación N° 46, (2008) 252.

Como hemos visto, algunos centros están empezando a cambiar las concepciones pedagógicas establecidas durante la Sociedad Industrial⁴ y están adoptando nuevos sistemas inclusivos con los que poder hacer frente a las demandas de la Sociedad del Conocimiento. Estos centros reciben el nombre de Comunidades de Aprendizaje.⁵

1. Comunidades de aprendizaje y actuaciones educativas de éxito

Las Comunidades de Aprendizaje son, como hemos mencionado anteriormente, un proceso de transformación de un centro educativo, el pilar fundamental de éstas es el Aprendizaje Dialógico, que otorga a docentes y alumnos las herramientas necesarias para ser competentes en la sociedad de la información.⁶

Para iniciar el proceso de transformación de un centro escolar, a una Comunidad de Aprendizaje, en primer lugar, debe haber una reflexión profunda de toda la comunidad educativa. También se deberán introducir en el centro unas actuaciones específicas - formación de la familia y profesorado, tertulias dialógicas- basadas en el aprendizaje dialógico y la cooperación de toda la comunidad educativa. Las actuaciones educativas de éxito son las siguientes:

a. Aprendizaje dialógico: Martins de Castro, D.⁷, Racionero, S. y Aubert A. et al.⁸ conciben el aprendizaje dialógico como base para desarrollar competencias sociales, instrumentales y comunicativas.

⁴ En la Segunda Revolución Industrial se pone en marcha un proceso de creación de sistemas escolares públicos. Por primera vez aparecen componentes de lo que hoy conocemos como un sistema estatal de educación. Es decir, un conjunto de instituciones formal y exclusivamente dedicadas a la enseñanza, con proyección hacia todo el territorio nacional y cuyo control y supervisión estaba, al menos en parte, en manos de la naciente burocracia gubernamental (Brunner, J. J. 2001).

⁵ Rosa Valls; Marta Soler y Ramón Flecha, *Lectura dialógica. Interacciones que...*; Ramón Flecha, *Los profesores como intelectuales: Hacia una formación integral de los maestros del siglo XXI*. Revista Interuniversitaria Formación Profesional, (1997) 29, 67-76; Ramón Flecha; María Padrós e Ignasi Puigdemívol, *Comunidades de Aprendizaje: transformar la organización escolar al servicio de la comunidad*. Organización y Gestión Educativa, (2003) 5,1-12; Ramón Flecha y Lidia Puigvert, *El uso dialógico de las tecnologías en sociedades dialógicas: una propuesta de democratización de los medios*. Nómadas, (2004) 21, 40-53; Donatila Ferrada y Ramón Flecha, *El Modelo Dialógico de la Pedagogía: un aporte desde las experiencias de Comunidades de Aprendizaje*. Estudios Pedagógicos XXXIV, (2008) 1, 41-61; Marta Capllonch y Sara Figueras, *Educación Física y Comunidades de Aprendizaje*. Rev. Estudios Pedagógicos XXXVIII, Vol. Esp.1, (2012) 231-247 y Juan M. Escudero Muñoz, *Comunidades docentes de aprendizaje, formación del profesorado y mejoras de la educación. Ágora para la EF y el Deporte*, (2009) 10. **Ramón Flecha García** es Catedrático de Escuela Universitaria en el Departamento de Teoría Sociológica, Filosofía del Derecho y Metodología de las Ciencias Sociales de la Universitat de Barcelona. Es autor, entre otras obras, del libro *Compartiendo Palabras* (1997, Paidós), obra traducida al inglés en que describe los principios del aprendizaje dialógico. Ha participado como investigador principal en el desarrollo del proyecto de Comunidades de Aprendizaje desde sus inicios en 1996 en el País Vasco.

⁶ Ramón Flecha, *Los profesores como intelectuales: Hacia...*

⁷ Danilo Martins De Castro-Chaib *El aprendizaje dialógico y una nueva dimensión instrumental: la tertulia musical*. Rev. Ide@sostenible, Vol.13, 1-4. (2006).

⁸ Adriana Aubert y Ainhoa Flecha, *Contract on Dialogic Inclusion: How to get out of the ghetto*, Barcelona, Rev. Psy., Soc., & Educ. Vol.1, 61-70. (2009).

A través de un diálogo igualitario, que reconoce la inteligencia cultural en todas las personas, se orienta a la transformación, y se prioriza la dimensión instrumental al mismo tiempo que la solidaridad, partiendo de la igualdad de diferencias. Con ello se logra aprender de forma más adecuada a las exigencias de la actual sociedad de la información.

La formación de familia y profesorado es una actuación esencial para la correcta puesta en marcha de las demás actuaciones, puesto que son los familiares y los educadores de los niños quienes serán los principales agentes de transformación.

Según Capllonch, M. et al.⁹ la fase de formación es extensa, el claustro del centro, familiares y otros miembros de la comunidad profundizan en el marco sociológico en el que se ubica el proyecto. Durante la formación se explican las bases teóricas y el modelo metodológico que sustentan las Comunidades de Aprendizaje.

b. Tertulias dialógicas, según Soler, M.¹⁰ son tertulias donde personas que nunca habían leído un libro se reúnen para compartir la lectura de clásicos de la literatura universal. Así pasan a leer, comentar y profundizar en obras de Cervantes, Lorca, Shakespeare, Tolstoy, Joyce, etc., y a comprobar que no hay un tipo de cultura para un tipo de gente, y que tienen mucho que aportar a la educación desde su cultura popular.

Matusov, E.¹¹ nos habla de los distintos tipos de discursos que existen actualmente, y se concretan en tres tipos: en primer lugar el *discurso autoritario*, que se basa en la autoridad del poder, la imposición, la tradición y la ignorancia (lo que Bajtín llama previamente discurso de autoridad); a continuación *autoridad del discurso dialógico*, que se basa en la autoridad de confianza y respeto; y por último *discurso internamente persuasivo* (similar a Bajtín), que es un discurso sin autoridad que se basa en el interrogatorio dialógico, las pruebas y la evaluación de las declaraciones.

El método que debemos seguir para las tertulias dialógicas es el discurso dialógico, en el que la opinión de todos los participantes tiene la misma importancia, se tienen en cuenta las opiniones de los participantes por igual.

c. Grupos interactivos: De acuerdo a G. Esteban¹² y Aubert Simon y A., Flecha A.¹³, son el resultado de una organización flexible del aula, en la que el grupo clase se divide en pequeños grupos de trabajo, cada uno de ellos está tutorizado por una persona adulta. Los grupos se constituyen heterogéneamente, tanto en cuestión de género como en cuestión de aprendizaje y de origen cultural. A través de estos grupos heterogéneos se refuerza el aprendizaje de todos los niños y todas las niñas sin ningún tipo de discriminación.

d. Participación de la comunidad. La participación de la comunidad de aprendizaje según Domingo, J.¹⁴ se basa en que esta comunidad -familia, instituciones locales, asociaciones,

⁹ Marta Capllonch y Sara Figueras, Educación Física y Comunidades de...

¹⁰ Marta Soler-Gallart, Lectura dialógica. La comunidad como entorno alfabetizador. Contextos de alfabetización inicial, (2003) 47-63.

¹¹ Eugene Matusov, Applying bakhtin scholarship on discourse in education: a critical review essay, Illinois, 2007. Educational Theory, (2007) 215-237.

¹² Esteban Gerard Ferrer, Hacia la excelencia educativa en las Comunidades de Aprendizaje: participación, interactividad y aprendizaje. Educar, (2005) 35, 61-70.

¹³ Adriana Aubert y Ainhoa Flecha, Contract on Dialogic Inclusion: How to get out of the...

¹⁴ Jesús Domingo, Participación de la comunidad y desarrollo de un centro educativo. Rev. Investigación en la escuela, Vol. 44 (2011) 77-88.

estructuras productivas- adquiera el compromiso de oír, comprender, apoyar y favorecer las iniciativas educativas -formales o no- que hagan posible la conquista por parte del niño, de una base experimental rica , integra , auténtica , diferenciada, sana, etc. al tiempo que actúe para proporcionar un proyecto global consensuado con las instituciones educativas, una oferta conectada a su contexto con potencialidad educativa y transformadora social.

Una vez nombradas algunas de las actuaciones educativas de éxito, procedemos a concretar la finalidad de este trabajo:

Nuestro principal objetivo ha sido investigar el conocimiento que los docentes tienen sobre estas medidas transformadoras y su posible aplicación en el aula. Para ello, hemos realizado y entregado un cuestionario a todos los docentes de Educación Infantil de la ciudad de Soria.

Para dicha investigación hemos establecido varios objetivos específicos:

1. averiguar que conocen sobre las comunidades de aprendizaje los profesores de Educación Infantil de la ciudad de Soria.
2. comprobar si el carácter del centro (privado-público) y la edad de los docentes influye en dicho conocimiento.
3. y, por último, conocer la disposición de éstos, profesores y centro, a adoptar en sus aulas actuaciones innovadoras.

2.- Material y métodos

En primer lugar hemos realizado un análisis documental, revisando las bases de datos Dialnet, Doaj y Scielo utilizando los descriptores: comunidades de aprendizaje, Ramón Flecha, Actuaciones Educativas de Éxito, y dialogue learning. De ésta búsqueda seleccionamos 53 artículos, de ellos, desecharos 11 por no tener relación con nuestro tema, quedándose en 40 artículos los utilizados.

Tras esto, hemos elaborado un cuestionario y lo hemos distribuido a todos los centros de Soria Capital, tanto públicos como privados, que imparten Educación Infantil en la etapa de 3 a 6 años.

Por último hemos realizado un análisis de los datos, estudiando los más relevantes.

2.1 Instrumento:

Para la recogida de información hemos utilizado un cuestionario diseñado a tal efecto para esta investigación.

Este cuestionario consta de veintidós preguntas, las cinco primeras son de carácter general y pretenden recoger información básica sobre los encuestados: edad, sexo, lugar de titulación y formación tras su incorporación al mundo laboral.

A continuación aparecen diecisiete preguntas dicotómicas, de las cuales quince son de respuesta sí o no y dos de respuestas más elaboradas, haciendo referencia a aspectos concretos de las Comunidades de Aprendizaje y sus Actuaciones Educativas de Éxito.

Muestra

El instrumento utilizado ha sido distribuido a 50 docentes de la ciudad de Soria. De estos recibimos 43 cuestionarios para analizar, siendo 41 de mujeres y 2 de hombres. Los siete restantes no fueron contestados.

3. Resultados y discusión

Una vez registradas todas las respuestas de los cuestionarios pudimos observar que, en primer lugar, hay una diferencia notable en cuanto al sexo del profesorado, siendo un 95,3 % mujeres y un 4,7% hombres; lo que confirma la escasa presencia de profesorado masculino en Educación Infantil.

Con estos datos se demuestra cómo, aun hoy en día, siguen existiendo mentalidades tradicionales en los roles de la sociedad, puesto que la mujer, sigue predominando en las tareas relacionadas con el cuidado de los niños y su educación.

En referencia a las preguntas sobre formación de los profesores, la mayoría se han formado en la Provincia de Soria 69,76 % y en pocos casos en provincias limítrofes 20,93% (Zaragoza, La Rioja, Burgos) u otros. Careciendo de importancia este dato ya que hemos comprobado que el lugar de formación no influye en el conocimiento acerca de innovación educativa.

Todos ellos han realizado cursos para ampliar su formación, siendo veintitrés docentes los que se han formado en nuevas tecnologías. Éstas pueden ser una herramienta para introducir las llamadas comunidades virtuales de aprendizaje¹⁵.

¹⁵ María García Pérez y Daniela Melaré, Comunidades Virtuales prácticas de alfabetización múltiple, 2009. Teoría de la Educación: Educación y Cultura de en la Sociedad de la Información. TESI, 2009, 78-101; Nicanor García Fernández, Sistemas de trabajo con las TICs en el sistema educativo y en la formación de profesionales: Las Comunidades de Aprendizaje, Murcia, 2002. RED: Revista de Educación a Distancia, Noviembre (2002), 2-10; María Elena Giraldo-Ramírez; Andrés Felipe Peláez-Cárdenas y Jorge Iván Ríos-Rivera, Red de comunidades de aprendizaje un espacio para la formación de formadores. Vol. 1 N° 2. Enero-Julio (2007) 1-17; Claudia Zúñiga-Vega y Elizabeth Arnáez-Serrano, Comunidades virtuales de aprendizaje. Espacios dinámicos para enfrentar el siglo XXI. 2009. Tecnologías en marcha. Vol. 23 N° 1. Enero-Marzo (2010); Ramón Tirado-Morveta; Isidro Marín-Gutiérrez y Belén Lojo-Pico, Creando comunidades de aprendizaje en las prácticas curriculares. Factores para su desarrollo. Pixel.Bit. Revista de medios y educación. N° 33 Julio, (2008) 133-153; Manuel Meirinhos y Antonio Osório, Las Comunidades Virtuales de Aprendizaje: El papel central de la colaboración, Sevilla, Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación, Julio (2009) 45-60 y Robert O. McClintock, Renovación del vínculo progresista con la posteridad a través de la construcción social de las comunidades de aprendizaje digital. Una agenda para educadores, Granada, Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado, (2007) 1-55.

Las comunidades de aprendizaje: análisis de su conocimiento y aplicación en la ciudad de Soria, España pág. 236

“las TICs se vienen usando para crear comunidades virtuales con el propósito de facilitar el aprendizaje colaborativo entre individuos que comparten un proyecto común”¹⁶.

En relación a cuántos profesores conocen las Comunidades de Aprendizaje, un 73,17% no las conocen (Gráfico 1). Como vemos en es un porcentaje muy alto, teniendo en cuenta que las Comunidades de Aprendizaje están abaladas por la Comunidad Científica Internacional. Un 19,6% del total de los profesores conocen y aplicarían en su clase alguna Actuación Educativa de Éxito.

- Conocen las Comunidades de Aprendizaje
- No Conocen las Comunidades de Aprendizaje

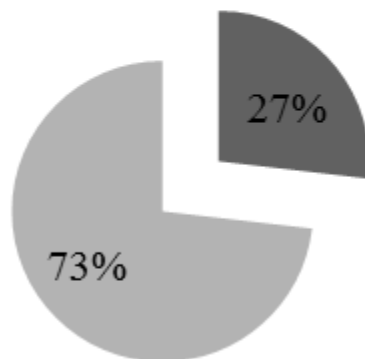


Gráfico 1
% de docentes que conocen las Comunidades de Aprendizaje
Elaboración propia.

Comprendemos que estas medidas conllevan cambios que no solo afectan a los docentes, sino que es necesario que se involucre también toda la comunidad educativa. Por lo tanto, es difícil conseguir un consenso y poder llevarlas a cabo.

Sin embargo, creemos necesario que al menos las conozcan, puesto que estar al corriente de los nuevos modelos educativos es algo imprescindible para impartir una educación de calidad y exitosa. De estos datos podemos deducir que, los profesores de la ciudad de Soria no conocen las Comunidades de Aprendizaje, lo que dificulta su posible aplicación en el aula.

Con respecto a la participación de personas externas al centro, hemos observado que el 57,5% no se trabaja con ellas. Aunque cabe destacar que el 88,5% de los profesores últimos, aceptarían la participación de personas externas, aunque actualmente no lo hagan.

¹⁶ Ramón Tirado-Morveta; Isidro Marín-Gutiérrez y Belén Lojo-Pico, Creando comunidades de... 133.

Los profesores, habitualmente, se sienten invadidos cuando participan personas externas en sus aulas:

“Al personal docente no les agrada la intromisión de la familia en la escuela o centro educativo, pensando que lo va a fiscalizar, pero debe ser lo contrario y aprovechar la ayuda del padre o madre para la formación integral del alumno”¹⁷.

Sin embargo, esto no debería de ser así, puesto que la educación es responsabilidad de toda la sociedad que envuelve al niño¹⁸. Además, las interacciones que tiene el niño con su entorno van a determinar su aprendizaje, y de acuerdo a Vigostky cuanto más numerosas y variadas sean éstas, mejor será el proceso de aprendizaje.¹⁹

Un dato destacable, es que ocho de los profesores, sin embargo, han considerado al personal de prácticas personas externas, pero de acuerdo a Barrio de la Puente, J. L. las Comunidades de Aprendizaje hablan de participación de toda la comunidad educativa:

“[...] La participación de toda la comunidad educativa incluye las familias, los servicios sociales municipales, los servicios educativos de la zona, los IES (Institutos de Educación Secundaria) del entorno, los voluntariados universitarios y preuniversitarios, y las asociaciones del barrio”²⁰.

En cuanto a la disposición de los docentes a realizar actividades conjuntas, fuera de su horario laboral, el 45% si estaría dispuesto a llevarlas a cabo. Que es un resultado positivo y demuestra interés por parte de los profesores y un alto grado de vocación profesional.

Por otra parte, la relación de los profesores con los padres de los alumnos debe ser estrecha y constante. Las Comunidades de Aprendizaje hacen especial hincapié en la participación de éstos dentro del aula. Las familias también deben conocer los aspectos del aprendizaje que atañen a la educación de sus hijos.

Para conocer estos aspectos, hemos preguntado a los docentes si conocen las dudas pedagógicas de los padres acerca de la educación de sus hijos, si realizan actividades de formación para padres y si alguna vez han consensuado con ellos las decisiones significativas del aula. El 77,5% de los profesores afirma conocer las dudas pedagógicas de los padres, aunque el 63,41% de ellos no consulta las decisiones ni los cambios significativos en su programación. Además el 81,40% no organiza reuniones formativas con los padres sin contar las reuniones formales. Coincidiendo con la afirmación de Flecha, R:

¹⁷ Manuel Luján Ferrer y Delfilia Mora Hamblin, Comunidades de Aprendizaje y Organizaciones educativas: una opción para ampliar el centro Educativo, Costa Rica, 2009. Revista Electrónica “Actividades Investigativas en Educación”, Agosto (2009) 14.

¹⁸ Carmen Elboj Saso y Esther Oliver Pérez, Las comunidades de aprendizaje: Un modelo de educación dialógica en la sociedad del conocimiento. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesora (2003) 91-103.

¹⁹ Luis C. Moll, Vygotsky's Zone of proximal development: Rethinking its instructional implications (Arizona: Infancia y aprendizaje, 1990).

²⁰ José Luis Barrio de La puente, La transformación educativa y social en las Comunidades de Aprendizaje. Salamanca, Rev. Teoría de la Educación, Vol.17, (2005) 152.

Las comunidades de aprendizaje: análisis de su conocimiento y aplicación en la ciudad de Soria, España pág. 238

“La reciente evaluación del sistema educativo dice que el 50% del rendimiento escolar depende de las familias. Sin embargo, los claustros mantenemos a la comunidad en general alejadas de las decisiones sobre los procesos de enseñanza/aprendizaje de sus hijos e hijas”.²¹

Esto es un grave error por parte de los profesores, porque el principal agente educativo es la familia, especialmente en la etapa de 0 a 6 años. La escuela y la familia deben tener una relación estrecha, y trabajar conjuntamente.

“Puesto que toda la comunidad decide desde un principio cuál es la educación que quiere para sus hijas e hijos, todo el mundo es responsable. Tanto el aula como los órganos de dirección y gestión del centro dejan de ser el coto privado de profesores y profesoras para dejar paso a la participación coordinada de padres, madres y voluntariado. La estructura escolar se flexibiliza a favor de la optimización del aprendizaje.”²²

En relación con las tertulias literarias, buscamos información sobre qué tipo de literatura se lee en las aulas, y la metodología utilizada para su comprensión y análisis. El 97,5% de los profesores no lee obras originales a sus alumnos.

Es probable que los profesores piensen que sus alumnos no son capaces de comprender obras originales, como *El Quijote*, *La Odisea* o *La Celestina*, por ejemplo. Sin embargo, está comprobado que éstas se pueden llevar a cabo y que además, traen consigo mejoras en su aprendizaje.

Como hemos observado en el momento del intercambio de ideas, éste no suele ser frecuente, y la comunicación entre el docente y los alumnos se produce en la mayoría de las ocasiones al final:

“En la lectura dialógica la comprensión lectora contiene todas las dimensiones de la acción dialógica y no solo la teleológica²³, e incluye tanto el proceso individual como el colectivo y compartido, por medio de las habilidades comunicativas que tienen las personas de dialogar sobre el texto. El aprendizaje se desarrolla a través de las continuas relaciones sociales de cada persona y su recreación de la historia”.²⁴

El 97,56 % de los profesores afirmaron que existe un intercambio de opiniones en el momento de la lectura. Sin embargo, doce de ellos indicaron que este intercambio no se realiza durante ella, si no al concluir la misma.

Por lo que no se trataría de tertulias literarias dialógicas, porque como hemos visto anteriormente para que éstas puedan considerarse tertulias deben realizarse durante el proceso de lectura y no solo al final.

En cuanto a la realización de debates en otras áreas, como matemáticas o biología, por ejemplo, el 72,5% afirman haberlos llevado a cabo en su aula.

²¹ Ramón Flecha, Los profesores como intelectuales: Hacia... 69.

²² Ramón Flecha; María Padrós e Ignasi Puigdellívol, Comunidades de Aprendizaje: transformar la organización escolar al...5.

²³ Doctrina filosófica que estudia las causas finales de las cosas.

²⁴ Rosa Valls; Marta Soler y Ramón Flecha, Lectura dialógica. Interacciones que... 78.

Para conocer la implicación de los alumnos en las normas de la clase hemos preguntado a los docentes si han realizado algún debate para saber la opinión de éstos. El 82,93% de los profesores si han realizado alguno.

Creemos que esto es muy positivo porque al conocer y debatir las normas, los niños las respetarán y entenderán que son necesarias para la convivencia.

En cuanto a las reuniones con el profesorado para innovación educativa se llevan a cabo en el 90,24%, Sin embargo, al contrastar esta pregunta con las cuestiones respectivas a innovación educativa, hemos comprobado que en dichas reuniones no se habla de innovación.

Con un 77,42% de respuestas afirmativas, los profesores estarían dispuestos a llevar al cabo medidas transformadoras, aunque debemos tener en cuenta que para realizar estos cambios, ellos no son los únicos agentes transformadores y decidimos preguntar si los centros estarían también de acuerdo en realizar dichos cambios, obteniendo una respuesta afirmativa en el 70,97% de los casos.

Con esto podemos ver que hay un interés del centro y de los profesores por realizar cambios innovadores que permitan una mejora en la educación. Esta disposición es muy positiva, no debemos olvidar que el cambio debe ser del centro completo.

“Los procesos de aprendizaje de los niños no pueden ser separados del contexto social y cultural en que se desenvuelven. Así como el individuo y la sociedad no se pueden separar, el aprendizaje no se puede aislar del entorno sociocultural del alumno”²⁵.

Resultados según el carácter del centro

Observando los resultados del análisis de los cuestionarios podemos ver que existe una pequeña diferencia entre las respuestas de los colegios públicos y la de los privados: el 76% de los docentes de los centros privados no conocen las Comunidades de Aprendizaje y el 42,86% de los que si las conocen, no las aplicarían en su aula. En los centros públicos hay una notable diferencia; el 68,75% no conocen las Comunidades de Aprendizaje, y el 100% de los que sí las conocen, las aplicarían. Por lo que los docentes de colegios públicos serían capaces de introducir esta innovación educativa en el aula, si se les diera la oportunidad desde la organización del centro. En los centros privados el 13,04% de los docentes permiten la participación de personas externas en el aula, para conseguir un nuevo ambiente de aprendizaje. En cambio, el 82,35%, y suponiendo una diferencia importante, de docentes, que pertenecen a centros públicos, permiten la entrada de personas externas al aula para fomentar una educación desde otro enfoque.

Una de las diferencias más significativas que se puede observar en el análisis de los cuestionarios, es que el 4,55% de los docentes estarían dispuestos a leer literatura original en los centros privados, frente al 100% de docentes que lee literatura adaptada en los colegios públicos. Lo que supone, un valor nulo para la lectura de obras originales en los

²⁵ Carmen Elboj Saso y Esther Oliver Pérez, Las comunidades de aprendizaje: Un modelo de educación dialógica en...178.

últimos centros a los que nos hemos referido y un valor pequeño, pero a la vez positivo, para los centros privados.

El intercambio de opiniones, durante la lectura de textos literarios, es del 96,13% en los centros privados y del 100% en los centros públicos. Por lo que se observa una gran implicación de esta tarea en las aulas de ambos.

En los colegios públicos, el 94,12% de los profesores llevarían a cabo debates sobre matemáticas, música o biología con sus alumnos. En cambio y suponiendo una diferencia de casi un 40%, el 56,52% de los docentes, que pertenecen a centros privados, aplicarían debates con sus alumnos sobre dichos temas.

Otro de los valores que muestran más discrepancia entre los distintos tipos de centros, es la realización de actividades con la comunidad educativa fuera del horario laboral. Un 82,61% de los docentes, que pertenecen a los centros privados, no estarían dispuestos a organizar actividades para la formación educativa fuera de sus horarios de trabajo. Por el contrario, el 17,65% de los docentes, que pertenecen a los centros públicos, no estarían dispuestos a realizar actividades conjuntas fuera de dicho horario. Como vemos la disposición es mucho mayor en los centros públicos.

Respecto a la opinión de los docentes de si el centro estaría dispuesto a permitir medidas transformadoras, observamos que el 46% de los profesores, de los colegios privados, estarían dispuestos a permitirlos. Por otro lado y superando por más de un 50% las respuestas de los docentes ya comentados, el 93,75% de los profesores de los colegios públicos afirman que el centro permitiría cambios innovadores. Por lo que se observa que los centros públicos están más abiertos a aplicar, en un futuro, medidas de innovación educativa.

Resultados según la edad del profesorado

Hemos considerado importante saber cómo influye la diferencia de edad en nuestra investigación. Para ello hemos agrupado los datos por edad, haciendo dos intervalos; uno de veinticinco a treinta y cinco años y otro de cincuenta y cinco a sesenta y cinco años.

Entre los datos destacables encontramos una diferencia notable en el número de profesores que conocen las Comunidades de Aprendizaje según esta distribución. El 83,33% de los profesores mayores de cincuenta y cinco años no conoce las Comunidades de Aprendizaje, frente al 67,77% de los menores de treinta y cinco. Como vemos, hay una mínima diferencia entre ellos, lo que nos indica que la edad tiene un peso relativo.

En relación a cuantos profesores conocen y aplicarían las Comunidades de Aprendizaje, nos llama la atención que 100% de los profesores mayores de 55 años que conoce esta innovación lo aplicaría, frente al 50% de los menores de 35 años que no lo haría. Dato que nos llama la atención puesto que, cabe esperar, que los mayores, que tienen menos conocimiento sobre innovación educativa, se muestren más reticentes a llevarlo a cabo. Vemos en cambio, que son los jóvenes los que se muestran más rechazo a ello.

En cuanto a la participación de personas externas de forma continua en el aula, hay una diferencia importante entre profesores menores de 35, y profesores mayores de 55. En el caso de los primeros el 60% estaría dispuesto a ello, frente al 33,33% de los segundos. Como vemos la diferencia es notable, y puede deberse a la pérdida de autoridad que esto supone. Algunos profesores, como hemos explicado, se sienten invadidos cuando participan personas externas en el aula. Puede que esta sensación se acentúe en el caso de los docentes de mayor edad, formados en un tipo de educación menos democrática.

Por otra parte el 83,33% de los profesores menores de treinta y cinco años conocen las inquietudes pedagógicas de los padres, frente al 60% de los profesores mayores de cincuenta y cinco años.

Como vemos, los profesores de mayor rango de edad no tienen tan presente las inquietudes y dudas que los familiares tienen. Puede que los docentes no vean necesario resolver las dudas de los familiares, ya que como hemos visto y comentado con anterioridad, aún hay mucha influencia del modelo educativo tradicional y por ello se concibe que siguen siendo la formación pedagógica, responsabilidad única del profesor.

El 80% de los docentes con un rango de edad más joven estarían dispuestos a realizar actividades conjuntas con la comunidad educativa fuera de su horario laboral, frente al 16,67% de docentes que pertenecen a un rango de edad mayor que los anteriores.

A la hora de realizar cambios significativos en la programación, destaca que ninguno de los docentes en la franja de edad de 25 a 35 años consulta dichos cambios con los padres, mientras que un 50% de los docentes entre 55 y 65 años sí que consultan estos cambios con los padres.

Esto puede deberse a que los primeros carecen de experiencia a la hora de relacionarse con los padres, mientras que los docentes de mayor edad tienen más experiencia y conocen la importancia de tener una relación estrecha con la familia.

En cuanto a las reuniones para hablar sobre Innovación Educativa, destaca que el 100% de los docentes entre 25 y 35 años las realiza, frente a un 71,15% de los docentes de entre 55 y 65. Esta diferencia puede deberse al interés y la motivación que tienen los más jóvenes a la hora de innovar o realizar sus clases de una forma menos tradicional.

Discusión

Como hemos visto, en la Ciudad de Soria, las Comunidades de Aprendizaje no son conocidas por la mayoría de los docentes, es por ello que su puesta en marcha sería un proceso arduo. Esta metodología fue diseñada y creada para la inclusión de los ciudadanos que se encontraban en riesgo de exclusión social, en especial para la etnia gitana. Es por ello que nos parece interesante hacer una relación entre los niveles de población de etnia gitana y el número de colegios que aplican las Comunidades de Aprendizaje.

Tal y como observamos en la tabla 1, en Castilla y León la población de etnia gitana es inferior a la del resto de comunidades puesto que solo residen en ésta un 3'9% del total de gitanos de todo el territorio nacional. En cambio, comunidades como Andalucía o Cataluña tienen una gran población de etnia gitana, 52,8% y 9,8% respectivamente.

Comparando estos datos, con el número de Colegios, Institutos y Escuelas de Adultos que se rigen con esta metodología, y que nos ofrece la página web oficial de Comunidades de Aprendizaje vemos que existe una relación estrecha entre el número de población gitana y el número de instituciones que la utiliza. Puesto que Cataluña, Andalucía y País Vasco, comunidades con un alto porcentaje de comunidad gitana, tienen un elevado número de Comunidades de Aprendizaje, siendo 41 en Andalucía y 36 tanto en el País Vasco como en Cataluña. (Tabla 2)

Como hemos comentado con anterioridad, en Soria, no se llevan a cabo estas innovaciones educativas en ninguna de sus instituciones, puesto que su porcentaje de habitantes de etnia gitana, para las que en un principio estaban dedicadas estas comunidades de aprendizaje, es muy bajo.

No obstante, las comunidades de aprendizaje, son una metodología que no ha de atender en singularidad a solo este tipo de ciudadanos, ya que está comprobado por la Comunidad Científica Internacional que esta innovación educativa tiene buenos resultados en cualquier ambiente y contexto educativo.

“Como proyecto de centro educativo se dirige principalmente a aquellos centros donde las desigualdades, fruto de la exclusión social, son mayores. No obstante, a pesar de este matiz, cualquier centro puede convertirse en una comunidad de aprendizaje, puesto que en todos los centros se pueden mejorar las dinámicas educativas y sociales”²⁶.

Comunidad Autónoma	Población gitana estimada		Distribución (%)		Pobl. Gitana/100 hab.	
	<i>MITAS (S/datos de las CCAA)</i>	<i>Estudio vivienda FSG-D´ALEP H 2007</i>	<i>MITAS (S/datos de las CCAA)</i>	<i>Estudio vivienda a FSG-D´ALEPH 2007</i>	<i>MITAS (S/datos de las CCAA)</i>	<i>Estudio vivienda FSG-D´ALEPH 2007</i>
Andalucía	350.000	169.732	52,8	37,4	4,3	2,1
Castilla y León	26.010	26.240	3,9	5,8	1,0	1,0
Cataluña	65.000	39.551	9,8	8,7	0,9	0,5
C. Valencia	50.000	57.892	7,5	12,8	1,0	1,2
Madrid	60.000	43.391	9,0	9,6	1,0	0,7
Murcia	12.500	17.003	1,9	3,7	0,9	1,2
País Vasco	14.183	10.061	2,1	2,2	0,7	0,5

Tabla 1²⁷

Distribución de la población gitana por comunidades autónomas según distintas fuentes

²⁶ Pilar Folgueiras, Las Comunidades de Aprendizaje. La escuela de adultos de la Verneda. Una Experiencia de Comunidades de Aprendizaje. Tendencias Pedagógicas, (2011) 252.

²⁷ Distribución de la población gitana por comunidades autónomas según distintas fuentes. Recuperado de: www.msssi.gob.es/

	Andalucía	Castilla y León	Cataluña	País Vasco
De 0 a 3 años			3	
Infantil y Primaria	28	3	31	29
Secundaria	6	1	1	3
Infantil, Primaria y Secundaria	5			
E. Especial	1			
Personas Adultas	1		1	4
TOTAL	41	4	36	36

Tabla 2
Centros de Comunidades de Aprendizaje
Elaboración propia

Conclusiones y alcance

Como ya hemos visto la sociedad está en continuo progreso, y ésta necesita escuelas que formen a los niños en las nuevas demandas que están surgiendo en esta nueva etapa. Las Comunidades de Aprendizaje son una alternativa que satisface estas demandas.

Nuestra investigación se ha centrado en analizar qué conocen los docentes de Soria, una población pequeña y con una tasa de inmigración baja de etnia gitana, que es a la que estaba destinada esta innovación en sus inicios.

A pesar de que la mayoría de los docentes de la ciudad no conocen las Comunidades de Aprendizaje, algunos de sus principios fundamentales si se están llevando a cabo. Este es el caso del método dialógico.

Hemos visto que los docentes utilizan el consenso y la participación democrática de los alumnos tanto para debatir las normas que rigen el aula como para debatir sobre contenidos de otras materias.

Hemos visto que los docentes utilizan el consenso y la participación democrática de los alumnos tanto para debatir las normas que rigen el aula como para debatir sobre contenidos de otras materias.

Otro de los pilares fundamentales de las Comunidades de Aprendizaje es la participación externa dentro del aula. De acuerdo a los datos recogidos, la participación externa no es algo habitual en las aulas de Soria. Sin embargo, un elevado número de docentes si estaría dispuesto a permitirlo aunque actualmente no lo hagan. Dato que nos parece muy positivo y muestra la predisposición que tienen los docentes al cambio.

Por último, en cuanto a la voluntad de los profesores a aplicar medidas de innovación en el aula, esta es elevada. También lo es la disposición de los centros a aplicarlas de acuerdo a los datos que nos han facilitado los docentes.

En cuanto a la comparación entre centros públicos y privados, hay una diferencia importante y llamativa. En los colegios públicos es mayor el número de docentes que conocen las Comunidades de Aprendizaje y los que en un 100% de posibilidades estarían predispuestos a aplicarlas. También son más permisivos a la hora de la participación externa, y es en los que se realizan más debates y consensos con los alumnos.

En cuanto a las diferencias por edad, el profesorado más joven tiene más conocimientos sobre las Comunidades de Aprendizaje, sin embargo la predisposición de llevar a cabo estas medidas en el aula es mayor en el profesorado de edad más avanzada.

Somos conscientes de que crear Comunidades de Aprendizaje conlleva un cambio profundo, no se trata de una actuación superficial, se debe cambiar la forma de educar de una comunidad entera. Es por ello que nos parece difícil llevarlo a cabo.

Por otra parte y para concluir, las necesidades que se van originando en la sociedad actual, deberían ser recompensadas por una educación de éxito, ya que si la sociedad avanza no puede quedarse estancado uno de los pilares fundamentales de la misma: la educación.

Bibliografía

Aubert, Adriana y Flecha, Ainhoa. Contract on Dialogic Inclusion: How to get out of the ghetto, Barcelona, Rev. Psy., Soc., & Educ. Vol.1. 2009.

Aubert, Adriana; García, Carme y Racionero, Sandra. El Aprendizaje Dialógico, Rev. Cul. & Educ., Vol. 21, 2009.

Barrio de La puente, José Luis. La transformación educativa y social en las Comunidades de Aprendizaje. Salamanca, Rev. Teoría de la Educación, Vol.17. 2005.

Brunner, José Joaquín. Globalización, educación y revolución tecnológica. Rev. Educ. Sup., Vol.1, 2005.

Capllonch, Marta y Figueras, Sara. Educación Física y Comunidades de Aprendizaje. Rev. Estudios Pedagógicos XXXVIII, Vol. Esp.1. 2012.

Cervinkova, Hana. International learning communities for global and local citizenship. Rev. European Journal for Research on the Education and Learning of Adults, Vol. 2. 2011.

De Castro-Chaib y Danilo Martins. El aprendizaje dialógico y una nueva dimensión instrumental: la tertulia musical. Rev. *Ide@sostenible*, Vol.13. 2006.

Domingo, Jesús. Participación de la comunidad y desarrollo de un centro educativo. Rev. Investigación en la escuela, Vol. 44. 2001.

Duque, Elena y Prieto, Oscar. El Aprendizaje Dialógico y sus aportaciones a la Teoría de la Educación. Rev. Electrónica Teoría de la Educación. Vol.10, 2009.

Elboj-Saso, Carmen y Flecha Fernández, Ainhoa. Mujeres, aprendizaje dialógico y transformación social, Contextos Educativos, 2002.

Elboj Saso, Carmen y Oliver Pérez, Esther. Las comunidades de aprendizaje: Un modelo de educación dialógica en la sociedad del conocimiento. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 2003.

Escudero Muñoz, Juan M. Comunidades docentes de aprendizaje, formación del profesorado y mejoras de la educación. Ágora para la EF y el Deporte, 2009.

Ferrer Esteban; Gerard. Hacia la excelencia educativa en las Comunidades de Aprendizaje: participación, interactividad y aprendizaje. Educar, 2005.

Fainholc, Beatriz. "Teaching and learning in de knowledge society" Encounters on Education, 2005.

Ferrada, Donatila; Flecha, Ramón. El Modelo Dialógico de la Pedagogía: un aporte desde las experiencias de Comunidades de Aprendizaje. Estudios Pedagógicos XXXIV, 2008.

Flecha, Ramón. Los profesores como intelectuales: Hacia una formación integral de los maestros del siglo XXI. Revista Interuniversitaria Formación Profesional, 1997.

Flecha, Ramón; Padrós, María; Puigdemívol, Ignasi. Comunidades de Aprendizaje: transformar la organización escolar al servicio de la comunidad. Organización y Gestión Educativa, 2003.

Flecha, Ramón; Puigvert, Lidia. El uso dialógico de las tecnologías en sociedades dialógicas: una propuesta de democratización de los medios. Nómadas, 2004.

Folgueiras, Pilar. Las Comunidades de Aprendizaje. La escuela de adultos de la Verneda. Una Experiencia de Comunidades de Aprendizaje. Tendencias Pedagógicas, 2011.

García Pérez, María y Melaré, Daniela. Comunidades Virtuales prácticas de alfabetización múltiple, Teoría de la Educación: Educación y Cultura de en la Sociedad de la Información. TESI, 2009.

García Fernández, Nicanor. Sistemas de trabajo con las TICs en el sistema educativo y en la formación de profesionales: Las Comunidades de Aprendizaje, Murcia, RED: Revista de Educación a Distancia, 2002.

Giraldo-Ramírez María Elena; Peláez-Cárdenas, Andrés Felipe y Ríos-Rivera, Jorge Iván. Red de comunidades de aprendizaje un espacio para la formación de formadores. Vol. 1 N° 2. 2007.

Jerónimo Montés, José Antonio. Hacia las Comunidades Virtuales de Aprendizaje, aprender para apropiarse de los nuevos medio digitales, Salamanca, Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información. TESI 10, 2009.

Jerónimo Montés, José Antonio. Comunidades de Aprendizaje en la red, los retos para consolidarla, Murcia, RED. Revista de Educación a Distancia, 2008.

Kasworm, Carol. The Influence of the Knowledge Society: Trends in Adult Higher Education, Philadelphia, The Journal of Continuing Higher Education, 2011.

Luján Ferrer, Manuel y Mora Hamblin, Delfilia. Comunidades de Aprendizaje y Organizaciones educativas: una opción para ampliar el centro Educativo, Costa Rica, Revista Electrónica “Actividades Investigativas en Educación”, Agosto, 2009.

Matusov, Eugene. Applying bakhtin scholarship on discourse in education: a critical review essay, Illinois, Educational Theory, 2007.

McClintock, Robert O. Renovación del vínculo progresista con la posteridad a través de la construcción social de las comunidades de aprendizaje digital. Una agenda para educadores, Granada. Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado, 2007.

Meirinhos, Manuel, Osório, Antonio. Las Comunidades Virtuales de Aprendizaje: El papel central de la colaboración, Sevilla, Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación, Julio 2009.

Moll, Luis C. Vygotsky's Zone of proximal development: Rethinking its instructional implications, Arizona, Infancia y aprendizaje, 1990.

Otálara-Sevilla Yenny. Diseño de espacios educativos significativos para el desarrollo de competencias en la infancia. 2010.

Soler-Gallart Marta. Lectura dialógica. La comunidad como entorno alfabetizador. Contextos de alfabetización inicial. 2003.

Tirado-Morveta Ramón; Marín-Gutiérrez, Isidro y Lojo-Pico, Belén. Creando comunidades de aprendizaje en las prácticas curriculares. Factores para su desarrollo. Pixel.Bit. Revista de medios y educación. Nº 33 Julio, 2008.

Trevisan, Blanca. Comunidades de aprendizaje. 1995. Revista de ciencia y tecnología dirección de investigaciones. UNA. Vol. 1 Nº 2, 2000.

Valls, Rosa, Soler, Marta, y Flecha, Ramón. Lectura dialógica. Interacciones que mejoran y aceleran la lectura. Revista Ibero-americana de educación Nº 46, 2008.

Vargas Julio, Flecha Ramón. El aprendizaje dialógico como “experto” en resolución de conflictos. Contextos Educativos. Vol. 3. 2000.

Ventura Ana Clara. Estilos de aprendizaje y comunidades disciplinares desde un enfoque situado de la cognición. Revista internacional de psicología. Instituto de la familia Guatemala. Vol. 12 Nº 2, 2013.

Zúñiga-Vega, Claudia y Arnáez-Serrano Elizabeth. Comunidades virtuales de aprendizaje. Espacios dinámicos para enfrentar el siglo XXI. Tecnologías en marcha. Vol. 23 Nº 1, 2010.

Linkcografía

Comunidades de Aprendizaje, Recuperado 10 de mayo de 2.014, desde: www.comunidadesdeaprendizaje.net

Ministerio de Sanidad, Política Social e Igualdad (2011) Diagnóstico social de la comunidad gitana en España: Un análisis contrastado de la Encuesta del CIS a Hogares de Población Gitana 2007. Madrid, España. Recuperado el día 14 de mayo desde: http://www.msssi.gob.es/ssi/familiasInfancia/inclusionSocial/poblacionGitana/docs/diagnosticosocial_autores.pdf

Para Citar este Artículo:

Molina Millán, Celia; Martínez Martínez, María; Habib Sánchez, Lea y Chico Juste, Anna María. Las comunidades de aprendizaje: análisis de su conocimiento y aplicación en la ciudad de Soria, España. Rev. Incl. Vol. 2. Num. 1. Enero-Marzo (2015), ISSN 0719-4706, pp. 229-247, en <http://www.revistainclusiones.cl/volumen-2/oficial-articulo-lic.-celia-molina-millu00c1n-lic.-maru00cda--martu00cdnez-martu00cdnez-lic.-lea-habib-su00c1nchez-lic.-anna-maru00cda-chico--juste.pdf>

Las opiniones, análisis y conclusiones del autor son de su responsabilidad y no necesariamente reflejan el pensamiento de la **Revista Inclusiones**.

La reproducción parcial y/o total de este artículo debe hacerse con permiso de **Revista Inclusiones**.