

**HACIA LA GENERACIÓN DE UNA COMUNIDAD DE
APRENDIZAJE ORIENTADA A ALCANZAR LA IGUALDAD
EDUCATIVA Y SUPERAR EL FRACASO ESCOLAR¹**
*Towards the Generation of a Learning Community Guided to
Achieve Educational Equality and Overcome School Failure*

Jacqueline Viveros Lopomo²

Sonia Osses Bustingorry³

Abstract

In this article a part of the author's Doctoral Thesis in Sciences of Education is presented. It was carried out in an educational center of high social vulnerability, belonging to the City Hall of the Commune of Padre las Casas, Region de la Araucania, Chile. Based on the qualitative paradigm and included in the study area of Socail Pedagogy, its epistemological support corresponds to Phenomenology and its methodological design to Action Research, from which the strategy called "learning community" rises. In the present article the initial diagnosis is deepened, whose results allowed later, together with a consensus of the learning agents, elaborate and apply a pedagogical proposal towards the generation of a learning community based on the approach of the inclusive school, cooperative learning and dialogical learning. Among the conclusions derived from the diagnosis, it may be indicated as aspects to be improved that pedagogical practices by teachers in the classroom are performed under the behavioral approach with a traditional exposal frontal methodology that does not facilitate learning nor meaning construction by the students, as well as the existence of a relative inclusivity by the teachers and the management team in relation to the students and a weak /scarce family's participation.

Key words: *Learning community - social vulnerability - inclusive school cooperative learning - dialogical learning.*

¹ Tesis para optar al Grado de Doctor en Ciencias de la Educación. Profesor Guía: Dra. Sonia Osses Bustingorry

² Dr. en Ciencias de la Educación. Universidad de La Frontera, Temuco, Chile. E-mail: jacqueline.viveros@ufrontera.cl

³ Dr. en Educación Universidad de La Frontera, Temuco, Chile. E-mail: sonia.osses@ufrontera.cl

Resumen

En este artículo, se presenta parte de la Tesis de Doctorado en Ciencias de la Educación de la autora, llevada a cabo en un centro educativo de alta vulnerabilidad social, de dependencia municipal de la Comuna de Padre las Casas, región de la Araucanía, Chile. Basada en el paradigma cualitativo e incluida en el área de estudio de la Pedagogía Social, su fundamento epistemológico corresponde a la Fenomenología y su diseño metodológico, a la Investigación-acción, desde donde surge la estrategia denominada “comunidad de aprendizaje”. En el presente artículo se profundiza en el diagnóstico inicial realizado, cuyos resultados en forma conjunta y consensuada con los agentes de aprendizaje, posteriormente, permitieron elaborar y aplicar una propuesta pedagógica tendiente a la generación de una comunidad de aprendizaje basada en el enfoque de la escuela inclusiva, aprendizaje cooperativo y aprendizaje dialógico.

Entre otras conclusiones derivadas del diagnóstico, se puede señalar como aspectos a mejorar que, las prácticas pedagógicas utilizadas por los docentes en el aula se realizan bajo el enfoque conductista, con una metodología frontal expositiva tradicional, que no facilita el aprendizaje y la construcción de significados por parte de los estudiantes, como asimismo, la existencia de una inclusividad relativa por parte de los profesores y equipo de gestión respecto de la atención al alumnado y escasa participación de la familia en las actividades del establecimiento.

Palabras clave: Comunidad de aprendizaje - vulnerabilidad social - escuela inclusiva - aprendizaje cooperativo - aprendizaje dialógico.

Introducción

Si bien en Chile y países latinoamericanos, ha habido notables progresos en el acceso a la educación y una preocupación permanente por abordar temas educativos en el campo de la investigación social, no se detecta una mejora en la igualdad de oportunidades y acceso a una educación de calidad en los sectores más vulnerables de la sociedad.

Las reformas educativas impulsadas en dichos países, después de varias décadas, no han logrado elevar los conocimientos y las competencias de los estudiantes, reducir las desigualdades, fortalecer la escuela pública y lograr una preparación del profesorado acorde con las nuevas demandas sociales y culturales. No parece que las reformas educativas impulsadas hasta aquí hayan logrado sus objetivos programáticos, por lo que sería necesario plantearse nuevas estrategias capaces de conseguir con mayor acierto sus finalidades⁴

Según Tenti (2007:48), “en polos extremos de la estructura social encontramos, por un lado, a los grupos más privilegiados, que son capaces de asegurar su propia reproducción social enviando a sus hijos a instituciones educativas elitistas “de excelencia”, en cambio, para los más pobres no hay “buenas escuelas” que alcancen este objetivo”. El mismo autor, señala que, “Chile es el país que posee el sistema de evaluación de la calidad de la educación más antiguo y socialmente legitimado de América Latina, sin embargo, los promedios de rendimiento alcanzados durante los últimos años muestran variaciones poco significativas. Pese a los esfuerzos realizados, tales como: incremento de la inversión pública en educación, reforma pedagógica, políticas consistentes y estables en el tiempo, entre otros, la “calidad” promedio de la educación básica chilena “no progresa” a la par de la expansión de la escolaridad” (2007:65).

Brunner (2003), por su parte, expresa que, el aprendizaje no depende sólo de los factores escolares: una buena escuela, buenos docentes, programas modernos y pertinentes, métodos didácticos adecuados. El éxito del aprendizaje depende también de factores sociales que básicamente se resumen en los diferentes tipos de capital (cultural, económico, simbólico, social, afectivo) que las familias están en condiciones de invertir en la educación de sus hijos.

En la línea de mejorar la calidad de los aprendizajes de los estudiantes, en la investigación que origina este artículo, se propone la generación de “comunidades de aprendizaje” (Torres, 2001; García, 2002; Flecha y Puigvert, 2002; Vera, 2003;

⁴ Documento Final: Metas Educativas 2021: La Educación que queremos para la generación de los Bicentenarios. (Agosto 2010). Capítulo N°3: Significado y alcance de las metas educativas: ¿hacia dónde queremos ir juntos? Pág. 85

Molina y Domingo, 2005; Imbernón, 2007; Viveros, 2011) como un camino de cambio en la práctica educativa, que se desarrolla en torno a temas centrales elegidos por los profesores, quienes crean actividades en torno a aquellos, a fin de responder de forma equilibrada a los retos y necesidades que plantea la sociedad actual. Como componentes de una “comunidad de aprendizaje” se considera: la escuela inclusiva (Blanco, 2009), el aprendizaje cooperativo (Slavin, 1999; Lobato, 1998) y el aprendizaje dialógico (Freire, 1979, Elboj, Puigdemívol, Soler y Vals, 2002). A la base de los cambios a generar en las prácticas de enseñanza y en las modalidades de aprendizaje están los supuestos de que éstos no ocurren si las personas no se involucran en la innovación, como asimismo, la centralidad del rol del profesor; la cooperación entre los diferentes actores y las interacciones flexibles y permanentes entre la escuela y la comunidad.

Objetivo general de la investigación

A partir de un diagnóstico en profundidad, elaborar y probar una estrategia pedagógica orientada a generar una comunidad de aprendizaje, consensuada por los agentes de aprendizaje de una institución educativa vulnerable, sobre la base del enfoque de la escuela inclusiva, aprendizaje cooperativo y aprendizaje dialógico.

El presente artículo se centrará en la caracterización del diagnóstico que precedió a la elaboración y puesta en marcha de la estrategia pedagógica señalada anteriormente.

Metodología

La investigación, de carácter exploratorio, está adscrita al paradigma cualitativo, que incluye descripciones detalladas de situaciones, eventos, personas, interacciones y comportamientos que son observables y la incorporación de lo que los participantes dicen, sus experiencias, actitudes, creencias, pensamientos y reflexiones, tal como son expresadas por ellos mismos y no como los percibe el investigador. Los estudios exploratorios se efectúan cuando el objetivo es examinar un tema o problema de investigación poco estudiado o que no haya sido abordado

antes. Cadenas (1991), expresa que, la decisión de realizar una investigación exploratoria refleja básicamente la intención del autor de adentrarse en una comarca poco conocida y básicamente su objetivo es iluminar senderos, poner alguna claridad donde había sólo confusión. Por otra parte, desde la perspectiva de Namakforoosh (2005:91) “*la investigación descriptiva es una forma de estudio para saber quién, dónde, cuándo, cómo y por qué del sujeto del estudio*”.

El diseño metodológico corresponde a investigación-acción. Al respecto, Latorre (2007:12) señala que, “para enfrentar la complejidad de la práctica educativa, es necesario que el profesorado asuma el papel de investigador, esté atento a las contingencias del contexto, se cuestione las situaciones problemáticas de la práctica, dé respuesta a las necesidades del alumnado y trate de buscar nuevos enfoques”. Además, dicho autor plantea que, “la investigación - acción no sólo la constituye un conjunto de criterios, asunciones y principios teóricos sobre la práctica educativa, sino también, un marco metodológico que sugiere la realización de una serie de acciones que debe desarrollar el profesorado como profesionales de la educación” (2007:32).

Si se pretende transformar los centros educativos en comunidades de aprendizaje, la investigación- acción no puede estar ausente. En este contexto, se requiere de un análisis profundo de las actuales prácticas áulicas por parte de los docentes, con la finalidad de diseñar nuevas estrategias de enseñanza, que comprometan la participación de todos sus estudiantes, en un clima basado en el diálogo permanente que permita realizar mejoras a lo existente en el centro educativo. Esto coincide con la afirmación de Kemmis y McTaggart en el sentido de que “la investigación-acción se propone mejorar la educación mediante su cambio y aprender a partir de las consecuencias de los cambios” (1988:30).

Estrategia de mejora en el aula

Una forma de iniciar un proyecto de investigación-acción consiste en recabar algunos datos iniciales en un área de interés general (exploración), luego, reflexionar en torno a los resultados obtenidos y, por último, elaborar un plan de acción para transformar la situación educativa en estudio. En coherencia con lo anterior, en la

investigación que origina este artículo, luego de realizar el diagnóstico en profundidad acerca de las percepciones que manifiestan diversos actores de la comunidad educativa sobre una “comunidad de aprendizaje” basada en los enfoques de la escuela inclusiva, aprendizaje cooperativo y aprendizaje dialógico, tomando en cuenta sus sugerencias, se elabora y se pone en marcha, la estrategia “comunidad de aprendizaje” construida desde la práctica.

Dado que el presente artículo focaliza su atención en el diagnóstico, a partir de cuyos resultados se genera la propuesta educativa, a continuación, se procederá a describir su proceso de elaboración, aplicación y las conclusiones que de él se derivan.

Muestra o sujetos de la investigación

Estuvo conformada por integrantes de dos escuelas municipales, una de la comuna de Temuco y otra de la comuna de Padre las Casas, Región de La Araucanía, Chile.

La escuela municipal de la comuna de Temuco, en la cual se realizó el pilotaje y validación de los instrumentos de recolección de datos sobre “comunidades de aprendizaje”, posee un índice de vulnerabilidad de 62.9 y sus características socio-culturales son similares a la escuela municipal de la comuna de Padre las Casas, en la cual se aplicó, posteriormente, dichos instrumentos. En la validación de los instrumentos participaron 111 alumnos de séptimo año básico A, B y C seleccionados al azar, padres y apoderados de estos estudiantes y la totalidad de los profesores de segundo ciclo básico de la escuela.

La muestra de la escuela municipal de Padre las Casas estuvo conformada por 27 alumnos de Séptimo Año Básico B, 10 profesores correspondientes al Segundo Ciclo básico que imparten clases en los subsectores de aprendizaje : Matemáticas, Lenguaje, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Inglés, Tecnología, Artes visuales, Música, Religión, Educación Física; padres y apoderados de los estudiantes, informantes clave correspondiente a otros profesionales que trabajan directa o indirectamente con los estudiantes tales como: Psicóloga, Educadora Diferencial,

Orientadora, profesional encargada del Proyecto de diferencial y profesional encargada del Proyecto de Integración, Inspector General, Profesional encargado de la Unidad Técnico-Pedagógica.

Técnicas de recolección de datos

Se aplicó una escala tipo Likert sobre “comunidades de aprendizaje” validada previamente, a: 10 profesores (Viveros, 2011, Anexos N° 13 y 15), 27 alumnos (Viveros, 2011, Anexos N° 5 y 7) y 27 padres y apoderados de 7° Año B de la escuela de Padre Las Casas (Viveros, 2011, Anexos N° 9 y 11); se realizó un grupo focal con los profesores (Viveros, 2011, Anexo N° 22), alumnos (Viveros, 2011, Anexo N° 18) y padres y apoderados (Viveros, 2011, Anexo N° 20), del mismo curso, y se aplicó una entrevista semiestructurada a los integrantes del equipo de gestión de la escuela (Viveros, 2011, Anexo N° 16).

Análisis de datos

El análisis de datos cuantitativos (Escala tipo Likert) se realizó mediante el Programa Estadístico SPSS 11.5 y, el análisis cualitativo correspondiente a las entrevistas semi-estructuradas y grupos focales, fueron analizadas con el Programa Atlas-ti 4. En este último caso, en primer lugar se procedió a realizar la categorización de la información, porque facilita la clasificación de los datos registrados y, por consiguiente, propicia la simplificación. Las categorías de análisis consideradas en la presente investigación fueron:

Categorías de análisis para los estudiantes. Competencias personales de los docentes; interacción social pedagógica y ambiente propicio para los aprendizajes; relación entre los directivos de la escuela y los profesores.

Categorías de análisis para los padres y apoderados. Relación familia- escuela; trabajo en el hogar entre hijos con sus padres y apoderados; ambiente escolar.

Categorías de análisis para los profesores. Misión, visión, valores o metas

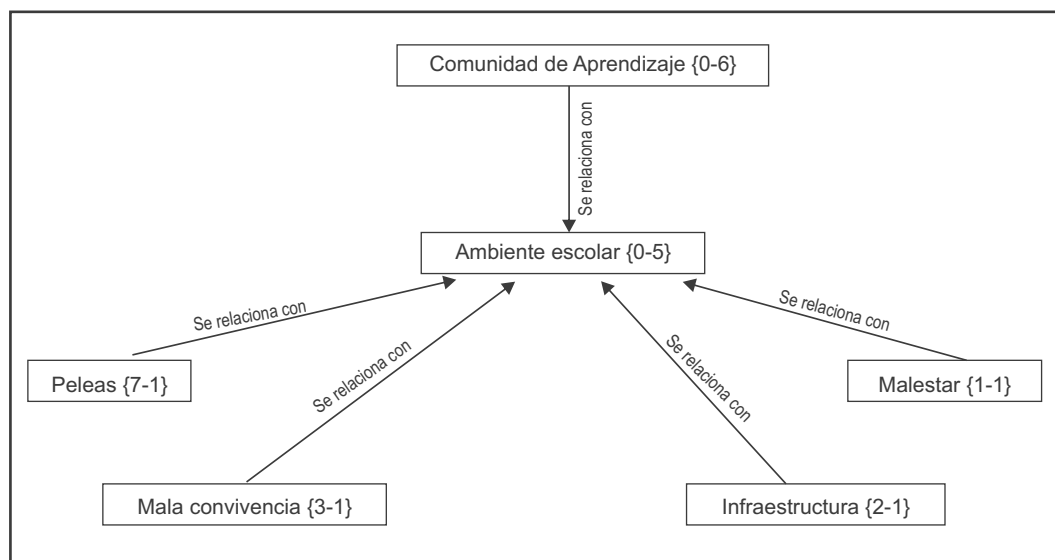
compartidas en la comunidad educativa; empoderamiento; interdependencia positiva; confianza mutua; gestión conjunta; comunidad de aprendizaje.

A continuación, se presenta algunos resultados obtenidos a partir de los grupos focales realizados con los estudiantes, padres y apoderados y profesores.

Análisis y discusión de algunos resultados

Figura N° 1

Comunidad de aprendizaje y su relación con el ambiente escolar: estudiantes

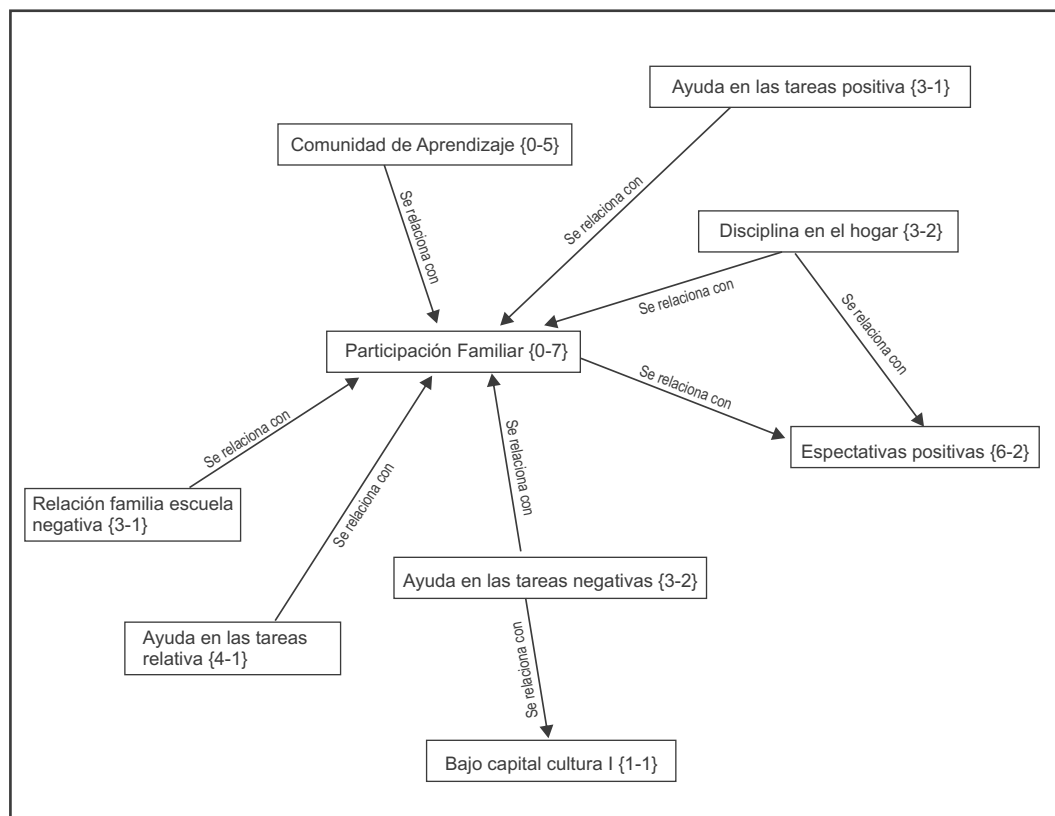


De acuerdo a la Figura N° 1, los estudiantes manifiestan malestar en cuanto al ambiente escolar por la violencia existente en el establecimiento, problemas de convivencia escolar y falta de infraestructura necesaria para desarrollar actividades como educación física, lo que contribuye a que el ambiente no favorezca en los alumnos el sentirse cómodos e identificarse con su Colegio. Esta situación se intensifica con su percepción de inclusividad relativa en gran parte de los profesores, puesto que no todos se preocupan de los estudiantes durante el desarrollo de las actividades pedagógicas, lo cual acarrea en éstos desmotivación, reflejada en

expectativas negativas respecto de su futuro académico. Por otro lado, aunque los estudiantes perciben que entre el equipo directivo y los docentes no existe una cooperación mutua, en muchos casos señalan la orientación como positiva, a lo que se suma el rol orientador del profesor jefe en los consejos de curso.

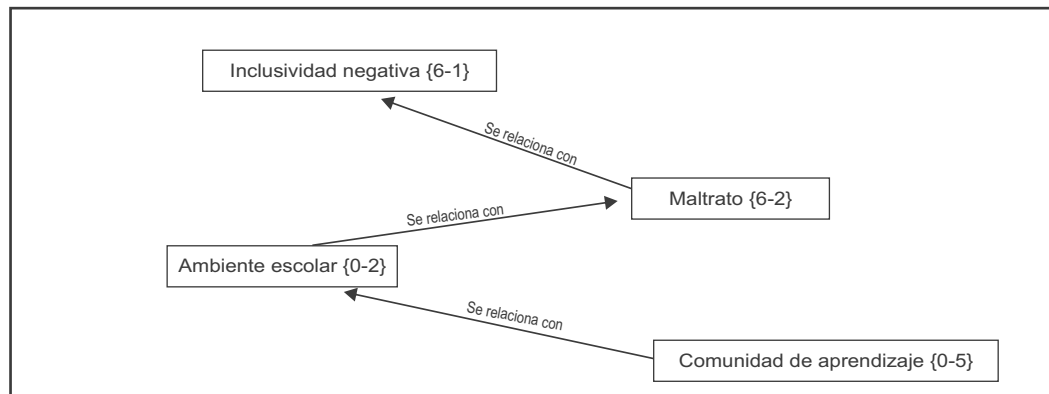
Figura N° 2

Comunidad de aprendizaje y su relación con la participación familiar: estudiantes



Según la Figura N° 2, los estudiantes estiman que la familia no contribuye, en general, a apoyarlos en las tareas encomendadas, en algunos casos, por el bajo capital cultural que poseen sus padres, en otras, por despreocupación de éstos por el aspecto académico de sus hijos y la sola preocupación por su conducta. Sin embargo, también hay padres que lo hacen y ésto coincide con la existencia de disciplina en el hogar.

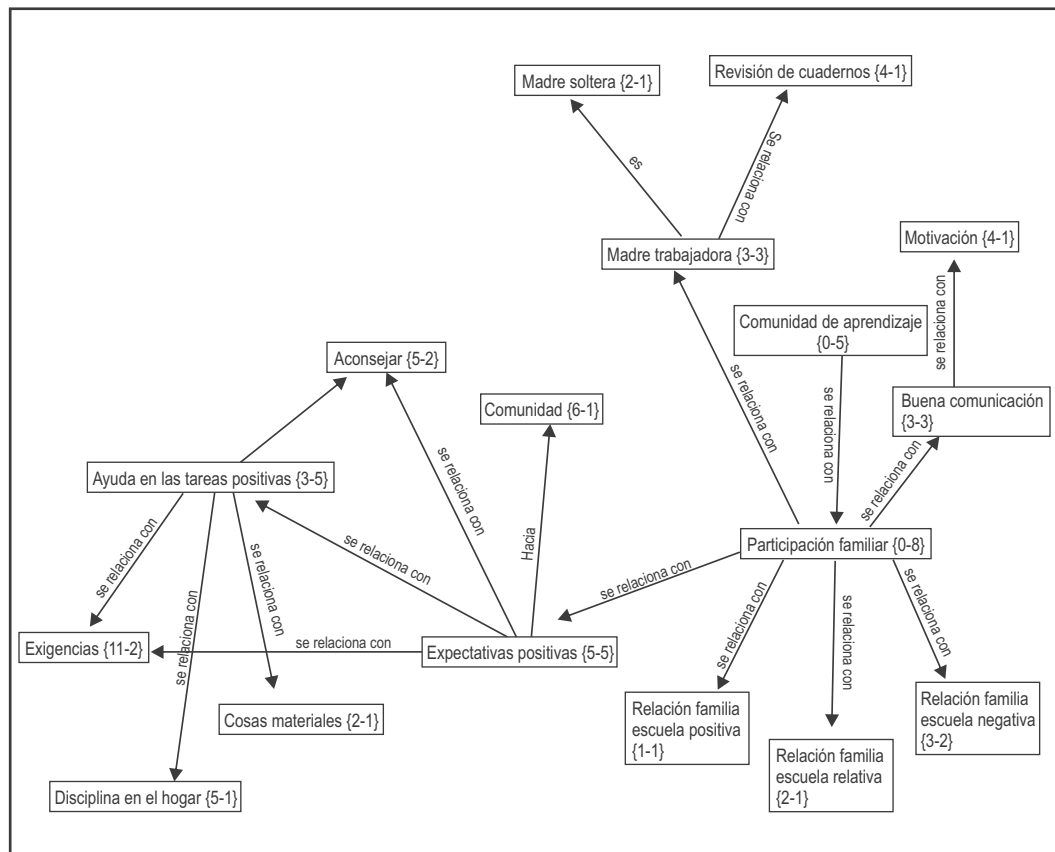
Figura N° 3
Comunidad de aprendizaje y su relación con el ambiente escolar: padres y apoderados



En cuanto a la relación comunidad de aprendizaje y su relación con el ambiente escolar, los padres y apoderados, en general, manifiestan una visión pesimista, reconociendo, por una parte, que existen casos en que el trato con los estudiantes es inadecuado de parte de los profesores y, por otra, que los deberes y derechos de los padres y apoderados, como asimismo, el de los profesores e inspector general, no están claramente delimitados.

En un ámbito distinto, respecto de la percepción de la interacción social pedagógica, consideran que existe inclusividad negativa manifestada a través de despreocupación por los estudiantes durante el desarrollo de las actividades académicas, culpabilización de los alumnos por la mala calidad de la escuela y falta de calidez de los profesores respecto de los educandos.

Figura N° 4
Comunidad de aprendizaje y su relación con la participación familiar: padres y apoderados



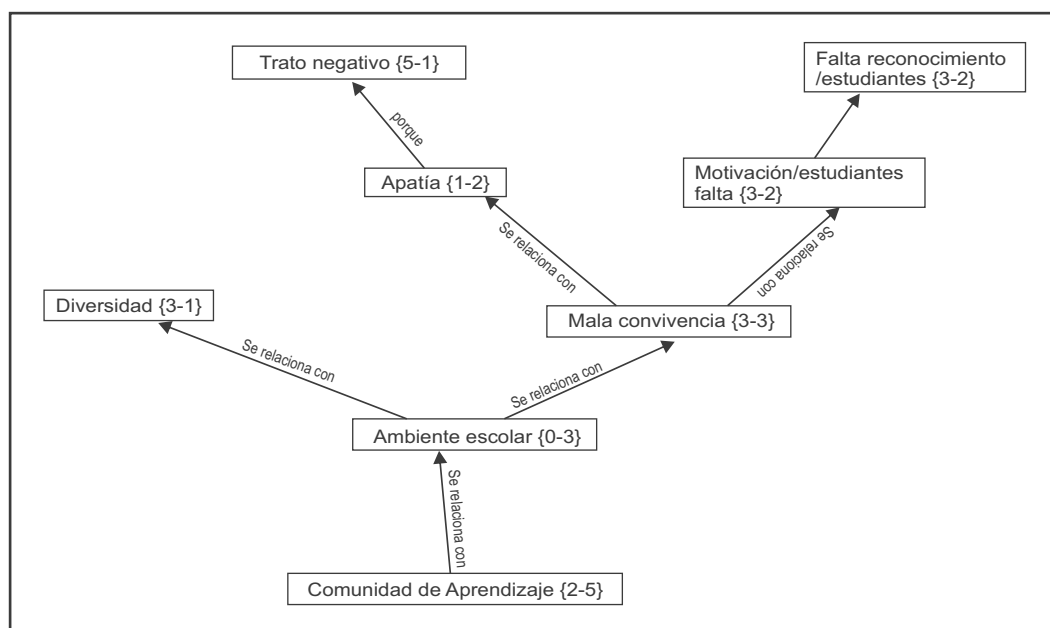
De acuerdo a la Figura N° 4, por una parte, algunos padres y apoderados afirman que existe una relación positiva entre la familia y la escuela, basándose en que acompañan a sus hijos al colegio, a que tienen favorables expectativas respecto del futuro de sus hijos, a la ayuda que les prestan en sus tareas, a la exigencia de que son objeto sus hijos, a la disciplina del hogar, a la provisión de materiales que necesitan, a la motivación que manifiestan muchas madres solteras que los apoyan en las tareas y en la revisión de cuadernos, en la medida de sus posibilidades cuando llegan del trabajo. Por otra parte, algunos padres y apoderados consideran la relación entre la familia y la escuela como relativa, lo que sucede cuando hay preocupación de su parte por cumplir con las normas del establecimiento. Dicha relación, algunos apoderados la denominan negativa, cuando falta compromiso de su parte con respecto a las demandas de la escuela. Los padres que reconocen su escasa

participación en las actividades del establecimiento, la justifican con su falta de expectativas, desmotivación, problemas en el hogar e incumplimiento de sus obligaciones.

En otro ámbito, con relación a su percepción sobre las competencias docentes, que coincide con su percepción sobre el equipo docente y los profesores, afirman que falta orientación educativa, ayuda psicológica, talleres adecuados para estudiantes y para padres y apoderados, ya que, los talleres que se han implementado en la escuela, tales como: talleres de sexualidad con los estudiantes y los talleres de drogadicción y alcoholismo con los padres y apoderados, no han tenido un impacto positivo.

Figura N° 5

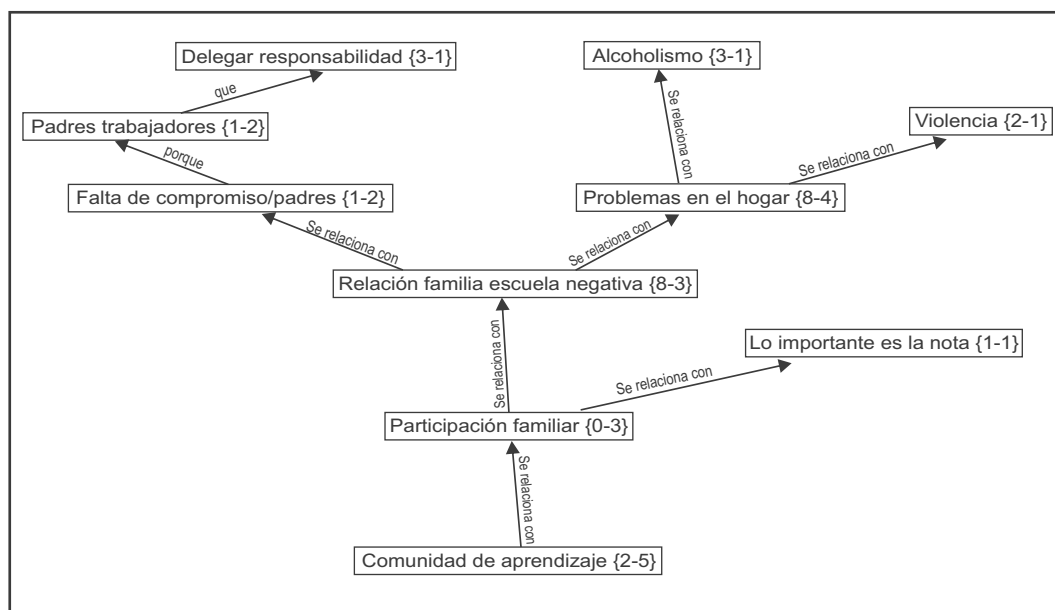
Comunidades de aprendizaje y su relación con el ambiente escolar: profesores



Según la figura N° 5, con relación a las percepciones de los profesores en cuanto al ambiente escolar, manifiestan que hay mucha diversidad de estudiantes; la mala convivencia se relaciona con la apatía de los estudiantes y un trato negativo de parte del equipo de gestión hacia los profesores. En este ambiente adverso, la motivación de los estudiantes es escasa, existe falta de reconocimiento al esfuerzo y logros de los alumnos por parte del establecimiento.

En otro ámbito, en cuanto a las competencias docentes, los profesores manifiestan que existe interacción social e inclusividad negativa, favoreciendo más bien la no participación de los estudiantes; la interacción puede ser relativa, dependiendo de la disposición de los estudiantes; se produce interacción social positiva, en cambio, cuando se potencia la motivación de los estudiantes mediante estrategias diferentes y estableciendo acuerdos con ellos: también la interacción pedagógica positiva está relacionada con inclusividad positiva, referida a las facilidades que se otorga a los profesores en su trabajo diario. Algunos docentes, al respecto expresaron que, por medio del trabajo grupal se puede lograr aprendizajes significativos, como asimismo, a través del uso de la tecnología.

Figura N° 6
Comunidades de aprendizaje y su relación con la participación familiar:
profesores



De acuerdo a la figura N° 6, con relación a las percepciones que manifiestan los profesores respecto de la participación familiar, declaran que, para los padres y apoderados, lo importante es la nota, no que sus hijos aprendan, excusando su ausencia a las actividades del establecimiento con el motivo de que tienen que trabajar. Expresan, además, que los estudiantes presentan muchos problemas en el hogar, tales como: violencia intrafamiliar y alcoholismo. La falta de compromiso, conduce a los padres a delegar sus responsabilidades en la escuela.

En otro ámbito, en cuanto a su relación con el equipo directivo, los profesores consideran que el equipo de gestión muestra un mal desempeño. Reconocen también recibir presiones con respecto a la evaluación. Del mismo modo, la gestión conjunta es percibida de mala manera, debido a la falta de cooperación y unificación de criterios y reglas.

Algunos hallazgos del diagnóstico

A partir de los resultados obtenidos, se puede concluir que:

En cuanto al ambiente escolar, los estudiantes manifiestan su malestar por los problemas de convivencia que existen en el establecimiento, favorecido por la falta de infraestructura adecuada e inclusividad relativa de los estudiantes, observada de parte de los profesores. Los padres y apoderados, en general, tienen al respecto, una visión pesimista, por el trato inadecuado con los estudiantes, a menudo, relacionado con la falta de delimitación de deberes y derechos de los integrantes de la comunidad educativa. Los profesores, a su vez, expresan su disconformidad por la gran heterogeneidad de los estudiantes del establecimiento, gran parte de los cuales manifiesta apatía respecto de las actividades escolares. Esto es fomentado por una inclusividad relativa de los estudiantes y la falta de reconocimiento a su esfuerzo por parte de los profesores y el equipo de gestión, con los consiguientes problemas de convivencia escolar. En directa relación con estos hechos, las prácticas pedagógicas más recurrentes utilizadas por los docentes en el aula siguen realizándose bajo un enfoque conductista, con una metodología frontal expositiva tradicional, en la cual sólo ha cambiado el medio y no facilita el aprendizaje y la construcción de significados en los estudiantes. Este tema es preocupante, dado que, la metodología utilizada no está contribuyendo a formar ciudadanos reflexivos, responsables, capaces de tomar sus propias decisiones, es decir, no se está promoviendo su autonomía. Gran parte de los docentes de la comunidad educativa en estudio no considera en su práctica pedagógica la diversidad de sus estudiantes. En este sentido, los profesores necesitan orientaciones claras, dado que existe desconocimiento acerca de políticas educativas que permitan el desarrollo de aulas inclusivas con el uso de estrategias que atiendan a la diversidad del alumnado y sean posibles de llevar

a la práctica, además, requieren realizar proyectos que apunten a una educación que apueste por una sociedad más justa para todos, independiente de su origen y condición social.

Con respecto a la percepción que manifiestan los estudiantes en cuanto a la participación familiar, salvo algunos casos en que hay ayuda que coincide con la existencia de disciplina en el hogar, expresan que el apoyo que les proporcionan sus padres en las tareas es relativa, debido al bajo capital cultural que poseen. En este aspecto, se hace necesario establecer puentes con las familias a fin de habilitar a los padres y apoderados para que puedan contribuir con mayor eficacia a la educación de sus hijos. Esto coincide con la percepción de los profesores, quienes afirman que la participación familiar, sólo gira en torno a las calificaciones de los estudiantes, que no se preocupan mayormente de otros aspectos. Los profesores manifiestan, además, que los estudiantes, presentan muchos problemas en el hogar, tales como: violencia intrafamiliar y alcoholismo. En una sociedad en permanente cambio, y sobre todo, en escuelas cada vez más heterogéneas y multiculturales, es lamentable evidenciar, como producto de esta investigación, que las vías de acercamiento de la familia a la escuela son cada vez más escasas; ésto implica que, probablemente, los padres no están participando en un plano de igualdad tanto en la planificación como en la realización y evaluación de las actividades de la comunidad educativa, aspecto que, probablemente, influya en forma negativa en el apoyo que ellos pueden brindar a sus hijos.

Las conclusiones señaladas y muchas otras, que por razones de espacio no están contenidas en este artículo, sirvieron de base para elaborar una estrategia de comunidad de aprendizaje - que será objeto de una próxima publicación - basada en la escuela inclusiva, aprendizaje cooperativo y aprendizaje dialógico que, luego de ser consensuada por los agentes educativos de la escuela, fue aplicada en el establecimiento seleccionado, con resultados promisorios, como un camino para alcanzar la igualdad educativa y superar el fracaso escolar en escuelas de alta vulnerabilidad social.

BIBLIOGRAFÍA

- BLANCO, M. R. (2009). *La atención educativa a la diversidad: las escuelas inclusivas*. En Marchesi, A., Tedesc, J.C., Col, C. (coord.) *Calidad, equidad y reformas en la enseñanza*. Madrid: Fundación Santillana y OEI.
- BRUNNER, J. (2003). "Límites de la lectura periodística de resultados educacionales", en *Evaluar las evaluaciones. Una mirada política acerca de las evaluaciones de la calidad educativa*, IIPE/Unesco, Sede Regional Buenos Aires, pp. 67-84.
- CADENAS, J. (1991). *El pensamiento político de los niños*. Caracas. UCV.
- ELBOJ, C., PUIGDELLIVOL, I., SOLER, M, y VALLS, R. (2002). *Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación*. Barcelona: Graó.
- FLECHA, R. Y PUIGVERT, L. (2002). *Las comunidades de aprendizaje: Una apuesta por la igualdad educativa*. Universidad de Barcelona. España
http://www.comunidadesdeaprendizaje.net/pdf/flecha_puigvert_02.pdf
- FLECHA, R. (1997). *Compartiendo palabras. El aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo*. Barcelona: Paidós.
- FREIRE (1979). *La educación como práctica de la libertad*. Madrid: Siglo XXI.
- GARCÍA, N. (2002). *Sistemas de trabajo con las TICs en el sistema educativo y en la formación de profesionales: Las comunidades de aprendizaje*. Disponible en: [http://www.um.es/ead/red\(6comunidades.pdf](http://www.um.es/ead/red(6comunidades.pdf)
- IMBERNÓN. F. (2007). *10 ideas clave. La formación permanente del profesorado. Nuevas ideas para formar en la innovación y el cambio*. Barcelona: Graó.
- KEMMIS, S. Y MC TAGGART, R. (1988). *Cómo planificar la investigación-acción*. Barcelona. Laertes
- LATORRE, A. (2007). *La investigación- acción: Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Graó
- LOBATO, C. (1998). *El trabajo en grupo: aprendizaje cooperativo en secundaria*. Bilbao: Servicio Editorial Universidad del País Vasco.
- MOLINA, C. Y DOMINGO, P. (2005). *El aprendizaje dialógico y cooperativo. Una práctica alternativa para abordar la experiencia educativa en el aula*. Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata.
- NAMAKFOROOSH, M. (2005). *Metodología de la investigación*. D. F. México. Limusa, S.A.

- SLAVIN, R. (1999), *Aprendizaje cooperativo. Teoría. Investigación y Práctica*. Argentina: Aique.
- TEBAR, L. (2003) *El perfil del profesor mediador*. Madrid: Aula XXI/Santillana
- TENTI, E. (2007). *La escuela y la cuestión social. Ensayos de sociología de la educación*. Buenos Aires. Siglo XXI Editores Argentina S.A.
- TORRES, R. (2001). *Repensando lo educativo desde el desarrollo local y desde el aprendizaje*. Documento presentado en el Simposio Internacional sobre Comunidades de Aprendizaje. Barcelona Forum 2004, Barcelona, 5-6 octubre 2001.
- VERA, R. (2003). *Comunidades de aprendizaje entre profesionales para hacer más efectivas las prácticas de primera línea*. Santiago: FLACSO-Chile.
- VIVEROS, J. (2011). *Comunidades de aprendizaje. Un camino para alcanzar la igualdad educativa y superar el fracaso escolar*. Tesis presentada para obtener el Grado de Doctor en Ciencias de la Educación. Universidad de la Frontera. Temuco, Chile.