

EFFECTIVIDAD DE LAS COMUNIDADES DE APRENDIZAJE EN LA INCLUSIÓN EDUCATIVA Y SOCIAL. UNA REVISIÓN SISTEMÁTICA

CELIA SORIANO ESCUDER¹ 

RAÚL TÁRRAGA MÍNGUEZ² 

GEMMA PASTOR CEREZUELA³ 

RESUMEN: Las Comunidades de Aprendizaje (CdA) son un proyecto implementado en numerosos países cuya finalidad es mejorar el rendimiento del alumnado y promover la inclusión a través de la implicación de los familiares en los centros, los grupos interactivos, las tertulias literarias dialógicas, la organización del profesorado y de los recursos del centro y el mantenimiento de altas expectativas para todo el alumnado. Este trabajo revisa 16 artículos empíricos publicados en las dos últimas décadas en torno a la efectividad de las CdA. Concretamente se analizan las características de los participantes, la metodología, los instrumentos de cada estudio. Las conclusiones apuntan a un incremento del rendimiento académico del alumnado y una mejora de la cohesión social, como principales efectos de las CdA.

Palabras-clave: Actuaciones educativas de éxito. Comunidades de Aprendizaje. Educación inclusiva. Grupos interactivos. Tertulias literarias dialógicas.

EFFECTIVENESS OF LEARNING COMMUNITIES IN EDUCATIONAL AND SOCIAL INCLUSION. A SYSTEMATIC REVIEW

ABSTRACT: Learning Communities are a project implemented in many countries with the purpose of improving student performance and promoting inclusion through the involvement of families, interactive groups, dialogical literary gatherings, the organization of teachers and of the resources of the center, and the maintenance of high expectations for all the students. This work reviews 16 empirical articles published in the last two decades about the effectiveness of the Learning Communities. Specifically, the characteristics of the participants, the methodology, and the instruments of each study are analyzed. The conclusions point to an increase in the academic performance of the students and an improvement in social cohesion, as the main effects of the Learning Communities project.

Keywords: Dialogical literary gatherings. Inclusive education. Interactive groups. Learning Communities. Successful educational actions.

1. Universidad de Valencia – Facultad de Psicología y Logopedia – Departamento de Psicología Básica – Valencia, España. E-mail: cesoes@alumni.uv.es

2. Universidad de Valencia – Facultad de Magisterio – Departamento de Didáctica y Organización Escolar – Valencia, España. E-mail: raul.tarraga@uv.es

3. Universidad de Valencia – Facultad de Psicología y Logopedia – Departamento de Psicología Básica – Valencia, España. E-mail: gemma.pastor@uv.es

Editor de Sección: Antonio Alvaro S. Zuin

EFICÁCIA DAS COMUNIDADES DE APRENDIZAGEM NA INCLUSÃO EDUCACIONAL E SOCIAL. UMA REVISÃO SISTEMÁTICA

RESUMO: As Comunidades de Aprendizagem (CdA) são um projeto implementado em muitos países, cujo objetivo é melhorar o desempenho dos alunos e promover a inclusão por meio do envolvimento de familiares nos centros, grupos interativos, encontros literários dialógicos, organização de professores e dos recursos do centro e a manutenção de altas expectativas para todos os alunos. Este trabalho revisa 16 artigos empíricos publicados nas últimas duas décadas sobre a eficácia das CdA. Especificamente, são analisadas as características dos participantes, a metodologia e os instrumentos de cada estudo. As conclusões apontam para um aumento no desempenho acadêmico dos estudantes e uma melhoria na coesão social, como os principais efeitos das CdA.

Palavras-chave: Ações educacionais bem-sucedidas. Comunidades de Aprendizagem. Educação inclusiva. Encontros literários dialógicos. Grupos interativos.

Introducción

Comunidades de Aprendizaje (CdA) y Proyecto INCLUD-ED

El contexto escolar es un entorno con un gran potencial con enormes posibilidades para el establecimiento de interacciones de carácter dialógico que enriquezcan los procesos de aprendizaje. Sin embargo, el análisis de la realidad educativa evidencia que en las escuelas tradicionales los estilos comunicativos más frecuentes relegan a los estudiantes al papel de receptores pasivos de información y le ofrecen pocas posibilidades de entablar diálogos fructíferos con otros participantes del entorno escolar (NÚÑEZ et al., 2017).

Si verdaderamente aspiramos a modificar esta realidad, debemos basarnos en los resultados de investigaciones científicas que avalen cuáles son las actuaciones educativas que aseguran el éxito de los estudiantes. Para ello, en la década de los 90 del siglo pasado, el Centro de Investigación en Teorías y Prácticas para la Superación de las Desigualdades (CREA) de la Universidad de Barcelona comenzó la implementación del proyecto comunidades de aprendizaje (CdA) en educación infantil, educación primaria y educación secundaria, teniendo presente la base de los conocimientos de la comunidad científica, un proyecto que surge de la necesidad de investigar, analizar y actuar en el marco educativo. Su finalidad es conocer e implementar aquellas actuaciones educativas que, según estudios científicos, han demostrado el éxito escolar y han respondido de forma igualitaria a las necesidades y retos planteados por la sociedad actual.

Este proyecto apuesta por transformar la sociedad, haciéndola más justa e igualitaria, cambio que se produce con el establecimiento del diálogo entre iguales y distintos agentes, sin importar su “estatus social” dentro de la comunidad educativa (NÚÑEZ et al., 2017). Así, el proyecto CdA consiste en transformar las escuelas y sus entornos socioculturales con el objetivo de lograr el éxito académico de todo el alumnado (DÍEZ; FLECHA, 2010). A partir de las prácticas inclusivas, del aprendizaje dialógico y de la participación de la comunidad, se busca una educación de éxito para todos, donde se logre, al mismo tiempo, cohesión social, equidad y eficiencia.

El proyecto CdA posee una sólida base científica que se ha desarrollado durante más de 30 años de investigación y que, hasta día de hoy, ha involucrado a un equipo de más de 70 profesionales de distintos países y de diferentes campos del conocimiento. Este proyecto se basa en las conclusiones extraídas de otro

proyecto previo, INCLUD-ED, en el que se identificaron y analizaron las estrategias educativas que ayudaban a superar las desigualdades y mejoraban a su vez los resultados de aprendizaje. A raíz de este análisis se identificaron una serie de actuaciones educativas de éxito universales basadas en el aprendizaje dialógico (AUBERT et al., 2008; FLECHA, 1997), donde el diálogo igualitario y las interacciones entre las personas son las fuentes generadoras del aprendizaje y de la construcción de significados.

Actuaciones Educativas de Éxito

El proyecto INCLUD-ED analizó e identificó cuáles eran las acciones específicas que promovían más interacciones culturales y educativas entre alumnado y familiares y que, como consecuencia, abrían más oportunidades de aprendizaje para todos, obteniendo las que mejores resultados obtenían eran:

Las tertulias literarias dialógicas (TLD), una práctica que se relaciona con la animación a la lectura y con el conocimiento de la literatura en el que un grupo de personas se reúne para compartir ideas y dialogar sobre un clásico de la literatura universal, rompiendo así con la barrera de considerar que la literatura clásica solo puede ser leída por determinados grupos sociales.

Los grupos interactivos (GI), una manera de organizar el aula que consiste en hacer pequeños grupos (4-5 personas) de la manera más heterogénea posible en cuanto a género, motivación, idioma, origen cultural y nivel de aprendizaje. En cada uno de estos grupos hay una persona adulta, ya sea agente de la escuela, de la comunidad educativa o del entorno de esta que, de manera voluntaria, entra en la clase para promover las interacciones entre el grupo y da apoyo a los estudiantes para que resuelvan una serie de tareas que ha preparado el docente previamente, asegurándose de que todos los miembros del grupo participan en la resolución de la tarea.

La formación de familiares, una oferta de formación que la escuela da a las familias del centro en la que el colegio ofrece programas y espacios de formación, consensuados antes en una comisión mixta, en los que se decide qué, cómo y cuándo aprender. Por un lado, tiene como objetivo responder a aquellos intereses y necesidades de los familiares para poder mejorar sus condiciones de vida; y por otro, orientarlos hacia la participación y el conocimiento de las actuaciones educativas de éxito.

La participación educativa de la comunidad, que consiste en la participación, tanto de los familiares como del resto de la comunidad escolar, en aquellas decisiones relacionadas con la educación de los escolares. Estos participan a través de algunas de las actuaciones comentadas previamente, o a través de la participación en la organización y gestión del centro educativo por medio de comisiones mixtas de trabajo.

El modelo dialógico de prevención y resolución de conflictos, cuya base es el diálogo igualitario y la participación solidaria de todos en la búsqueda de consensos. Consiste en establecer una pauta de convivencia que haya sido acordada por toda la comunidad escolar, es decir, se construyen, a través del diálogo igualitario y de manera conjunta y consensuada, las normas del centro, así como las consecuencias del incumplimiento de estas. De esta forma, se acuerda un marco de convivencia aceptado y legítimo para todos.

Y la formación dialógica del profesorado, un aspecto imprescindible para poder llevar a cabo las actuaciones de éxito en los centros escolares.

En base a todo lo expuesto, el objetivo del presente trabajo fue llevar a cabo una revisión de los estudios publicados en el rango de años 2000-2020 en torno a la efectividad de las CdA en la inclusión del alumnado y el incremento de los aprendizajes, con el fin de conocer el éxito que han tenido en la educación e identificar cómo han contribuido algunas de las actuaciones de éxito nombradas anteriormente en la mejora del rendimiento escolar y en la cohesión social.

Método

Se realizó una búsqueda sistemática en las bases de datos de Educational Resource Information Center (ERIC) y Web of Science (WoS). ERIC es una base de datos especializada en educación que proporciona acceso a las principales revistas científicas educativas a nivel internacional. Con la finalidad de ampliar la búsqueda a publicaciones de una temática más amplia que pudieran incluir puntualmente artículos relacionados con la educación se empleó también WoS, una base de datos que indexa publicaciones de ciencias básicas, ciencias sociales y artes y humanidades. Por tanto, el uso conjunto de ambas bases de datos permitió cubrir un amplio espectro de las principales publicaciones a nivel internacional.

Se emplearon tres criterios para seleccionar artículos: debían ser estudios empíricos (cuantitativos o cualitativos), que incluyeran población en edad escolar y que estuvieran publicados en revistas científicas entre los años 2000 y 2020.

1. Successful educational actions AND learning communities AND case study: con esta ecuación de búsqueda se obtuvieron 20 resultados, a partir de los cuales se realizó una selección manual en la que se eliminaron aquellos artículos no relacionados con el proyecto CdA. Aplicando este criterio de exclusión, el número de estudios seleccionados fue de 2 artículos.
2. Learning communities AND successful educational actions AND (dialogic learning OR interactive groups) AND (project INCLUD-ED OR CREA): con esta ecuación de búsqueda se obtuvieron 68 resultados. Aplicando el criterio de exclusión citado anteriormente, el número de estudios seleccionados fue de 4 artículos.
3. Project INCLUD-ED: con esta ecuación de búsqueda se obtuvieron un total de 15 resultados. Aplicando el criterio de exclusión citado anteriormente, el número de estudios seleccionados fue de 5 artículos.

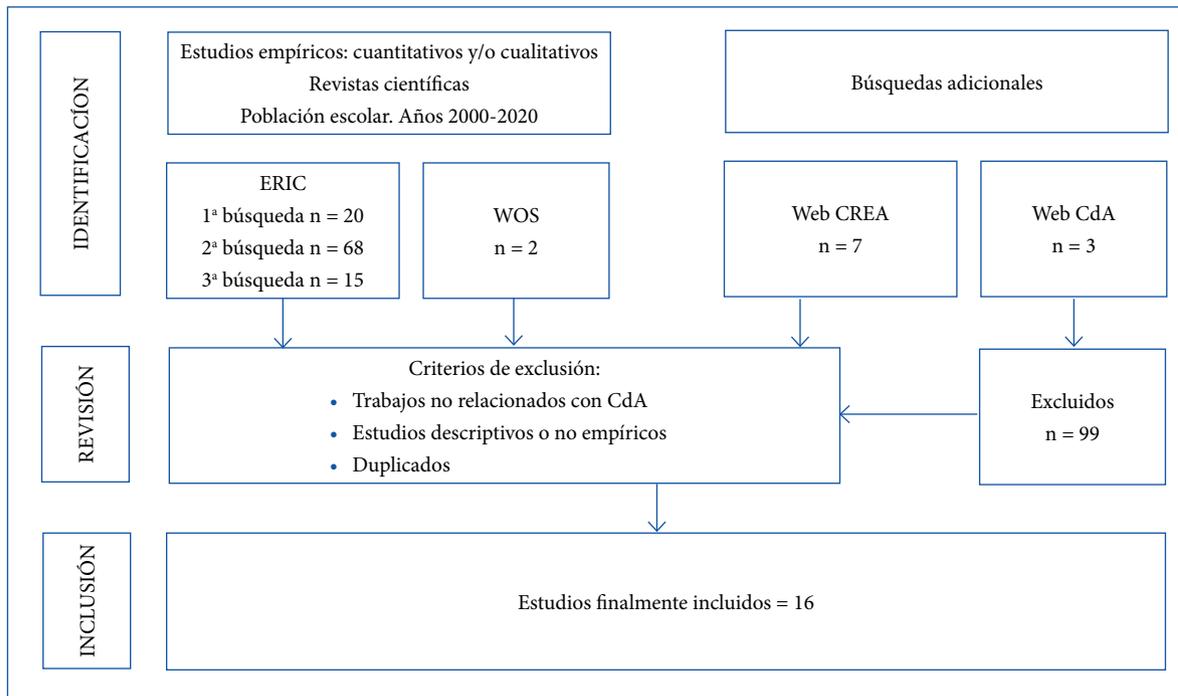
Por tanto, el número total de artículos obtenidos de entre los distintos motores de búsqueda a partir de la base de datos ERIC fue de 11.

En la base de datos WoS se realizó la búsqueda mediante la combinación de las siguientes palabras clave: learning communities AND successful educational actions AND (dialogic learning OR interactive groups) AND (project INCLUD-ED OR CREA), obteniéndose un total de 2 resultados.

Por lo tanto, el número total de artículos obtenidos de entre los distintos motores de búsqueda a partir de las bases de datos seleccionadas fue de 13.

En segundo lugar, se realizó una búsqueda de publicaciones científicas en dos páginas webs oficiales, con el objeto de seleccionar aquellas publicaciones que cumplieran con los criterios especificados anteriormente: la web CREA (COMMUNITY OF RESEARCH ON EXCELLENCE FOR ALL), en la que se seleccionaron un total de 7 artículos (publicados en las bases de datos SCOPUS y WoS); y la web COMUNIDADES DE APRENDIZAJE, en la que se seleccionaron un total de 3 estudios. Por tanto, entre las dos webs citadas, el número total de trabajos seleccionados fue de 10.

En total, fueron seleccionados 23 artículos. Los duplicados fueron excluidos, de manera que el número final de artículos seleccionados fue de 16. El procedimiento de búsqueda se muestra reflejado en el diagrama de flujo presentado en la Fig. 1.



Fuente: Elaboración propia.

Figura 1. Diagrama de búsqueda y selección de artículos

Resultados

La efectividad de las comunidades de aprendizaje ha constituido el objeto de estudio de los 16 artículos analizados a lo largo de este trabajo.

A continuación, se exponen los resultados obtenidos en los estudios analizados, clasificados en las siguientes categorías: metodología utilizada, instrumentos utilizados, características de los participantes, participación de familiares, grupos interactivos, tertulias literarias dialógicas, organización del profesorado y de los recursos del centro, y altas expectativas para todo el alumnado.

Metodología Utilizada

Todos los artículos incluidos en la revisión han utilizado un tipo de metodología cualitativa denominado metodología comunicativa crítica (MCC), excepto un trabajo que utiliza un enfoque cuantitativo pre- y post- test (NÚÑEZ et al., 2017); y otro que realiza un estudio cuasi-experimental (VILLARDÓN et al., 2018).

La MCC toma como base el diálogo igualitario establecido entre investigados e investigadores durante el proceso de investigación. Así, el conocimiento científico surge de las interacciones entre investigadores y agentes sociales, teniendo en cuenta la premisa de que todo ser humano es capaz de lenguaje y acción (HABERMAS, 1984), y, por tanto, de poder contribuir en el proceso de interpretación y análisis (FLECHA; SOLER, 2013). El diálogo igualitario que se crea entre los investigadores y los participantes permite realizar una interpretación intersubjetiva con la que después poder sacar conclusiones a partir de las que crear conocimiento.

Instrumentos Utilizados

En los artículos incluidos en la revisión se han utilizado tanto técnicas cualitativas como cuantitativas, prevaleciendo las primeras sobre las segundas. Respecto a las primeras, se han usado distintos tipos de instrumentos: entrevistas semiestructuradas (FLECHA et al., 2009; GARCÍA et al., 2016; GARCÍA; DÍEZ, 2015), entrevistas abiertas (GATT; ARMENI, 2013; VALLS; KYRIAKIDES, 2013), siendo además alguna de ellas estandarizada (MIRCEA; SORDÉ, 2011); relatos de vida comunicativos (FLECHA et al., 2009; GIRBÉS; MACÍAS; ÁLVAREZ, 2015); grupos de discusión comunicativos (FLECHA et al., 2009; GIRBÉS; MACÍAS; ÁLVAREZ, 2015); y observaciones comunicativas que permiten recoger, entre otros, datos sobre los hábitos de conducta, las actitudes y las habilidades de las personas (DE BOTTON et al., 2014; FLECHA et al., 2009; FLECHA; SOLER, 2013; GARCÍA; DÍEZ, 2015; GARCÍA; MARTÍNEZ; VILLARDÓN, 2016; GATT; ARMENI, 2013). En cuanto a las técnicas cuantitativas, se han utilizado cuestionarios e informes de rendimiento académico del alumnado (FLECHA; SOLER, 2013; GARCÍA; DÍEZ, 2015; GATT; ARMENI, 2013; MIRCEA; SORDÉ, 2011).

Características de los Participantes

Los participantes de los artículos incluidos en la revisión pertenecen a población con bajo nivel socioeconómico y a minorías, excepto en un estudio (GARCÍA; MARTÍNEZ; VILLARDÓN, 2016). En algunos también se incluye alumnado con necesidades educativas especiales (GARCÍA et al., 2016; MOLINA, 2015). Estos se encuentran en centros donde, antes de implementar las actuaciones educativas de éxito, los resultados académicos obtenidos en las evaluaciones eran negativos.

En los estudios revisados han participado un total de 45 escuelas, la mayoría de ellas ubicadas en España, pero también en otros países como Reino Unido (GARCÍA; MARTÍNEZ; VILLARDÓN, 2016; GATT; ARMENI, 2013), Colombia, México, Perú y Brasil (GARCÍA et al., 2017), Malta, Lituania y Finlandia (GATT; ARMENI, 2013), o Chile (NÚÑEZ et al., 2017).

Participación de Familiares

Algunos de los estudios revisados (FLECHA et al., 2009; FLECHA; SOLER, 2013; GATT; ARMENI, 2013; GIRBÉS et al., 2015; MOLINA, 2015) indican que la participación de los familiares en las aulas y en los espacios de aprendizaje tiene un impacto positivo en diferentes aspectos del rendimiento y del desarrollo académico del alumnado pues promueven prácticas inclusivas y no segregadas. La participación de los familiares a nivel educativo y a nivel decisivo es una de las estrategias destacadas por el proyecto INCLUD-ED que ha demostrado generar mejores resultados en el aumento del aprendizaje por parte del alumnado, así como también ha provocado una mejora en la cohesión social.

Esta realidad mejora los aprendizajes del alumnado. Al involucrarse en las escuelas, las familias mejoran las habilidades relacionadas con las actividades escolares, aspecto que permite ayudar mejor a sus hijos. Al mismo tiempo, el aumento de los diálogos y de la comunicación entre familia y escuela ayuda a resolver tanto problemas académicos como de comportamiento. Se ha demostrado que en las escuelas ubicadas en contextos con bajo nivel socioeconómico (DE BOTTON et al., 2014; FLECHA; SOLER, 2013; GIRBÉS; MACÍAS; ÁLVAREZ, 2015; NÚÑEZ et al., 2017), la participación de familiares aumenta el número de oportunidades educativas en el alumnado, la mejora de la escuela y la garantía de acceso a la educación obligatoria.

Esta actuación educativa también ha demostrado un impacto positivo en el éxito académico de los estudiantes, ya que ha provocado el aumento de las oportunidades y el apoyo que los estudiantes necesitaban para mejorar su aprendizaje. Esta participación ha reducido los problemas disciplinarios, ha mejorado el comportamiento del alumnado y ha promovido un clima de aprendizaje y convivencia.

Grupos Interactivos

Algunas de las investigaciones (FLECHA; SOLER, 2013; GARCÍA; DÍEZ, 2015; MIRCEA; SORDÉ, 2011; MOLINA, 2015; NÚÑEZ et al., 2017; VALLS; KYRIAKIDES, 2013) han demostrado que, trabajando a partir de grupos interactivos, el aprendizaje se acelera ya que se crean interacciones muy diversas entre el alumnado; y del mismo modo, la solidaridad se fomenta, pues si antes solo un maestro tenía que atender a su clase entera, ahora, este mismo se convierte en la persona que tutoriza el aula y otras personas adultas trabajan en dichos grupos de forma simultánea. De esta manera, mediante los grupos interactivos se construyen nuevos significados de forma conjunta. A través de esta forma de organización, se ha demostrado que el alumnado se esfuerza más en su trabajo, su motivación y atención aumentan, y la colaboración llevada a cabo entre el voluntario y el alumnado da lugar a un aprendizaje dialógico significativo, que a su vez aumenta la solidaridad.

Tertulias Literarias Dialógicas

Aunque algunos alumnos con necesidades educativas especiales no puedan participar de forma activa en las TLD aportando ideas, se ha demostrado en los estudios revisados (DE BOTTON et al., 2014; GARCÍA et al., 2016, GARCÍA; MARTÍNEZ; VILLARDÓN, 2016; VILLARDÓN et al., 2018) que sí que siguen las explicaciones generadas por el resto, lo que contribuye al aumento de oportunidades de aprendizaje (MOLINA, 2015). Estos trabajos evidencian que cuando el alumnado participa en las tertulias no solo se beneficia de estar en ellas, sino que también se beneficia porque recibe ayuda por parte de sus compañeros durante la lectura previa a la tertulia. Es aquí donde el alumnado tímido o con dificultades menos graves de aprendizaje se aprovecha de esta actuación, ya que se respira un clima de ayuda y de respeto entre iguales que les permite ser capaces de adquirir una mejor expresión (MOLINA, 2015). Las tertulias son un reflejo de la importancia que tiene la participación de alumnado diverso y la ayuda entre iguales.

Según los estudios (DE BOTTON et al., 2014; VILLARDÓN et al., 2018), las tertulias han incrementado el nivel de participación de todo el alumnado y han provocado el aumento de diálogos que se han ido mejorando durante su implementación. Tras la implementación de estas, se observa una mejora de resultados académicos respecto a cursos anteriores en los que no se implementaban.

Organización del Profesorado y de los Recursos del Centro

Para que las CdA sean eficaces, cobra especial importancia la forma en la que se organizan los recursos del centro. Los estudios revisados (GARCÍA et al., 2017; MIRCEA; SORDÉ, 2011; MOLINA, 2015) afirman que el buen funcionamiento de las CdA se da cuando más de una persona adulta entra en el aula, como puede ser tutor y maestro de apoyo que no tiene por qué ser el especialista de educación especial. Además, para conseguir la mejora de la convivencia y el éxito académico, los recursos humanos existentes deben ser reorganizados y deben aumentarse a través de los voluntarios y de otras personas adultas.

Altas Expectativas para todo el Alumnado

Para asegurar el éxito de las CdA, es de vital importancia tener altas expectativas hacia todo el alumnado (MIRCEA; SORDÉ, 2011; MOLINA, 2015; VALERO; REDONDO-SAMA; ELBOJ, 2018; VALLS; KYRIAKIDES, 2013). De esta manera se consigue la inclusión de todos, principalmente, de aquellos con necesidades educativas especiales o aquellos pertenecientes a minorías culturales. La organización del personal docente (GARCÍA et al., 2017; MIRCEA; SORDÉ, 2011; MOLINA, 2015) permite que los planes individuales o las adaptaciones curriculares se eliminen para que todo el alumnado trabaje a partir del currículum general. Solo se realizan adaptaciones en cuanto a nivel de dificultad de las actividades (si es que son necesarias) y en estos casos se prioriza que se den lo menos posible. El alumnado con más dificultades puede participar en las mismas actividades que el resto de sus compañeros dentro del aula, compartiendo los mismos contenidos de aprendizaje, gracias a la reorganización del personal docente dentro del aula.

Diversos estudios (MIRCEA; SORDÉ, 2011; MOLINA, 2015; VALERO; REDONDO-SAMA; ELBOJ, 2018; VALLS; KYRIAKIDES, 2013) han demostrado que se debe mantener el contexto de la actividad y su contenido de aprendizaje. Mediante las tertulias literarias dialógicas y los grupos interactivos, todo el alumnado participa en las actividades, pudiendo completar las tareas y sacando provecho de las mismas. Es por ello que estas actuaciones educativas de éxito son una contribución fundamental para conseguir la inclusión.

Finalmente, en la Tabla 1 se resumen los instrumentos y los resultados principales de los artículos empíricos incluidos en la revisión.

Tabla 1. Resumen de los artículos incluidos en la revisión

Autor(es) (año). País	Instrumentos	Resultados
DE BOTTON et al. (2014). España	Entrevistas; conversaciones individuales y grupales antes y después de las TLD; observaciones comunicativas	La participación de madres marroquíes en las TLD contribuyó a aumentar la motivación hacia la lectura; a una mejora en la adquisición del idioma; y a un aumento del sentimiento de competencia para ayudar a sus hijos/as con las tareas escolares.
FLECHA; SOLER (2013). España	Historias de vida comunicativas de familiares; grupo de enfoque comunicativo; observaciones comunicativas; entrevistas abiertas; resultados anuales en las pruebas nacionales estandarizadas sobre rendimiento académico; cuestionario al alumnado sobre su percepción en relación a estas mejoras de aprendizaje.	La participación de la comunidad romaní, tanto en la toma de decisiones como en el aula, contribuyó a una mejora en los resultados académicos del alumnado y a un incremento significativo de las matriculaciones escolares.
FLECHA et al. (2009). España	Entrevistas semi-estructuradas; relatos; grupos de discusión comunicativos; observaciones comunicativas.	Los resultados académicos y las pautas de matriculación mejoraron significativamente.
GARCÍA et al. (2016). España	Observación de aula; grupo de discusión con alumnado; entrevistas semiestructurada de orientación comunicativa con el profesorado, alumnado con NEE, familiares y personal voluntario.	Las interacciones dentro de los GI y las TLD contribuyeron a superar las dificultades de aprendizaje, a abrir nuevas oportunidades de aprendizaje y a ampliar la participación activa y creativa del alumnado con NEE.

Tabla 1. Continuación...

Autor(es) (año). País	Instrumentos	Resultados
GARCÍA; MARTÍNEZ; VILLARDÓN (2016). Reino Unido	Observaciones; grabaciones en vídeo; entrevistas al alumnado, profesorado y familiares.	El nivel de participación del alumnado en las TLD permitió que el alumnado profundizase en las cuestiones morales que se plasman en la literatura clásica. Se produjo una mejora en resultados académicos de lectura, escritura y matemáticas.
GARCÍA et al. (2017). Colombia, México, Perú y Brasil	Observaciones e interacciones registradas; grupos de enfoque comunicativo.	Se desarrollaron procesos de formación y reflexión conjunta con el profesorado sobre sus prácticas docentes como base para posteriores intervenciones educativas.
GARCÍA; DÍEZ (2015). España	Observaciones en el aula; entrevistas semiestructuradas; observaciones; informes rendimiento académico	Se produjeron mejoras en la motivación y autoeficacia de los estudiantes; y en el rendimiento en las pruebas de evaluación estandarizadas.
GATT; ARMENI (2013). Malta, Reino Unido, Lituania, Finlandia y España	Entrevistas abiertas; historias de vida comunicativas; entrevistas de grupos focales; observaciones comunicativas; cuestionario a alumnado y a familiares.	Se produjo una mejora del bienestar positivo; el desarrollo saludable para alumnado y familiares; y el rendimiento académico.
GIRBÉS; MACÍAS; ÁLVAREZ (2015). España	Entrevistas en profundidad de orientación comunicativa; relatos de vida comunicativos; grupos de discusión comunicativa.	Se logró un aumento de la escolarización tanto en niños/as de temprana edad como en adolescentes en la ESO, así como una reducción de las tasas de abandono escolar y de fracaso educativo.
MIRCEA; SORDÉ (2011). España	Entrevistas abiertas estandarizadas; historias comunicativas; documentos escolares sobre el rendimiento de los estudiantes; cuestionario a estudiantes y familias; informes rendimiento de los estudiantes.	Los GI favorecieron una aceleración en los procesos de aprendizaje; un aumento significativo de los vínculos de solidaridad, cooperación y amistad entre los niños; y una mejora general de la convivencia.
MOLINA (2015). España	Entrevista en profundidad con orientación comunicativa.	Las CdA favorecieron la inclusión del alumnado con NEE en la participación, la aceptación y el aumento de oportunidades; un aumento de las expectativas de aprendizaje; y una mejora de los resultados.
NÚÑEZ et al. (2017). Chile	Diseño pre-experimental. Enfoque cuantitativo con aplicación de pre-test y post-test por medio de la prueba CL-PT.	Se produjeron mejoras significativas en comprensión lectora y manejo de la lengua. Se produjo un incremento significativo entre el pre-test y el post-test, lo que sugiere una mejora en el desarrollo del lenguaje.

Tabla 1. Continuación...

Autor(es) (año). País	Instrumentos	Resultados
RÍOS (2013). España	Cuestionario a alumnado y familias; grupo de discusión con profesionales del centro; observaciones comunicativas; entrevistas en profundidad; relatos comunicativos.	Se produjo un descenso del absentismo, un aumento de la matriculación de alumnado nuevo y mejoras en la adquisición de competencias instrumentales.
VALERO; REDONDO- SAMA; ELBOJ (2018). España	Entrevistas en profundidad; historias narrativas comunicativas; grupos de enfoque comunicativo	Los GI produjeron mejoras en el aprendizaje escolar instrumental, los lazos de solidaridad y la ayuda mutua entre los estudiantes. Se produjeron mejoras en la argumentación y uso de la L2.
VALLS; KYRIAKIDES (2013). España	Entrevistas abiertas con maestros, estudiantes y familiares; grupo de enfoque comunicativo con maestros; sesiones de observación comunicativa en las aulas.	La organización del aula en GI generó un impacto positivo en el rendimiento académico y una intensificación de la participación en las actividades.
VILLARDÓN et al. (2018). España	Escala de comportamiento prosocial.	Las TLD aumentaron el comportamiento prosocial con respecto al grupo control. Sin embargo, con los GI no se encontraron diferencias.

GI = Grupos Interactivos; TLD = Tertulias Literarias Dialógicas; NEE = Necesidades Educativas Especiales; EI = Educación Infantil; EP = Educación Primaria; CdA = Comunidades de Aprendizaje; AEE = Actuaciones Educativas de Éxito; CL-PT = Prueba de Comprensión Lectora y Producción de Textos; L2 = Segunda Lengua. Fuente: Elaboración propia.

Discusión

La relación que existe entre contextos de privación y altas tasas de fracaso evidencia que en los centros ubicados en entornos de exclusión el profesorado tiende a reducir las exigencias curriculares, tomando medidas que conducen a segregar al alumnado y cuyo resultado desemboca en el fracaso escolar. La alta volatilidad de la plantilla del profesorado que trabaja en centros ubicados en barrios depauperados, la poca motivación por parte del alumnado, la conflictividad en el entorno, la escasa participación de familiares y las decisiones que se toman y que producen segregación, dan como resultado el abandono y el fracaso escolar (GIRBÉS; MACÍAS; ÁLVAREZ, 2015).

Sin embargo, se ha demostrado que cuando se ponen en funcionamiento actuaciones educativas de éxito, se está consiguiendo que disminuya la tasa de abandono en centros donde esta era alta, logrando que los estudiantes finalicen sus estudios. El proyecto CdA permite avanzar hacia la consecución del éxito académico. La participación de familiares en los centros, así como la de otros miembros de la comunidad educativa, produce una mejora en los niveles de rendimiento académico y, por lo tanto, se incrementan las oportunidades laborales en un futuro. Los familiares y el voluntariado entran en el aula ordinaria para participar en el proceso de aprendizaje del alumnado, aspecto que amplía los recursos disponibles de la escuela. Además, la organización del aula en grupos heterogéneos supone una motivación. Los

centros que incluyen esta modalidad se han convertido para las familias en un lugar apreciado pues pueden entrar, tomar decisiones y participar y, por esta razón, lo cuidan y lo tratan como si fuese su casa (FLECHA; SOLER, 2013; FLECHA et al., 2009; GATT; ARMENI, 2013; GIRBÉS; MACÍAS; ÁLVAREZ, 2015; MOLINA, 2015).

Los GI y las TLD son una forma de organización inclusiva clave en las CdA, ya que todo el alumnado participa y completa sus tareas, sin importar su nivel académico y origen cultural, pues el objetivo no es finalizar las tareas, sino entenderlas mediante la ayuda de compañeros, si fuese necesario. Aquí la diversidad entre los estudiantes se convierte en una ventaja pues esta organización del aula permite una educación que convierte a la diversidad en la clave del éxito, a la vez que se implementan actuaciones avaladas por la ciencia (FLECHA; SOLER, 2013; GARCÍA; DÍEZ, 2015; MIRCEA; SORDÉ, 2011; MOLINA, 2015; NÚÑEZ et al., 2017; VALLS; KYRIAKIDES, 2013).

Otro de los retos que se plantea el proyecto CdA para lograr la inclusión, es que el alumnado con discapacidad y con diferencias importantes consiga, en cuanto a nivel de aprendizaje, participar en el mismo currículum de la clase y beneficiarse de él (MOLINA, 2015). Para ello, los apoyos que el alumnado recibe fuera del aula deben minimizarse con la finalidad de que estos sean recibidos dentro de la misma (MIRCEA; SORDÉ, 2011; MOLINA, 2015; VALERO; REDONDO-SAMA; ELBOJ, 2018; VALLS; KYRIAKIDES, 2013). Estos resultados contrastan con lo que las escuelas han hecho hasta el momento: agrupar por niveles, lo cual ha provocado que el alumnado se viera clasificado en dos grupos, y como consecuencia, segregado. Además, dentro de estos grupos, no solo encontrábamos a alumnado con NEE, sino también a alumnado inmigrante o perteneciente a minorías étnicas.

Contempladas de manera conjunta, no cabe duda de que las intervenciones desarrolladas de acuerdo a los principios de las comunidades de aprendizaje tienen un impacto positivo evidente en variables objetivas y sencillas de medir como los resultados académicos en pruebas de evaluación nacionales o las tasas de escolarización. A priori, estos resultados pueden parecer contraituitivos: el nivel socioeconómico de las familias continúa siendo bajo, las capacidades y potencialidades de los estudiantes no han cambiado y las novedades en la metodología docente no se han dirigido de manera específica a entrenar las habilidades que se miden en las pruebas de evaluación nacionales, sino que se han implementado actividades dialógicas centradas en la reflexión y en la calidad de los procesos, no específicamente en los resultados de pruebas formales.

Así, parece que las verdaderas causas de estos resultados positivos debemos buscarlas en variables mucho más intangibles, pero con una repercusión innegable para el aprendizaje. Estas variables influyen en tres de los principales agentes (aunque no los únicos) implicados en las comunidades de aprendizaje.

En primer lugar, el hecho de que las familias sean invitadas por la institución escolar a ser coprotagonistas de los procesos educativos que en ella se producen aumenta de una manera exponencial su participación y muy probablemente contribuye a reforzar procesos de confianza en sí mismos que influyen positivamente en su implicación en la educación formal de sus hijos (MATEOS; MARTÍNEZ, 2017). Así, la escuela pasa a jugar un papel relevante en la relación entre padres e hijos, de manera que se aúnan esfuerzos con los procesos educativos informales del hogar. La implicación de las familias en las escuelas da sus frutos en forma de empoderamiento de las familias.

En segundo lugar, la creación de comunidades de aprendizaje también modifica la concepción de los estudiantes sobre la escuela, sobre la educación formal y sobre su relación con los aprendizajes formales. Cuando los estudiantes perciben que se depositan expectativas positivas en su capacidad para aprender (MOLINA, 2015; VALERO; REDONDO-SAMA; ELBOJ, 2018), que se les da voz y responsabilidad en sus propios procesos educativos y que sus familias se implican en la escuela (FLECHA; SOLER, 2013), los

aprendizajes formales dejan de ser un elemento ajeno a su propia cultura y cobran mucho más sentido para ellos. Los cambios producidos por las metodologías de las comunidades de aprendizaje les hacen ver que lo que ellos opinan tiene valor, empiezan a creer en sí mismos como estudiantes formales y se despierta un interés en unos aprendizajes que antes creían ajenos a ellos, pero que ahora cobran un sentido en su vida diaria. Así, las comunidades de aprendizaje mejoran de manera sustancial el sentimiento de autoeficacia y la motivación hacia los aprendizajes formales de los estudiantes.

Finalmente, con la implantación de las comunidades de aprendizaje, también los docentes ven cómo se modifican sus concepciones sobre su rol en la escuela. Los procesos de formación que se llevan a cabo (GARCÍA et al., 2017) y el hecho de que la conversión en comunidad de aprendizaje sea una decisión propia de todo el equipo educativo (y no una imposición externa de algún agente externo), favorece que se produzcan procesos de reflexión que devienen en cambios planificados en las prácticas educativas. Así, las comunidades de aprendizaje contribuyen a que los docentes profundicen en la reflexión sobre el papel educativo, y también social, que juegan como educadores.

En definitiva, familias, estudiantes y docentes interactúan en un sistema en el que, cuando uno de los elementos se mueve, influye en los demás modificando sus actitudes, creencias, emociones y acciones, de manera que, como hemos visto en los resultados de la Tabla 1, pueden generar mejoras sustanciales en los procesos educativos.

Finalmente, también es relevante analizar qué estudiantes son especialmente beneficiados por la metodología de comunidades de aprendizaje. Tal y como han mostrado los resultados de la Tabla 1, los resultados mejoran en general para todos los estudiantes, pero las mejoras se notan especialmente en el alumnado en riesgo de exclusión. Mediante estas prácticas educativas, los resultados de aprendizaje aumentan y se acaba con aquellas prácticas que segregaban al alumnado en grupos homogéneos, pues cuando el alumnado participa en procesos basados en el diálogo, se convierten en aprendices mutuos (GARCÍA; DíEZ, 2015). El enfoque dialógico producido entre alumnado, profesorado y miembros de la comunidad aumenta el potencial de las intervenciones, lo cual conduce a una mejora significativa del rendimiento, así como al cambio de vínculos entre colegio y comunidad.

Al interpretar los resultados de la presente revisión deben tenerse en cuenta al menos dos limitaciones del estudio. La primera de ellas es que todos los artículos incluidos en la revisión son trabajos publicados en revistas científicas. No se han incluido por tanto textos de estudios no publicados, por lo que las conclusiones pueden verse influidas por el sesgo de publicación. Es decir, dado que habitualmente las investigaciones realizadas sobre una temática que no alcanzan los resultados inicialmente esperados tienen menos oportunidades de ser publicadas en revistas científicas, es posible que durante el período de tiempo cubierto por la revisión (2000-2020), se hayan realizado investigaciones con resultados negativos, pero estos estudios, al no ser publicados, no se han podido incluir en la presente revisión. La segunda limitación hace referencia al contexto en que se han llevado a cabo las investigaciones. En 13 de los 16 artículos revisados, las intervenciones educativas analizadas se han desarrollado en centros educativos de España. Por tanto, aunque sí se han incluido algunas investigaciones realizadas en otros países con sistemas educativos diferentes, es necesario ampliar la evidencia científica de la efectividad de este enfoque en otros países para poder asegurar que se trata de intervenciones cuyos resultados pueden ser extrapolados a nivel internacional.

Se abren así por tanto nuevas vías de investigación, que invitan a la implantación y a la evaluación de los resultados de nuevas comunidades de aprendizaje en otros sistemas educativos, realizando para ello las adaptaciones necesarias para adecuar los principios de la participación, el diálogo y el afán de cooperación a los nuevos contextos en que se implantarán.

Consideraciones Finales

A pesar de que es necesario continuar aumentando el volumen de investigación al respecto, la evidencia empírica acumulada durante estos años sobre el proyecto CdA avala su efectividad en la mejora de numerosos indicadores relacionados con el rendimiento académico, la cohesión social, el comportamiento prosocial, la superación de las desigualdades y la participación de todos los alumnos. Además, los resultados muestran que la implementación de actuaciones educativas de éxito avaladas por la ciencia y la reorganización de los recursos de un centro, no solo beneficia al alumnado con más necesidades, sino también al resto del grupo.

Los artículos revisados en este trabajo señalan que el éxito académico del alumnado no depende de la presencia de grupos pertenecientes a minorías étnicas o alumnado inmigrante, sino que depende de las prácticas y de las políticas educativas que se den dentro de la escuela y de cómo estas sean capaces de influir en los sistemas de creencias y valores de las familias, los estudiantes y los propios docentes. La puesta en marcha de estas actuaciones ha evidenciado que, cuando se logran modificar estas creencias, se pueden alcanzar mejoras sustanciales en escuelas que antes de convertirse en CdA eran consideradas escuelas conflictivas y con bajo rendimiento.

Estos resultados son alentadores y suponen un aliciente para los educadores que aspiran a mejorar la sociedad a través de su trabajo, ya que evidencian que las desigualdades no suponen una realidad inamovible, sino que pueden ser superadas gracias al trabajo y esfuerzo de los educadores.

Contribuciones de los Autores

Problematización y Conceptualización: Soriano-Escuder C; Pastor-Cerezuela G; Metodología: Pastor-Cerezuela G; Análisis: Tárraga-Mínguez R; Pastor-Cerezuela G; Redacción: Soriano-Escuder C; Tárraga-Mínguez R; Pastor-Cerezuela G.

Referencias

- AUBERT, A. et al. **Aprendizaje dialógico en la Sociedad de la Información**. Barcelona: Hipatia, 2008.
- COMUNIDAD DE APRENDIZAJE. El proyecto, s. d. Disponible en: <https://www.comunidaddeaprendizaje.com/es/el-proyecto>. Acceso en: 10 jun. 2020.
- CREA [COMMUNITY OF RESEARCH ON EXCELLENCE FOR ALL]. Crea.ub.edu, s. d. Disponible en: <https://crea.ub.edu/index/?lang=es>. Acceso: 10 jun. 2020.
- DE BOTTON, L. et al. Moroccan mothers' involvement in dialogic literary gatherings in a Catalan urban primary school: increasing educative interactions and improving learning. **Improving Schools**, London, v. 17, n. 3, p. 241-249, 2014. <https://doi.org/10.1177/1365480214556420>
- DÍEZ, J.; FLECHA, R. Comunidades de aprendizaje. **Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado**, Zaragoza, v. 24, n. 1, p. 19-30, 2010. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/274/27419180002.pdf>. Acceso: 15 jun. 2020.

FLECHA, R. **Compartiendo palabras**. El aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo igualitario. Barcelona: Paidós, 1997.

FLECHA, A. et al. Participación en escuelas de éxito: una investigación comunicativa del proyecto Inclúed. **Cultura y Educación**, Madrid, v. 21, n. 2, p. 183-196, 2009. <https://doi.org/10.1174/113564009788345899>

FLECHA, R.; SOLER, M. Turning difficulties into possibilities: engaging Roma families and students in school through dialogic learning. **Cambridge Journal of Education**, Cambridge, v. 43, n. 4, p. 451-465, 2013. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2013.819068>

GARCÍA, R.; DÍEZ, J. Learning communities: pathways for educational success and social transformation through interactive groups in mathematics. **European Educational Research Journal**, London, v. 15, n. 2, p. 151-166, 2015. <https://doi.org/10.1177/1474904115571793>

GARCÍA, R. et al. Análisis de las interacciones entre alumnado y diversas personas adultas en actuaciones educativas de éxito: hacia la inclusión de todos y todas. **Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva**, Santiago de Chile, v. 10, n. 1, p. 115-132, 2016. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782016000100007>

GARCÍA, R. et al. Teacher education in schools as learning communities: transforming high-poverty schools through dialogic learning. **Australian Journal of Teacher Education**, Perth, v. 42, n. 4, p. 44-56, 2017. <https://doi.org/10.14221/ajte.2017v42n4.4>

GARCÍA, R.; MARTÍNEZ, Z.; VILLARDÓN, L. Tertulias literarias dialógicas: herramienta para una educación de éxito. **Padres y Maestros**, Madrid, v. 367, n. 1, p. 42-47, 2016. <https://doi.org/10.14422/pym.i367.y2016.008>

GATT, S.; ARMENI, L. S. Educating practices at primary school level and new forms of positive welfare for families. **Social Policy & Society**, London, v. 12, n. 4, p. 565-581, 2013. <https://doi.org/10.1017/S1474746413000201>

GIRBÉS, S.; MACÍAS, F.; ÁLVAREZ, P. De la escuela gueto a una comunidad de aprendizaje: un estudio de caso sobre la superación de la pobreza a través de una educación de éxito. **International and Multidisciplinary Journal of Social Sciences**, Barcelona, v. 4, n. 1, p. 88-116, 2015. <https://doi.org/10.17583/rimcis.2015.1470>

HABERMAS, J. **The theory of communicative action**. Boston: Beacon Press, 1984. v.1. Reason and the rationalization of society.

MATEOS, C.; MARTÍNEZ, V. El empoderamiento de la escuela para la mejora educativa. In: MURILLO, F. J. (coord.). **Avances en liderazgo y mejora de la educación**, Madrid: RILME, 2017. p. 449-451. Disponible en: <http://hdl.handle.net/10486/679644>. Acceso en: 15 jun. 2020.

MIRCEA, T.; SORDÉ, T. How to turn difficulties into opportunities: drawing from diversity to promote social cohesion. **International Studies in Sociology of Education**, London, v. 21, n. 1, p. 49-62, 2011. <https://doi.org/10.1080/09620214.2011.543852>

MOLINA, S. La inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales en Comunidades de Aprendizaje. **Intangible Capital**, Terrasa, v. 11, n. 3, p. 372-392, 2015. <https://doi.org/10.3926/ic.642>

NÚÑEZ, M. et al. Grupos interactivos en aula y el incremento de los resultados de aprendizaje en lenguaje en un colegio vulnerable. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 33, 2017. <https://doi.org/10.1590/0102-4698158882>

RÍOS, O. Transformación sociocultural y desarrollo. Buenas prácticas o actuaciones de éxito. **Multidisciplinary Journal of Educational Research**, Barcelona, v. 3, n. 2, p. 173-199, 2013. <https://doi.org/10.4471/remie.2013.11>

VALERO, D.; REDONDO-SAMA, G.; ELBOJ, C. Interactive groups for immigrant students: a factor for success in the path of immigrant students. **International Journal of Inclusive Education**, London, v. 22, n. 7, p. 787-802, 2018. <https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1408712>

VALLS, R.; KYRIAKIDES, L. The power of interactive groups: how diversity of adults volunteering in classroom groups can promote inclusion and success for children of vulnerable minority ethnic populations. **Cambridge Journal of Education**, London, v. 43, n. 1, p. 17-33, 2013. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2012.749213>

VILLARDÓN, L. et al. Impact of the interactive learning environments in children's prosocial behavior. **Sustainability**, Basilea, v. 10, n. 7, p. 2138, 2018. <https://doi.org/10.3390/su10072138>

Sobre los Autores

CELIA SORIANO ESCUDER es graduada en Magisterio de Educación Primaria, mención TIC, y máster en Educación Especial por la Universitat de València. Actualmente, trabaja como maestra en un centro educativo público de la Comunidad Valenciana.

RAÚL TÁRRAGA MÍNGUEZ es graduado en Antropología, en Pedagogía y en Psicología por la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), maestro de Educación Primaria y doctor en Psicopedagogía por la Universidad de Valencia. Actualmente, es profesor en la Facultad de Magisterio de la Universidad de Valencia y coordina el grupo de investigación "Investigación en Trastornos del Espectro Autista" (INVTEA). Sus líneas de investigación giran en torno a la educación inclusiva y la formación del profesorado.

GEMMA PASTOR CEREZUELA es doctora en Psicología, profesora titular de la Facultad de Psicología y directora del Centro Universitario de Diagnóstico y Atención Temprana (CUDAP) de la Universidad de Valencia. Es miembro del grupo de investigación "Investigación en Trastornos del Espectro Autista" (INVTEA), de esta misma universidad, y su línea de investigación es el área de la neuropsicología y los trastornos del neurodesarrollo, en particular el trastorno del espectro autista (TEA), así como la educación inclusiva y la formación del profesorado.

Recibido: 23 jul. 2020

Aceptado: 30 oct. 2021