

TRABAJO FIN DE MÁSTER

CURSO 2021/2022

EL IMPACTO DE LA IMPLEMENTACIÓN DE COMUNIDADES DE APRENDIZAJE EN EL RENDIMIENTO ACADÉMICO DEL ALUMNADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA Y EN SUS ENTORNOS

Alumna: Elena Fresneda Català

Tutora: Mar Rodrigo Fernández

Modalidad: Revisión bibliográfica

Especialidad: Orientación Educativa

Máster Universitario en Formación del Profesorado de Educación
Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional, Enseñanza de
Idiomas y Enseñanzas Deportivas

UNIVERSIDAD EUROPEA DE MADRID

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN	3
1.1. Justificación	5
1.2. Definición del problema de investigación	6
2. MARCO TEÓRICO	7
2.1. Actuaciones para la transformación de un centro en una Comunidad de Aprendizaje.....	7
2.2. Fundamentos teóricos de los principios de las Comunidades de Aprendizaje	13
2.2.1. Aprendizaje dialógico y sus influencias teóricas.....	13
2.2.2. Rendimiento académico y Comunidades de Aprendizaje	17
3. METODOLOGÍA	18
3.1. Objetivos.....	19
3.2. Estrategias de búsqueda.....	19
3.3. Criterios de inclusión y exclusión	20
3.4. Diagrama de flujo	21
4. RESULTADOS	22
5. DISCUSIÓN	33
5.1. Análisis comparativo de los resultados literarios	33
5.2. Relación con los objetivos	36
6. CONCLUSIONES	39
6.1. Limitaciones del estudio	39
6.2. Futuras líneas de investigación	41
7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	43

Resumen

A lo largo de este documento se ha recabado información sobre las Comunidades de Aprendizaje para analizar tanto su metodología como sus prácticas pedagógicas; estableciendo sus principales términos de trabajo, observando el impacto de la transformación de los centros escolares en Comunidades de Aprendizaje, además del rendimiento académico del alumnado de Educación Secundaria Obligatoria y sus entornos. Los hallazgos obtenidos acerca de la implementación de Comunidades de Aprendizaje confirman que la aplicación de las mismas propicia cambios tanto académicos, como sociales y personales. Las mismas evidencian también que se realizan más investigaciones en centros de Educación Primaria que en instituciones de Educación Secundaria; manifestando además que en países extranjeros se llevan a cabo un mayor número de intervenciones en Educación Secundaria, mediante metodologías pedagógicas diferentes—Comunidades Profesionales de Aprendizaje—pero con los mismos objetivos que las Comunidades de Aprendizaje.

Palabras clave: Comunidades de Aprendizaje, Comunidades Profesionales de aprendizaje, Educación Secundaria, rendimiento académico.

Abstract

Throughout this document, information has been gathered on Learning Communities in order to analyze both their methodology and pedagogical practices; establishing their main working terms, observing the transformation of schools into Learning Communities and their impact, as well as the academic performance of Secondary Education students and impact in their environments. The findings about the implementation of Learning Communities confirm that Learning Communities lead to academic, social and personal changes. There is also more research made in Primary Education centres than in Secondary Education institutions, confirming that in foreign countries a greater number of interventions are carried out in Secondary Education, using different pedagogical methodologies—Professional Learning Communities—but with the same aims as Learning Communities.

Key words: Learning Communities, Professional Learning Communities, Secondary Education, Academic performance.

1. INTRODUCCIÓN

Las Comunidades de Aprendizaje tienen como fundamento principal no dejar a ningún niño/niña desprovista de la formación académica necesaria, y que esta no se vea condicionada por los entornos más cercanos del alumnado.

Por tanto, los dos objetivos principales de estos proyectos educativos didácticos son, aumentar el rendimiento académico del alumnado reduciendo por ello los índices de fracaso escolar, y mejorar el clima de convivencia (García Yeste et al. 2013), implicando para ello a la Comunidad Educativa, haciendo que todos los agentes personales tomen un papel activo en el cambio y la transformación del centro, de la educación y la enseñanza, así como de la comunidad.

A continuación, se analizan los precedentes pedagógicos de las Comunidades de Aprendizaje, tanto a nivel nacional como a nivel internacional, en los que se fundamentan su creación e implementación.

El Centro de Investigación Social y Educativa de la Universidad de Barcelona (CREA), tiene como finalidad colaborar en la evolución práctica y teórica de las ciencias sociales y educativas, analizando tanto la sociedad actual como las problemáticas que se encuentran en ella, además de las medidas a adoptar para paliarlas (Ayuste et al., 1999).

Con las contribuciones y la participación de este grupo de investigación, en España se llevaron a cabo dos proyectos con fundamentos semejantes a los de las Comunidades de Aprendizaje, estableciéndose así, como los antecedentes de este proyecto.

Por un lado, se encuentra «l'Escola de Persones Adultes Verneda-Sant Martí» situada en Barcelona, que funciona desde el año 1978. En esta institución, se toman decisiones colectivas relacionadas con el conocimiento adquirido en las aulas, implicando en los procedimientos educativos metodologías de estudio conjuntas con las que abrir las puertas del centro a los integrantes de la Comunidad Educativa.

De esta forma se trabaja la unidad del colectivo, así como el sentido de propiedad entre agentes de cambio—miembros de la escuela, familiares, voluntarios, profesores, equipo directivo—y centro educativo, llevando a cabo así un proceso de toma de decisiones democrático que tiene en cuenta las opiniones

educativas del colectivo en el que se encuentra el centro (Racionero y Serradell, 2005; García Yuste et al., 2013; Flecha y Puigvert, 2002).

Por otro lado, el proceso llevado a cabo en el País Vasco el año 1995 y en colaboración con el grupo CREA, fue de los primeros procesos de transformación completa de cuatro centros ordinarios de esta Comunidad Autónoma en Comunidades de Aprendizaje (Domínguez Vidal, 2017), siendo asimismo otro precursor del desarrollo de las mismas. Este procedimiento de modificación fue posible gracias a la implicación, formación y colaboración del profesorado de los centros participantes, además del apoyo de las administraciones autonómicas, asociaciones locales y comunitarias, etc., (Racionero y Serradell, 2005).

En 2013, España contaba con más de 90 Comunidades de Aprendizaje en todo el territorio nacional, siendo el País Vasco y Cataluña las Comunidades Autónomas con un mayor número de proyectos de este tipo (García Yeste, C. et al., 2013).

Con respecto al plano internacional, los proyectos precursores de las Comunidades de Aprendizaje se encuentran los Programas de Desarrollo Escolar (*School Development Program o SDP*), el programa Éxito para Todos (*Success for All o SFA*), así como del programa Escuelas Aceleradas (*Accelerated Schools Plus*) (Racionero y Serradell, 2005), descritos de manera detallada más adelante.

Estos tres proyectos tenían los mismos objetivos principales que las Comunidades de Aprendizaje: acabar con el fracaso y el abandono escolar, además de mejorar la convivencia y el contexto del centro (Flecha y Puigvert, 2002; Racionero y Serradell, 2005; García Yuste et al., 2013; Domínguez Rodríguez, 2018).

Sus diferencias con las Comunidades de Aprendizaje radican en las metodologías utilizadas. Se describen de forma breve las principales características de cada uno de los programas mencionados.

El programa de Desarrollo Escolar (*School Development Program o SDP*), creado el año 1968 en la ciudad de New Haven con el soporte del Centro de Estudios Infantiles de la Universidad de Yale, pretende combatir los objetivos principales mencionados anteriormente, teniendo en cuenta la colaboración, el consenso y la no culpabilización de los agentes activos de cambio del propio

contexto de centro, ya que todos y todas forman parte de la toma de decisiones educativas (Racionero y Serradell, 2005).

Para ello, se configuran equipos conformados por los miembros de la Comunidad Educativa, garantizando la participación activa y social de la comunidad en el desarrollo y la propuesta de transformaciones educativas en beneficio del alumnado y el contexto de centro (Racionero y Serradell, 2005; Flecha y Puigvert, 2002).

El proyecto Éxito para Todos (*Succes for All o SFA*) llevado a cabo por primera vez en Baltimore en 1987, pretende fomentar la solidaridad entre alumnado y familias, enfocando sus actuaciones hacia el primero y favoreciendo el desarrollo de conductas básicas de comportamiento, posibilitando una sociedad futura mejor y más cívica.

Para ello, utilizan técnicas comunitarias, además de otras metodologías relacionadas con el Aprendizaje Dialógico, concepto descrito más adelante (Racionero y Serradell, 2005; Flecha y Puigvert, 2002).

Por último, el programa Escuelas Aceleradas (*Accelerated Schools Plus*) ideado por Henry Levin, profesor de la Universidad de Stanford en 1986, consiste en la aplicación de metodologías pedagógicas para niños y niñas con Altas Capacidades (Racionero y Serradell, 2005), invirtiendo de forma preventiva en la escolarización para no hacerlo posteriormente en servicios sociales y laborales.

De esta forma, se fomenta el consenso comunitario estableciendo objetivos académicos de manera conjunta, se otorga a los y las agentes activos comunitarios la responsabilidad para la toma de decisiones educativas y se utilizan metodologías didácticas basadas en las capacidades individuales, con la finalidad de producir consecuencias positivas a medio y largo plazo (Racionero y Serradell, 2005; Flecha y Puigvert, 2002).

1.1. Justificación

Existen diversas investigaciones científicas en las que se especifican los cambios positivos relacionados con la transformación de centros ordinarios en Comunidades de Aprendizaje (Soria y Hernández, 2017; Díez y Flecha 2010; Carmona Santiago et al., 2019; Vizcarra-Morales et al., 2018; García et al., 2019, entre otros), que implican la mejora de las relaciones entre los miembros de la Comunidad Educativa y la propia institución.

Estos hallazgos, ofrecen una visión sobre los beneficios de la aplicación de Comunidades de Aprendizaje, además de los cambios realizados en los centros, los principios en los que se basan para llegar a cumplir los objetivos propuestos, así como las consecuencias y los resultados del proceso.

Entre ellos, se destacan los estudios de Domínguez Rodríguez de 2017 y 2018, relacionados con los principios y la calidad educativa del tipo de enseñanza que promueven las Comunidades de Aprendizaje, o la investigación de Flecha y Puigvert de 2002, en el cual se describen fundamentos y las fases de transformación de las Comunidades de Aprendizaje.

Por ello, en este estudio se pretenden comparar los resultados aportados por las investigaciones realizadas en torno a las Comunidades de Aprendizaje, observando las mejoras académicas y contextuales conseguidas mediante su implementación.

1.2. Definición del problema de investigación

Diferentes investigadores han llevado a cabo revisiones bibliográficas en las que se analizan los beneficios de la transformación de centros ordinarios en Comunidades de Aprendizaje, así como la modificación de sus entornos mediante las técnicas e iniciativas utilizadas en escuelas de Educación Primaria (Dudley et al., 2020; Ordóñez-Sierra et al., 2017; Eirín-Nemiña, 2018; Coenen et al., 2021; Pagán et al., 2020; García et al., 2019; Vizcarra-Morales et al., 2018 y Mendoza Velazco et al., 2021).

En territorio español, estas conversiones se han llevado a cabo mayormente en centros de Educación Primaria (García Yeste et al., 2019; Carmona Santiago et al., 2019; Ballesta Pagán et al., 2020), notificando un número reducido de investigaciones realizadas con el proceso de conversión en Comunidades de Aprendizaje de instituciones de Educación Secundaria; a pesar de que en España este proceso de cambio se realiza tanto en centros de Educación Primaria como en centros de Educación Secundaria (Eirín Nemiña, 2018).

Es por ello que el presente registro, procura realizar una búsqueda de las investigaciones realizadas sobre la implementación de Comunidades de Aprendizaje en centros de Educación Secundaria Obligatoria, pretendiendo realizar un análisis de las investigaciones elaborados hasta la fecha sobre las Comunidades de Aprendizaje en centros de Educación Secundaria Obligatoria,

comparando y describiendo la medida en la que sus prácticas influyen en el éxito educativo y laboral, enfatizando además los beneficios que puede tener su implementación en el contexto del centro.

2. MARCO TEÓRICO

2.1. Actuaciones para la transformación de un centro en una Comunidad de Aprendizaje

Las transformaciones de los centros ordinarios en Comunidades de Aprendizaje consisten en la creación constante y continua de conocimientos colectivos, implicando al conjunto de la comunidad—familias, voluntarias, miembros de las asociaciones del barrio o locales, etc.—en las metodologías educativas a impartir al alumnado desde el centro educativo.

Los fundamentos de las Comunidades de Aprendizaje, se basan en la promoción de la igualdad desde el centro educativo dentro del panorama de la sociedad de la información (García Yeste et al., 2013), y teniendo en cuenta las diferencias individuales desde el principio de igualdad.

El concepto sociedad de la información, hace referencia a la evolución de la sociedad actual de la mano de las nuevas tecnologías, pues todas las respuestas a nuestras dudas e incertidumbres más triviales son completamente accesibles gracias a los avances tecnológicos realizados.

Todo lo descrito, conforma los aspectos a trabajar en las Comunidades de Aprendizaje, sin olvidar la promoción de la convivencia en el centro, además de la reducción del fracaso escolar, tratando de mejorar así, el rendimiento académico del alumnado.

Se describen en este apartado, las principales prácticas educativas y fases metodológicas de transformación de un centro ordinario en una Comunidad de Aprendizaje, así como los ejercicios, metodologías activas, técnicas, herramientas y grupos de trabajo comunitarios que garantizan su funcionamiento y continuidad.

Las Comunidades de Aprendizaje pretenden construir conocimiento desde las interacciones interpersonales a través del Aprendizaje Dialógico, el cual mantiene una relación directamente proporcional con el aprendizaje instrumental (Aubert et al., 2008; Soria y Hernández, 2017).

Esto, favorece la creación de una práctica educativa relacionada con la ejecución de modificaciones socioculturales entre escuela y contexto, mediante

interacciones verbales (Soria y Hernández, 2017; Vygotsky, 1979), buscando la mejora del rendimiento educativo, así como la promoción de la convivencia y la disminución del fracaso y el abandono escolar.

Mediante la ejecución de Comunidades de Aprendizaje, se pretende ofrecer un acceso educativo igualitario de toda la población, sin tener en cuenta las condiciones sociales, económicas, culturales o étnicas, entre otras, además del papel que las mismas pueden jugar en el desarrollo integral del alumnado (García Yeste et al., 2017).

De esta forma, se desacredita la estructura hegemónica de la escolaridad, que jerarquiza y segrega al alumnado según las zonas poblacionales en las que se ubican los centros. Por lo que, a través de las Comunidades de Aprendizaje, se pretende organizar un ambiente adecuado para la práctica educativa, de forma alternativa a la educación estructurada y hegemónica que legitiman los centros ordinarios, y creando interacciones intrapersonales entre los agentes activos de cambio involucrados.

Estos intercambios, facilitan la transformación constante de la comunidad a través de la redefinición de conceptos, adoptando una perspectiva, que considera las desigualdades como puntos fuertes sobre los que actuar mediante la educación, y con los que obtener efectos positivos para la sociedad actual de la información.

Todo ello, es necesario para promocionar la adquisición de unos buenos niveles educativos, la colaboración entre iguales, así como el establecimiento y la elaboración propia de unas altas expectativas; estimulando tanto la autoestima como la participación y la implicación colectiva en el desarrollo académico y educativo (Soria y Hernández, 2017).

Llevar a cabo la conversión de centros ordinarios en Comunidades de Aprendizaje no es una tarea fácil, pues deben existir por parte de los y las participantes unos elevados índices de motivación y perseverancia, para garantizar el mantenimiento de las prácticas pedagógicas de las mismas con el paso del tiempo (Domínguez Rodríguez, 2017; Racionero-Plaza y Puig, 2017; Flecha y Puigvert, 2002; Domínguez Rodríguez, 2018; de Gràcia y Elboj, 2005).

A continuación, se detallan las fases para su implementación y desarrollo.

Primeramente, se lleva a cabo la fase de sensibilización. En ella, se realizan reuniones con el profesorado y asambleas con las familias, facilitándoles información sobre los principales objetivos, las acciones educativas a llevar a cabo, además de la participación comunitaria a realizar (de Gràcia y Elboj, 2005), de forma que se pueda tomar una decisión con pleno conocimiento sobre el tema.

Una vez transmitida esta información, se lleva a cabo la fase de toma de decisiones. En esta etapa, los requisitos mínimos para tomar la decisión de transformar el centro en una Comunidad de Aprendizaje son, según Flecha y Puigvert (2002), el acuerdo del 90% de los órganos de gobierno del centro sobre su puesta en marcha—claustro, consejo escolar y equipo directivo—, además de ser una iniciativa aprobada por el AMPA.

Posteriormente, se realizan los acuerdos pertinentes con las administraciones educativas competentes, para dotar al centro de la autonomía necesaria con el propósito de establecerse como Comunidad de Aprendizaje. Si finalmente se produce lo descrito con anterioridad, se emprenden las modificaciones necesarias para la conversión del centro correspondiente.

Seguidamente, se procede a llevar a cabo la fase “sueño”, en la que los y las integrantes de la Comunidad Educativa, deben visualizar su centro educativo ideal, bajo la consigna «el aprendizaje que queremos para nuestros hijos e hijas es el que queremos para todos los niños y las niñas» (Racionero y Puig, 2017, p. 346), utilizando igualdad y sociedad de la información, como términos clave para guiar la visualización de la escolaridad utópica de cada miembro (de Gràcia y Elboj, 2005).

Como paso previo a la planificación de las acciones educativas posteriores; se organizan los sueños de los miembros de la Comunidad Educativa en la que se va a fundamentar el proyecto. Así, se priorizan de forma consensuada los sueños más importantes (Castillo et al., 2017), los cuales son accesibles mediante Actuaciones Educativas de Éxito, concepto descrito más adelante (Racionero y Puig, 2017).

Los sueños más significativos, deben ir en la línea de la inclusión y la igualdad, debiendo ser alcanzables a través de las herramientas facilitadas por la sociedad de la información, empezando así, una metamorfosis educativa colectiva.

Se explican seguidamente las prácticas a realizar para la participación e implicación comunitaria, llevando a cabo ejercicios formativos y colaborativos, en los que se involucra al total de los agentes de cambio, que estén implicados en los procedimientos de adquisición de conocimiento del alumnado.

Las prácticas didácticas de las Comunidades de Aprendizaje, tienen como propósito, según Flecha y Puigvert (2002), conseguir un gran índice de participación mediante la promoción de acciones comunes por parte de los agentes activos implicados que pueden ser docentes, familias, exalumnos y exalumnas, así como miembros de asociaciones y organizaciones locales (Diez y Flecha, 2010).

Todos ellos, contribuyen de una forma u otra a la creación de unas condiciones pedagógicas óptimas para el alumnado. Además, su agrupación en comisiones mixtas de trabajo sirve para desempeñar las funciones de estructurar y acordar las actuaciones prioritarias a llevar a cabo, detectar las necesidades del mismo, además de realizar las intervenciones requeridas para conseguir una pedagogía colectiva y conjunta (Domínguez Rodríguez, 2017).

Asimismo, se pretende formar a los y las agentes activos de cambio en las prácticas pedagógicas de las Comunidades de Aprendizaje, en lugar de restringir la difusión de conocimientos solamente al profesorado.

Algunas de las Actuaciones Educativas de Éxito a realizar desde las Comunidades de Aprendizaje y relacionadas con el fomento de la gestión escolar administrativa, pretenden propiciar mejoras en los resultados académicos, consolidar el compromiso de la Comunidad Educativa con las acciones a efectuar desde el centro, organizar nuevos espacios, así como formar a las familias en las prácticas pedagógicas principales de las Comunidades de Aprendizaje.

Estas actuaciones son, como mencionan Racionero y Puig (2017) los grupos interactivos, las tertulias literarias dialógicas y la formación de profesorado, familias y voluntariado. Todas ellas tratan de establecer unos elevados niveles de colaboración e implicación comunitaria, transmitiendo valores de convivencia, a través de la formación en la prevención y resolución de conflictos de forma no agresiva, recurriendo a la mediación y al diálogo.

Seguidamente, se describen de forma específica en qué consisten los grupos interactivos, las tertulias dialógicas y la formación de la Comunidad Educativa en las prácticas metodológicas a realizar desde las Comunidades de Aprendizaje.

Los grupos interactivos consisten en la organización del alumnado en pequeños grupos heterogéneos, con el fin de llevar a cabo actividades didácticas mediante la asistencia y el apoyo de voluntarios o voluntarias, con la finalidad de estimular el trabajo de cada grupo (Elboj y Niemelä, 2010). Por lo general, hay un voluntario o voluntaria para cada grupo, que elabora y explica la dinámica o actividad diseñada en base a las directrices didácticas del profesor o profesora.

Cada grupo debe estar con cada voluntario/a unos 15 o 20 minutos para consolidar el conocimiento adquirido mediante las interacciones entre iguales que propicien la experiencia y la construcción del mismo. Terminado el periodo de tiempo mencionado, los grupos rotan hacia la siguiente actividad preparada por el/la siguiente voluntaria, hasta realizar cuatro actividades diferentes de repaso (Vieira y Puigdemívol, 2013).

Cualquier persona puede ser voluntario/a siempre y cuando sigan los principios básicos para favorecer el diálogo igualitario entre el alumnado, estimulando las interacciones sociales, así como las relaciones interpersonales entre iguales (Ferrada y Flecha, 2008). Por ello, los y las voluntarias no deben enseñar, sino que deben estimular la cooperación y colaboración grupal, fomentando las interacciones sociales y resolviendo mediante el diálogo y la mediación, los conflictos que puedan surgir durante la ejecución de la actividad.

Mediante el uso de las tertulias dialógicas literarias, según Malagón y González (2018) la formación educativa del alumnado se basa en la ejecución de unas prácticas educativas igualitarias, para la mejora de la calidad pedagógica, no segregando al alumnado en grupos según sus carencias escolares (Elboj et al., 2006).

Esta técnica beneficia tanto el rendimiento académico, como la cohesión grupal, reduciendo, asimismo, las posibles desigualdades sociales y académicas que puedan existir (Flecha et al., 2009). El proceder de la tertulia dialógica literaria, es el de exponer en grupo un fragmento de texto considerado relevante para alguno de los y las miembros del grupo-aula, que haya llamado la atención o que haya suscitado alguna reflexión durante la lectura previa individual,

realizada por algún miembro del grupo en el aula o desde casa. Mediante su uso, se pretende potenciar el pensamiento crítico y reflexivo, para que el alumnado pueda relacionarlo con aspectos relevantes de la sociedad de la información actual (Valls et al., 2008).

La persona interesada en compartir su opinión y debatir con el resto sobre su punto de vista con respecto al fragmento leído, comenta el texto, iniciando un debate común en el que se comparten las interpretaciones propias y ajenas sobre el mismo fragmento, ya que cada cual basa su entendimiento en sus experiencias personales. De esta forma, se profundiza en el texto de forma general a partir de la reflexión colectiva, configurando y creando un adecuado sentimiento de pertenencia grupal (Racionero y Brown, 2012). Esta técnica promueve que el alumnado otorgue y elabore un significado propio a lo leído a través del debate, y que expresen diferentes perspectivas con respecto a un mismo fragmento de texto.

Estas, son algunas de las iniciativas con las que se pretende contribuir a la valoración positiva del entorno educativo del alumnado, pues la participación e implicación de los agentes activos de cambio de la Comunidad Educativa, propicia la creación de vínculos con los mismos, que favorecen al Aprendizaje Dialógico (Aguilera et al., 2015).

La formación y participación de las familias según García et al. (2019) en las Comunidades de Aprendizaje en el proceso educativo del alumnado, influye en el establecimiento relaciones interpersonales e interacciones fraternales compartidas con personas externas al contexto educativo en el que se desenvuelve el alumnado a diario. Esto contribuye a la formación pedagógica de las familias, respondiendo a los intereses y necesidades de las mismas (Diez et al., 2011).

Para Domínguez Rodríguez (2017), esta formación beneficia las actuaciones académicas de las Comunidades de Aprendizaje, ya que consigue que las familias analicen su papel en el proceso educativo de sus hijos/hijas, así como el apoyo que les ofrecen en pro del desarrollo de sus competencias. Para ello, la formación interactiva y relacional de las familias de forma conjunta con otros agentes educativos, además su participación en comisiones mixtas de trabajo, incrementa sus niveles de colaboración e implicación, además de

favorecer al desarrollo de un sentimiento de responsabilidad educativa compartida.

Las Comunidades de Aprendizaje, a través de la formación e implicación familiar desde el centro, garantizan la participación de la comunidad en el mismo, según el uso de metodologías activas con las que posibilitar una favorable adquisición de competencias por parte del alumnado y mediante las que hacer partícipes al total de miembros de la Comunidad Educativa en el proceso de asimilación de conceptos.

Los diversos agentes activos de cambio aportan diferentes ortan diferentes conocimientos en pro de la conformación, además de la consolidación de saberes íntegros a través de actuaciones propias y teniendo en cuenta las diferencias individuales, para alcanzar el beneficio común de la educación a partir de los agentes de cambio.

2.2. Fundamentos teóricos de los principios de las Comunidades de Aprendizaje

2.2.1. Aprendizaje dialógico y sus influencias teóricas

Según Valls y Munté (2010) el Aprendizaje Dialógico establece las interacciones sociales y el diálogo como elementos indispensables para la consolidación de competencias, enfatizando los intercambios comunicativos del alumnado con todos los agentes activos de cambio que forman parte de la comunidad, facilitando la transformación común y el estudio transversal.

Por ello, los principios y consideraciones de dicha práctica educativa según Chuquimarca et al. (2020) son el diálogo igualitario, la inteligencia cultural, la transformación, la dimensión instrumental, la creación de sentido, la solidaridad y la igualdad de diferencias, explicados detalladamente a continuación.

En palabras de Aubert et al. (2009) el diálogo igualitario, hace referencia a las diferentes personas que participan en un intercambio comunicativo o diálogo, cuyas aportaciones son valoradas según la validez de su razonamiento. Según Chuquimarca et al. (2021), la inteligencia cultural se asocia a las inteligencias académica, práctica y comunicativa, permitiendo el establecimiento de un consenso mediante el diálogo y el uso del lenguaje en diferentes ámbitos.

El fundamento de transformación, según Chuquimarca et al. (2021) y Flecha (1999), posibilita cambios en las personas y sus contextos, ya que el

cambio y la formación constante se basa en la docencia, en este caso en el Aprendizaje Dialógico.

Referente a la dimensión cultural, el Aprendizaje Dialógico incluye la adquisición de las competencias necesarias para desenvolverse en la sociedad actual, con las que facilitar la asimilación de conceptos mediante una educación igualitaria, comprensiva y empática (Chuquimarca et al., 2020 y Flecha, 1999).

En relación con la creación del sentido, el Aprendizaje Dialógico posibilita la elaboración de conocimiento a partir de la interacción, considerando las peticiones y ruegos de las personas (Chuquimarca et al., 2020 y Flecha, 1999).

El principio de solidaridad, sustenta las prácticas educativas, como el Aprendizaje Dialógico, llevadas a cabo para superar el fracaso y el abandono escolar, además de la exclusión social que ello puede conllevar (Chuquimarca et al., 2020 y Flecha, 1999).

Por último, en cuanto a la igualdad entre las diferencias, el Aprendizaje Dialógico valora la diversidad entendiendo las diferencias como sinónimo de riqueza cultural, percibiendo de forma positiva el conjunto de las mismas y partiendo del principio de la igualdad (Chuquimarca et al., 2020 y Flecha, 1999).

Se introducen a continuación, algunas contribuciones teóricas del ámbito académico referidas al Aprendizaje Dialógico.

Esta misma tipología de didáctica, se fundamenta en la psicología sociocultural de Vygotsky (1979) y en la pedagogía crítica de Freire (1970), por lo que los individuos transforman el contexto, potenciando sus habilidades y competencias de forma colectiva, grupal y comunitaria.

El Aprendizaje Dialógico, por tanto, contribuye al establecimiento de una pedagogía crítica, mediante el análisis y el debate entre prácticas y teorías educativas segregacionistas, hegemónicas y propias de la sociedad industrial, investigaciones científicas actuales y actividades educativas de éxito, realizando una transformación social en pro de la superación de desigualdades (Prieto y Duque, 2009).

En cuanto al estilo de enseñanza y educación que transmiten las Comunidades de Aprendizaje, y su relación con la teoría sociocultural, según Rodríguez Flores (2016), Vygotsky (1995) considera el diálogo como una herramienta para la construcción de saberes y la adquisición de conocimientos, en la que se otorga especial relevancia a los contextos que nos rodean, siendo

el aprendizaje por descubrimiento un concepto de especial trascendencia en la obtención de habilidades y competencias.

Se puede establecer que durante el diálogo se generan representaciones intrapsicológicas, lo que significa que nuestras expresiones y convicciones durante el intercambio comunicativo, se sustentan en factores situacionales y circunstanciales presentes en el momento de la interacción social y verbal.

El intercambio social genera representaciones intrapsicológicas, pues durante una interacción comunicativa, las personas se interrelacionan, aprendiendo asimismo a cooperar y a participar, generándose así, un proceso de participación e interrelación social mediado por el diálogo. Esto significa que, el conocimiento del individuo está condicionado por el intercambio comunicativo y por los factores que se encuentran presentes durante la misma. Por ello, el lenguaje es el instrumento cultural de formación.

En palabras de Rodríguez Flores (2016), Vygotsky (1995) consideraba esencial el intercambio entre las fases de interiorización de los entornos físico y social, mediante los que los seres humanos interiorizan sus propias experiencias como un constructo cognitivo simultáneo, y las fases de exteriorización de estas construcciones, a través de procesos lingüísticos secuenciales como es el diálogo.

Esto significa que, cada vez que se incorporan nuevos conocimientos, se hace gradualmente y a partir del intercambio social; por lo que la información de la que ya se disponían se redistribuye, dando lugar a nuevas estructuras y conexiones entre los conocimientos adquiridos previamente, variando su interpretación por medio de la interacción dialógica.

Otra de las contribuciones al Aprendizaje Dialógico es la pedagogía de Paulo Freire (1970). Como analiza Rodríguez Flores (2016), Freire percibe este tipo de instrucción y docencia, como un intercambio dialéctico entre iguales sin argumentos de autoridad, siendo el mismo una parte esencial en el desarrollo y la evolución integral de la persona humana. Se entiende entonces que, el diálogo entre iguales, establecido de forma horizontal y sin argumentos de poder, debe ser el método básico de la educación, modificando—mediante el debate conversacional—las partes implicadas en el proceso comunicativo, siendo ambas transformadoras y transformadas, realizando cambios de forma bidireccional.

A su vez, concibe este debate dialógico y las discusiones generadas del mismo como una herramienta indispensable en la escolarización, consiguiendo que las partes implicadas en el proceso de enseñanza lleguen a intercambiar información, referentes a puntos de vista propios y de manera horizontal, contribuyendo al replanteamiento de las propias percepciones, así como de la propia pedagogía, además de las consideraciones de las perspectivas de los y las demás.

Por tanto, y citando de nuevo a Rodríguez Flores (2016), Freire (1970) establece en la teoría de la acción dialógica, que el ser humano dialoga de por sí, entendiendo el intercambio comunicativo como algo primordial en la naturaleza, planteando de este modo, la función primordial de la comunicación en nuestras vidas.

Conforme describen Urdaneta y Delgans (2021), se podría concluir sobre el Aprendizaje Dialógico que, el uso del mismo en las Comunidades de Aprendizaje sirve como apoyo para los y las docentes y educandos en cuanto al fomento de estrategias activas e interactivas en lugar de las técnicas más mecánicas centradas en la decodificación, lectura fonética, silábica y global, considerando mediante estrategias más de tipo interactivo el propio contenido del material, demostrando así, un enfoque estratégico en cuanto a esta competencia.

De esta forma, se fomenta la comprensión de la lectura además de promocionar el pensamiento crítico, el desarrollo de competencias lingüísticas, sociolingüísticas, estratégicas y discursivas, a través de la puesta en común de diferentes opiniones y reflexiones personales, que tienen la finalidad de elaborar de forma conjunta una solución final mediante diálogos constructivos, paneles, cine-foro, conversatorios, intercambios de opiniones, conversaciones espontáneas y emitiendo juicios propios críticos ya sean morales, de valor, etc., (Urdaneta y Delgans, 2021).

Por consiguiente, el Aprendizaje Dialógico, fundamentado principalmente en la teoría sociocultural y en la pedagogía de Paulo Freire, entiende el diálogo como una herramienta discursiva a través de la cual se puede llegar al establecimiento de un consenso entre posturas distintas pero iguales. De este modo, se percibe el intercambio comunicativo sin implicar relaciones de poder,

siendo estas mismas de igual a igual, a pesar de las diferencias que existan entre unos y otros con respecto a sus ideas, convicciones y valores.

Mediante estas éticas propias de cada uno, se puede moldear el pensamiento crítico, pues este se construye a partir del acuerdo o desacuerdo con las opiniones de la y las demás, la influencia de diferentes contextos sociales y culturales que determinan nuestro desarrollo y, por tanto, la percepción del mundo que nos rodea.

2.2.2. Rendimiento académico y Comunidades de Aprendizaje

Por lo que respecta al rendimiento académico y el éxito integral del alumnado, relacionado con las prácticas y metodologías llevadas a cabo en las Comunidades de Aprendizaje, se han realizado diferentes estudios (Castillo Armijo et al., 2017; Rodríguez et al., 2018; Juárez y Lara, 2018) que vinculan estos procedimientos con el desarrollo personal del alumnado, confirmando la repercusión positiva de las técnicas educativas ejecutadas mediante esta metodología pedagógica.

Algunas de las iniciativas que pueden aportar beneficios con respecto a la metodología pedagógica del alumnado son las tertulias dialógicas, en las que se trabaja el pensamiento crítico, así como la capacidad de diálogo del alumnado, concepto que también se fomenta a través de la formación dialógica del profesorado y el uso del modelo dialógico de prevención y resolución de conflictos.

Otras de las acciones de las Comunidades de Aprendizaje con beneficio pedagógico sobre el alumnado son los grupos interactivos, en los que el alumnado practica la cohesión grupal además de las relaciones interpersonales; y la formación de comisiones mixtas de trabajo, pues, mediante la coordinación de los principales agentes activos de cambio que poseen un papel esencial en el proceso de adquisición de competencias del alumnado—profesorado, familias y voluntariado—se detectan barreras educativas y se elaboran propuestas para su abordaje implicando y colaborando a los componentes de la comunidad.

Es por ello, que las conversiones de centros educativos ordinarios en Comunidades de Aprendizaje realizadas de la mano del Centro de Investigación Social y Educativa de la Universidad de Barcelona (CREA), han demostrado mejoras tanto a nivel académico como a nivel social y

comunitario (Domínguez Rodríguez, 2017; Castillo Armijo et al., 2017 y Carmona Santiago et al., 2019 entre otros).

La solidaridad de la escuela, la inclusión e implicación de todos los agentes participantes y la formación que se ofrece a las familias desde el centro son algunos de los puntos comunitarios clave en los que inciden estos proyectos.

En el presente documento, se analiza la bibliografía en torno a la implementación de las Comunidades de Aprendizaje en centros de educación Secundaria, tratando de analizar el progreso social de las zonas en las que se lleva a cabo.

3. METODOLOGÍA

El objetivo principal del presente trabajo es el de llevar a cabo una revisión sistemática bibliográfica sobre las investigaciones generadas hasta la fecha relacionadas con la implementación de Comunidades de Aprendizaje en Educación Secundaria, con la finalidad de observar, analizar y describir los resultados sociales y académicos obtenidos mediante la ejecución de estos proyectos.

La metodología del presente documento se rige por realizar en primer lugar una búsqueda exhaustiva, realizando un posterior análisis detallado sobre los registros obtenidos, según los criterios de inclusión y exclusión descritos a continuación.

Por tanto, las variables a estudiar y analizar en la presente revisión sistemática son las relacionadas con la ejecución de Comunidades de Aprendizaje en Educación Secundaria, y en la manera de lo posible corroborar si estas tienen repercusiones positivas en la adquisición de conocimientos del alumnado y en su posterior desarrollo integral, así como en la evolución de la Comunidad Educativa y los agentes activos que la componen.

Seguidamente, se especifican los objetivos planteados para la presente revisión, las estrategias de búsqueda con las que se ha llevado a cabo el análisis y selección de la bibliografía científica a utilizar, además de elaborar el diagrama de flujo correspondiente a la búsqueda realizada.

3.1. Objetivos

El objetivo general del presente documento es el de analizar los cambios sociales, comunitarios y personales producidos mediante la transformación de los centros de Educación Secundaria en Comunidades de Aprendizaje.

En lo que atiene a los objetivos específicos, se pueden concretar:

- Confirmar si tanto el rendimiento académico como la comunidad en la que se llevan a cabo las Comunidades de Aprendizaje, mejoran significativamente.
- Valorar y analizar las técnicas y metodologías utilizadas en las Comunidades de Aprendizaje.
- Descubrir y describir su implementación en otros países.

3.2. Estrategias de búsqueda.

Se han utilizado bases de datos disponibles en el catálogo de recursos y contenidos digitales del Centro de Recursos del Aprendizaje y la Investigación de la Universidad Europea. Se ha optado por utilizar cuatro tesauros distintos, accediendo a dos de ellos a través del portal web mencionado—SCOPUS y Academic Search Ultimate—y utilizando las plataformas digitales oficiales de las bases de datos ERIC y Latin America & Iberia Database (LA&ID).

Esta última base de datos se seleccionó porque las Comunidades de Aprendizaje se han desarrollado sobre todo en países castellanohablantes, buscando obtener unos resultados más variados en cuanto a la aplicación de este tipo de proyectos.

En una primera búsqueda se decidió utilizar dos palabras clave expresadas en lengua inglesa, unidas por el operador booleano AND:

- learning communities.
- secondary education.

La finalidad de utilizar ambos términos en inglés es la de obtener un mayor número de resultados en las bases de datos seleccionadas, pues gran parte de la literatura científica almacenada en los tesauros citados es publicada en este idioma, excepto en Latin American & Iberia Database.

Mediante esta búsqueda inicial se obtuvieron 167 resultados en la base de datos Academic Search, 1405 en ERIC, 116 en SCOPUS y 267 en Latin America & Iberia Database. Posteriormente, se realizó el cribaje especificado a continuación.

3.3. Criterios de inclusión y exclusión

En cuanto a los criterios de exclusión, éstos se han aplicado teniendo en cuenta el número de resultados obtenidos en cada una de las bases de datos.

Se destaca como principio de cribaje inicial, la selección de la opción de registros en formato de texto completo, escogiendo la alternativa citada en aquellas bases de datos en las que éste figuraba como un concepto de elección, siendo Academic Search, Latin America & Iberia Database y ERIC las que contaban con dicho formato como opción de búsqueda, a excepción del tesoro SCOPUS.

Se ha delimitado la literatura elaborada a la publicada entre los años 2017 o 2018, según si las bases de datos poseían investigaciones hasta el año 2021 o hasta el 2022, con la finalidad de obtener registros actuales con menos de cinco o seis años desde su fecha de publicación—teniendo en cuenta la consideración anterior—. Este primer criterio de exclusión acotó de manera considerable los resultados de búsqueda.

No obstante, en aquellas bases de datos en las que los resultados de búsqueda eran aún cuantiosos a pesar de los criterios de exclusión seleccionados, se delimitó la búsqueda aplicando el criterio tipología de documento, utilizando la modalidad de artículo científico o artículo de revista, según la base de datos, para obtener unos resultados acotados y relacionados con los objetivos de la presente investigación.

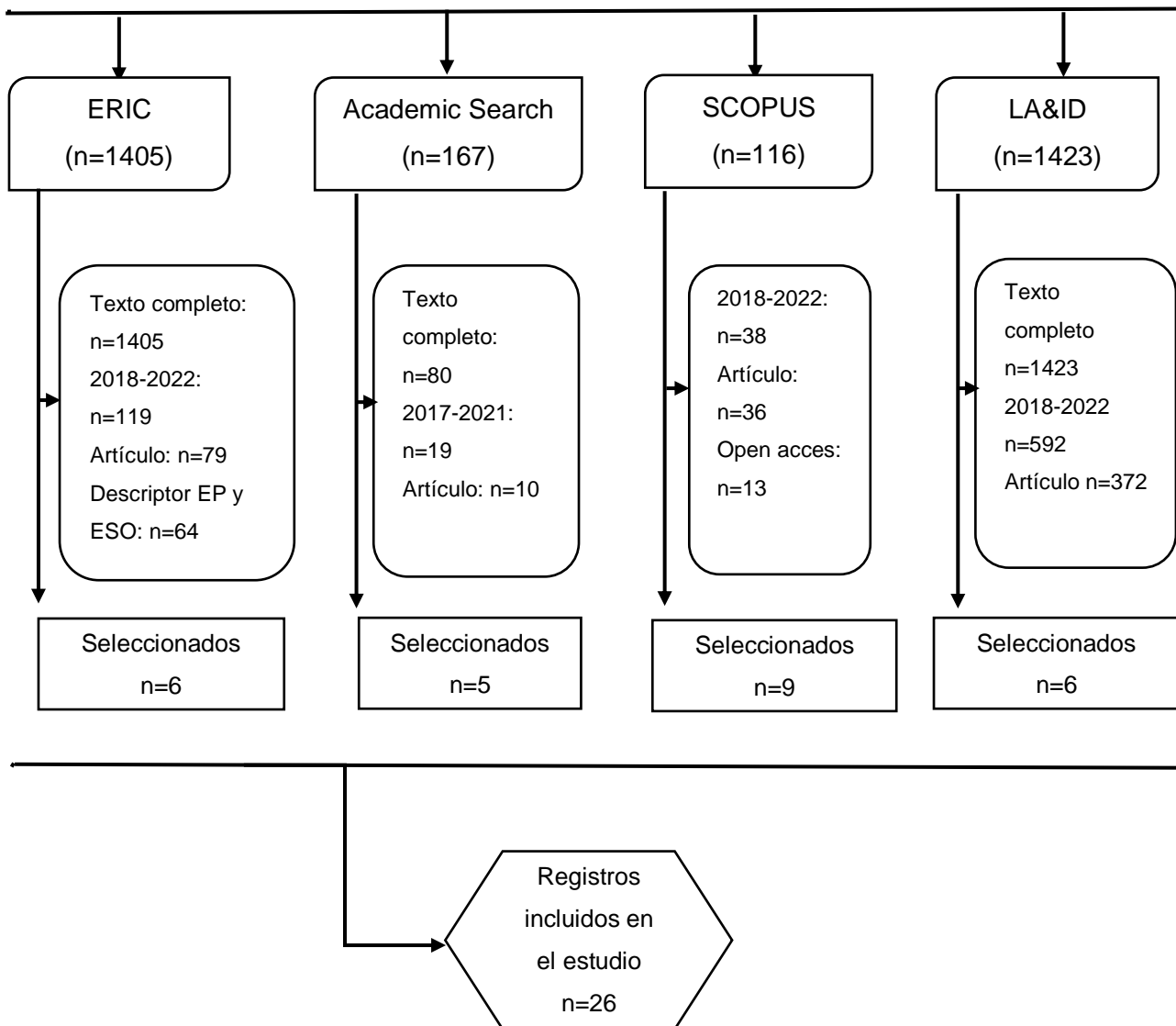
Solamente se utilizó un término de exclusión más en la base de datos ERIC—la base de datos con mayor número de resultados obtenidos tras aplicar los criterios de exclusión mencionados—.

El concepto utilizado fue el tipo de descriptor o los tipos de descriptores principales utilizados para clasificar los documentos. Se seleccionaron, por tanto, las investigaciones realizadas en las que sus descriptores de clasificación se relacionaban con la Educación Secundaria y Primaria de entre todas las opciones, considerándose esta la alternativa más relevante con respecto a los objetivos de la esta investigación.

3.4. Diagrama de flujo

Términos de búsqueda

(learning communities) AND (secondary education) / (comunidades de aprendizaje) AND (educación secundaria obligatoria) para LA&ID



4. RESULTADOS

En cuanto a las características descriptivas de los resultados, se han procurado seleccionar, dentro de los términos de búsqueda y los factores de exclusión descritos, los documentos que guardaban mayor relación con el objetivo general de la investigación, el de analizar los cambios sociales, comunitarios y personales producidos mediante la transformación de los centros de Educación Secundaria en Comunidades de Aprendizaje.

Para ello, se realizó un cribaje de las investigaciones seleccionadas, analizando el resumen de cada registro, así como la revisión del contenido de las palabras clave «Learning Community» o «Learning Communities», así como el concepto «Comunidad de Aprendizaje» o «Comunidades de Aprendizaje», según el idioma en el que estuviera escrito el documento.

La selección de estudios fue una tarea exhaustiva debido a la cantidad de registros que contenían los términos clave seleccionados y la poca relación que guardaban, en la mayor parte de las ocasiones, con los objetivos general y específicos a tener en cuenta a lo largo de esta revisión.

De entre tres mil ciento once investigaciones totales obtenidas mediante la primera búsqueda con los dos conceptos seleccionados, se han recopilado, encontrado y analizado finalmente, veintiséis artículos en total de cuatro bases de datos diferentes—ERIC, Academic Search, SCOPUS y Latin America & Iberic Database (LA&ID)—relacionados con Comunidades de Aprendizaje o Learning Communities, así como los resultados y el desarrollo de las mismas en centros educativos de distintos países, tratando de seleccionar aquellos registros en los que los estudios se lleven a cabo en centros de Educación Secundaria.

El número total de registros seleccionados para llevar a cabo la presente revisión bibliográfica, teniendo en cuenta los términos descriptivos expuestos anteriormente, ha sido de veintiséis documentos. Se expresan a continuación, en la tabla 1, de forma más visual y sintetizada, las investigaciones escogidas y recopiladas en este escrito.

Tabla 1. Registros incluidos en la revisión sistemática.

Fecha y autor	Título
Admiraal et al., 2021	Schools as professional learning communities: what can schools do to support professional development of their teachers?
Ballesta Pagán et al., 2020	La participación de los docentes de Educación Primaria en la comunidad virtual de aprendizaje English Teachers Exchange Network (ETEN)
Battersby, 2019	Reimagining Music Teacher Collaboration: The Culture of Professional Learning Communities as Professional Development Within Schools and Districts
Bedoya González et al., 2017	Creación de una comunidad de práctica para la formación de docentes en la integración de las TIC a los procesos de aprendizaje y enseñanza de lenguas extranjera
Carmona Santiago et al., 2019	El Impacto de las Relaciones entre la Familia y la Escuela en la Inclusión Educativa de Alumnos de Etnia Gitana. Una Revisión Sistemática
Coenen et al., 2021	Networked Professional Learning Communities as Means to Flemish Secondary School Leaders' Professional Learning and Well-Being
Cortés González et al., 2020	Resistencia contrahegemónica para la transformación escolar en el contexto neoliberal. El caso del instituto de educación secundaria Esmeralda en Andalucía

Dudley et al., 2020	Cross-school 'close-to-practice' action research, system leadership and local civic partnership re-engineering an inner-city learning community
Eirín Nemiña, 2018	Las comunidades de aprendizaje como estrategia de desarrollo profesional de docentes de Educación física
García Yeste et al., 2019	Formación de Familiares y Voluntariado. Los Beneficios de la Solidaridad en la Escuela
Geijssel et al., 2020	Embedding inquiry-based practices in schools: The strategic role of school leaders
Gil Flores y Martínez García, 2018	Explicación de la satisfacción en la dirección escolar a partir del desempeño de la función directiva
González-catalán, 2020	Enfoques de enseñanza: hacia una caracterización desde comunidades docentes de educación superior técnico profesional
Hevia Artime y Fueyo Gutiérrez, 2018	Aprendizaje situado en el diseño de entornos virtuales de aprendizaje: una experiencia de aprendizaje entre pares en una comunidad de práctica
Meeuwen et al., 2020	Towards a comprehensive and dynamic conceptual framework to research and enact professional learning communities in the context of secondary education
Mendoza Velazco et al., 2021	La eficacia pedagógica en la cultura organizativa escolar y la comunidad profesional de aprendizaje

Molchanov, 2021	Reframing professional development: Creating a faculty learning community for world language educators
Nenonene et al., 2019	Challenges and Opportunities of Infusing Social, Emotional and Cultural Competencies into Teacher Preparation: One Program's Story
Ordóñez-Sierra et al., 2017	Grupos Interactivos como estrategia para la mejora educativa: estudio de casos en una comunidad de aprendizaje
Sahin y Yenel, 2021	Relationship between enabling school structure, teachers' social network intentions and professional learning community
Vanblare y Devos, 2018	The Role of Departmental Leadership for Professional Learning Communities
Vecina Merchante y Giró Miranda, 2018	Representaciones sociales, profesorado y familia
Vizcarra-Morales et al., 2018	The Perception of School Conflict in Three Learning Communities
Vossen et al., 2020	Finding the connection between research and design: the knowledge development of STEM (sciences, technology, engineering and mathematics) teachers in a professional learning community
Wennergren y Blossing, 2017	Teachers and students together in a professional learning community

Una gran mayoría de los documentos llevaban a cabo investigaciones mediante instrumentos de metodología cualitativa, siendo el número total de los escritos que han utilizado este tipo de procedimientos veinte. En cuatro estudios del total de los veintiséis, se han usado técnicas cuantitativas, mientras que solamente en una investigación se han utilizado herramientas de ambos tipos de estrategias, siendo por tanto de entre los estudios seleccionados el único mixto.

De los registros elegidos, se han identificado diferentes tipologías de investigaciones como los estudios de casos, las revisiones sistemáticas, así como las descripciones de aplicaciones de proyectos o programas educativos de diferentes Gobiernos con el pertinente análisis de los resultados de las metodologías relacionadas con las Professional Learning Communities—término que aparece en los documentos cuando se realizan las búsquedas bibliográficas en lengua inglesa—y Comunidades de Aprendizaje.

Cabe señalar que, entre ellos, predominan los estudios de casos y las descripciones de las aplicaciones y el desarrollo de las diferentes metodologías activas relacionadas con las Professional Learning Communities y Comunidades de Aprendizaje, siendo el primero de ellos el que más prevalece entre las investigaciones y estudios obtenidos y seleccionados. Existen a su vez documentos en los que se llevan a cabo revisiones sistemáticas—siendo tres artículos de entre los seleccionados los que llevan a cabo este tipo de estudio—e incluso un análisis secundario, del que se especifica su significado a continuación.

Esta última tipología de investigación pertenece a la metodología cuantitativa, pues trata de explicitar y elaborar un análisis sobre datos ya recabados a partir de otro estudio o investigación. En el caso que nos ocupa, se sometió a un segundo análisis de los resultados del cuestionario Teaching and Learning International Survey o TALIS de 2018, el cual se promueve desde la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), y se lleva a cabo en los diferentes países miembros de este organismo, tratando de examinar las características, actuaciones y concepciones de los y las docentes, así como de los y las directoras, además del funcionamiento de las instituciones, con la finalidad de obtener una perspectiva general sobre la docencia, que sirva de fundamentos para el desarrollo de políticas educativas (Martínez García, y Gil Flores, 2018).

Las diferentes técnicas utilizadas en los veintiséis relatos científicos seleccionados, tanto de metodología cualitativa como de cuantitativa son: las entrevistas, los cuestionarios, las encuestas, los diarios reflexivos y/o de investigación, las historias o relatos de vida, las observaciones—directas y participantes—, los grupos focales, los grupos de discusión y un análisis secundario.

Entre ellos, se encuentran, nueve registros en los que se utilizan entrevistas, cuatro estudios llevan a cabo cuestionarios para recabar información, tres documentos utilizan la observación como método de análisis y dos investigaciones usan diarios de reflexión y/o investigación—se ha decidido clasificar de este modo debido a que esta herramienta se especifica como «notas del investigador» durante sesiones de formación, seminarios u otras intervenciones formativas, pero no se menciona si es un registro estructurado, por lo que se mencionan ambas tipologías de diario—.

Solamente una investigación decidió utilizar encuestas para la recogida de datos, tres de los documentos usan como herramienta de obtención de datos los grupos de discusión, mientras otros dos utilizan grupos focales—que se diferencian en que en el segundo, el grupo está formado por un conjunto de expertos en el tema o materia a debatir, mientras que en el primero son gente que conoce el tema e incluso ha podido experimentarlo, que puede abordar los temas desde una perspectiva menos técnica—. Finalmente, un estudio utiliza el análisis secundario, explicado con anterioridad, y un último utiliza, además de entrevistas, relatos o historias de vida de familias, profesorado y alumnado para recabar información sobre las Comunidades de Aprendizaje y el abordaje de los conflictos (Vizcarra-Morales, et al., 2018).

Se puede decir, con lo descrito con anterioridad que, entre los artículos revisados, la herramienta de recogida de información cualitativa más utilizada es la entrevista, seguida en segundo lugar por la observación y el grupo de discusión, ocupando el tercer lugar los demás instrumentos mencionados.

Del total de los veintiséis artículos, trece de ellos hablaban sobre Professional Learning Communities, uno de ellos describía la aplicación de una Professional Learning Community en una Comunidad de Práctica y siete describían prácticas y los resultados de las Comunidades de Aprendizaje, siendo los cinco estudios restantes en los que mencionaban las mismas Comunidades

de Aprendizaje y sus metodologías, relacionándolas con el tema de investigación propuesto.

Entre los estudios escogidos, se seleccionaron aquellos en los que aparecían la expresión Professional Learning Communities, dado que se estableció y se acordó, que el concepto Learning Community debía ser en esta investigación la traducción literal de Comunidades de Aprendizaje, por lo que fue el término con el que se decidió realizar la búsqueda sobre las investigaciones relacionadas con las Comunidades de Aprendizaje en lengua extranjera inglesa.

Ahondando en los documentos seleccionados y en su contenido, se descubrió que las Comunidades de Aprendizaje se desarrollan mediante el uso de técnicas educativas y metodologías activas, las cuales están extendidas y se practican en el territorio español y en determinados países latinoamericanos, no siendo desarrolladas por igual en países extranjeros. Además, se afirma de forma concreta y mediante los registros revisados que, las investigaciones sobre Professional Learning Communities llevadas a cabo en países extranjeros, utilizan metodologías activas para formar de manera específica al profesorado, así como al equipo directivo, pero en beneficio de toda la Comunidad Educativa y del centro, por lo que mediante el fomento de la formación colaborativa, personal y profesional de los docentes y el equipo directivo, se pretenden obtener cambios educativos en cuanto a la formación del alumnado, sus niveles de motivación, etc.

De los registros obtenidos mediante la búsqueda bibliográfica se comprobó que doce de ellos trataban sobre Educación Secundaria (González et al., 2020; Bedoya González et al., 2018; Admiraal et al., 2021; Mendoza Velazco et al., 2021; Eirín-Nemiña, 2018; González-Catalán, 2020; Sahin y Yenel, 2021; Battersby, 2019; Molchanov, 2021; Geijssel et al., 2020; Wennergren y Blossing, 2017; Meeuwen et al., 2020 y Vanblaere y Devos, 2018), siendo éstos documentos los relacionados directamente con el tema, pues las demás investigaciones se centraban en instituciones de Educación Infantil y/o Primaria (Coenen et al., 2021; Dudley et al., 2020; García Yeste et al., 2018; Ordóñez-Sierra et al., 2017), incluyendo un pequeño porcentaje de estudios realizados en Universidades (Vossen et al., 2020; Nenonene et al., 2019 y Molchanov, 2021).

Además, se menciona que en tres investigaciones llevaron a cabo revisiones sistemáticas, por lo que los resultados obtenidos no cuentan con

ningún tipo de muestra, y una última realizó un trabajo de campo con diez docentes de diez Comunidades Autónomas diferentes de España, no mencionando ni la especialidad de los y las profesionales ni la etapa educativa del centro en el que fundamentan el estudio (Vecina Marchante y Giró Miranda, 2018).

De las muestras de los veintiséis registros examinados, solamente en cinco estudios la muestra seleccionada para realizar la investigación superaba las cincuenta personas (Ordóñez-Sierra et al., 2017; Sahin y Yenel, 2021; Vanblaere y Devos, 2018; Mendoza Velazco et al., 2021; Hevia Artime y Fueyo Gutiérrez, 2018), siendo el número de la muestra en todos los demás análisis, menor de cuarenta.

Se destaca, además, que en tres de los estudios no hubo participación ninguna, puesto que se trata de revisiones sistemáticas (Van Meeuwen et al., 2020; Brown et al., 2018; Carmona Santiago et al., 2019), que en dos de ellos no se realizó un recuento de la muestra dado que la investigación consistía en la aplicación de un programa en un centro educativo (Nenonene et al., 2019; Battersby, 2019) y que en otro se realizó un análisis secundario de un cuestionario concreto (Martínez García, y Gil Flores, 2018).

A modo de resumen de lo expuesto, se concreta que, en las investigaciones recabadas de la búsqueda llevada a cabo mediante los términos de búsqueda y los criterios de exclusión especificados en los subapartados 3.2 y 3.3, la mayoría de los registros relacionados con el estudio de la aplicación y/o el desarrollo de Comunidades de Aprendizaje o Professional Learning Communities para conocer sus beneficios y en la población educativa —ya sea entre el alumnado, el profesorado, las familias o la Comunidad Educativa— se basan en su mayoría en estudios de casos, que utilizan mayormente técnicas y metodologías cualitativas de obtención de la información, que aplican de forma diferente las metodologías activas según la nomenclatura—las Professional Learning Communities se aplican entre el profesorado, mientras que las Comunidades de Aprendizaje se aplican a toda la Comunidad Educativa—pero tienen la misma finalidad de motivar al alumnado además de potenciar sus habilidades y competencias, y que las muestras son por lo general pequeñas.

Se condensan y se especifican en la tabla 2 algunas de las características descriptivas y metodológicas mencionadas a destacar.

Tabla 2. Características metodológicas y descriptivas de los registros seleccionados.

Fecha y autor	Ámbito	Metodología	Muestra	País de referencia	Finalidad
Admiraal et al., 2021	Secundaria	Cualitativa: entrevistas y grupos focales	14 IES, estudios de caso	Holanda	Professional Learning Community
Ballesta Pagán et al., 2020	Primaria	Cualitativa: entrevistas y registro anecdótico	21 docentes	España	Professional Learning Community
Battersby, 2019	Secundaria	Cualitativa: grupos focales	No especificado	Estados Unidos	Professional Learning Community
Bedoya González et al., 2017	Secundaria	Cualitativa: entrevistas, encuestas, grupos focales y observación	20 docentes y 1 voluntario	Colombia	Communities of Practise
Brown et al., 2018	Secundaria	Cualitativa: diario de investigación	107 artículos de revisión	Estados Unidos	Professional Learning Community
Carmona Santiago et al., 2019	Primaria y Secundaria	Cualitativa: revisión sistemática	12 artículos científicos	España	Comunidades de Aprendizaje
Coenen et al., 2021	Primaria	Mixta: observación, entrevistas y cuestionarios	14 miembros de 3 PLC	Bélgica	Professional Learning Community
Cortés González et al., 2020	Secundaria	Cualitativa: grupos de discusión y entrevistas	Un IES, estudio de caso	España	Comunidades de Aprendizaje

Dudley et al., 2020	Primaria	Cualitativa: estudios de caso	60 escuelas de Camden	Inglaterra	Comunidades de Aprendizaje
Eirín Nemiña, 2018	Primaria y Secundaria	Cualitativa: seminarios, entrevistas y observación	7 profesores	España	Comunidades de Aprendizaje
García Yeste et al., 2019	Primaria	Cualitativa: entrevistas, relatos de vida y grupos de discusión	144 participantes	España	Comunidades de Aprendizaje
Geijsel et al., 2020	Secundaria	Cualitativa: entrevistas semiestructuradas	28 líderes escolares	Holanda	Professional Learning Community
Gil Flores y Martínez García, 2018	Primaria y Secundaria	Cuantitativa: análisis secundario	38 países de Europa	España	Professional Learning Community
González-catalán, 2020	Secundaria	Cualitativa: entrevistas y grupos focales	18 participantes	Chile	Professional Learning Community
Hevia Artime y Fueyo Gutiérrez, 2018	Universidad	Mixta: cuestionarios, observación, grupos de discusión y autoevaluación	160 participantes	España	Communities of Practise
Meeuwen et al., 2020	Secundaria	Cualitativa: revisión sistemática.	33 publicaciones científicas	Holanda	Professional Learning Community
Mendoza Velazco et al., 2021	Primaria y Secundaria	Cuantitativa: administración de cuatro cuestionarios	359 docentes	Ecuador	Professional Learning Community

Molchanov, 2021	Obligatoria y postobligatoria	Cuantitativa: cuestionarios	33 docentes de idiomas	Estados Unidos	Professional Learning Community
Nenonene et al., 2019	Universidad	Mixta: entrevistas, cuestionarios, diarios reflexivos	Estudiantes de Educación.	Estados Unidos	Professional Learning Community
Ordóñez-Sierra et al., 2017	Primaria	Cualitativa: observación	234 participantes	España	Comunidades de Aprendizaje
Sahin y Yenel, 2021	Secundaria	Cuantitativa: cuestionarios y encuestas	302 docentes	Turquía	Professional Learning Community
Vanblare y Devos, 2018	Secundaria	Cuantitativa: dos regresiones multinivel	248 docentes	Bélgica	Professional Learning Community
Vecina Merchante y Giró Miranda, 2018	Profesionales Educación	Cualitativa: entrevistas y grupos de discusión	10 profesionales de 10 CCAA	España	Comunidades de Aprendizaje
Vizcarra-Morales et al., 2018	Primaria	Cualitativa: relatos de vida y entrevistas	12 personas	España	Comunidades de Aprendizaje
Vossen et al., 2020	Universidad	Cualitativa: entrevistas semiestructuradas	6 docentes	Holanda	Professional Learning Community
Wennergren y Blossing, 2017	Secundaria	Cualitativa: entrevistas	11 profesores	Suecia	Professional Learning Community

5. DISCUSIÓN

5.1. Análisis comparativo de los resultados literarios

En cuanto a los resultados obtenidos y en contraste con los hallazgos de otros y otras autoras con respecto al marco teórico recapitulado, se puede mencionar que las Comunidades Profesionales de Aprendizaje y las Comunidades de Aprendizaje descritas en el apartado dos de este mismo documento, presentan determinadas diferencias, aunque alguna que otra similitud a destacar.

Se describen a continuación, algunas de las características principales de cada una de las prácticas pedagógicas, para resaltar posteriormente, las semejanzas y disparidades mencionadas.

Por un lado, las Comunidades de Aprendizaje, pretenden combatir la sociedad de la información actual, en la que el conocimiento de calidad no es accesible de forma igualitaria y equitativa, mediante una metodología pedagógica que trata de hacer frente a las pedagogías tradicionales (García Yeste et al., 2017) en pro de una escuela inclusiva e igualitaria (García Yeste et al., 2017; Domínguez Rodríguez, 2017) buscando reducir el abandono y el fracaso escolar actuando sobre todo con Comunidades Educativas en las que la mayor parte de la población se encuentra en riesgo de exclusión social y desigualdad (Soria y Hernández, 2017; Cadena-Chala y Orcasitas-García, 2016; Domínguez Rodríguez, 2018). Para ello, se utilizan tanto el Aprendizaje Dialógico, para construir y configurar conocimiento mediante la interacción, como los grupos interactivos, mediante los cuales, se impulsa la implicación en los procedimientos pedagógicos a la Comunidad Educativa—a través de la creación de la figura del personal voluntario, dinamizador/a de grupos—.

El Aprendizaje Dialógico se fundamenta en las teorías contextuales, sociales y educativas (Vygotsky, 1979; Beck 1998, Giddens 1991, Habermas 1987 y 1998; Freire 1997 citados por Flecha, 1999), y postula que, mediante el mismo, se pretende transformar el contexto a través de la construcción de realidades y significados, partiendo de las interacciones sociales.

Por ello, según Flecha (1999) el profesorado debe conocer cuáles son los procesos de adquisición de conocimientos que intervienen en las construcciones conjuntas e interactivas de competencias y habilidades.

En cuanto a los grupos interactivos, la forma de trabajo es la de implicar a miembros de la Comunidad Educativa, ya sean familiares, estudiantes de diferentes grados Universitarios relacionados prácticas educativas, miembros de asociaciones o entidades comunitarias, etc. Estos se incluyen en los procesos de enseñanza-aprendizaje para construir, mediante interacciones, nuevos conocimientos teniendo en cuenta los principios de transformación, igualdad de las diferencias, de eficiencia, de equidad, de solidaridad, de inteligencia cultural, de dimensión instrumental y del diálogo igualitario (Valls y Munté, 2010; Flecha, 1999).

Por otro lado, las Comunidades Profesionales de Aprendizaje pretenden, a través de la puesta en común de perspectivas y conocimientos del profesorado, generar y compartir competencias profesionales, tratando de aprender entre iguales y mejorar las prácticas educativas (Geijsel et al., 2020), tanto a nivel individual de los y las profesionales, como a nivel colectivo, pudiendo incluir las mismas en los documentos institucionales de centro. Pretendiendo, por tanto, llevar a cabo un aumento de las habilidades y competencias pedagógicas del profesorado, trabajando y realizando la formación pertinente, sobre las diferentes formas de transmitir a los y las estudiantes, las conexiones establecidas, además de las competencias compartidas (Vossen et al., 2019).

Por último, se encuentran entre algunos documentos analizados, la ejecución de Comunidades de Práctica, aunque los únicos dos documentos referentes a este concepto han sido introducidos por realizar una Comunidad Profesional de Aprendizaje en una Comunidad de Práctica. Solamente una de las investigaciones hace referencia al concepto estricto de Comunidades de Práctica (Hevia Artime y Fueyo Gutiérrez, 2018), pues el registro de Bedoya González et al. (2018), lleva a cabo una Comunidad de Práctica, pero la labor realizada se asemeja bastante a la realizada en Comunidades Profesionales de Aprendizaje.

La definición de las Comunidades de Práctica, es la de tomar un grupo de personas e involucrarlas en una escolaridad colectiva, tratando de dinamizar y facilitar los procesos de creación y elaboración de conocimientos (Wegner, 1998 citado por Bedoya González et al., 2018), organizando además el trabajo, para que este, sea una labor de participación conjunta en la que se otorga significado a lo aprendido mediante la puesta en práctica, transfiriendo lo asimilado a

diferentes contextos y situaciones (Díaz-Barriga, 2006 citado por Hevia Artime y Fueyo Gutiérrez, 2018).

Una vez definidos los conceptos encontrados en los registros analizados en el apartado de resultados, se procede a realizar una comparación por lo que respecta a las desigualdades y los paralelismos entre conceptos.

En cuanto a las disimilitudes, se puede concretar que, mientras que las Comunidades de Aprendizaje realizan actuaciones e intervenciones a nivel de toda la Comunidad Educativa (Valls y Munté, 2010); en las Comunidades Profesionales de Aprendizaje, se trabajan los conocimientos profesionales sobre prácticas educativas implicando únicamente al profesorado (Admiraal et al., 2021; Ballesta Pagán et al., 2020; Battersby, 2019; Brown et al., 2018; Coenen et al., 2021; Geijssel et al., 2021; Gil Flores y Martínez García, 2018; González-Catalán, 2020; Meeuween et al., 2020; Mendoza Velzaco et al., 2021; Molchanov, 2021; Nenonene et al., 2019; Sahin y Yenel, 2021; Vanblare y Debos, 2018; Voseen et al., 2020; Wennergren y Blossing, 2017).

Las Comunidades de práctica, en cambio, no se especifica el ámbito de trabajo—alumnado, Comunidad Educativa, profesorado, etc.—, pues su finalidad es solamente, la de trabajar una preocupación compartida, aprendiendo a hacerlo de una forma práctica, colectiva y en agrupaciones no particulares (Hevia Artime y Fueyo Gutiérrez, 2018).

Por lo que atañe a las analogías entre estos tres conceptos descritos y para concluir el presente apartado, se puede determinar que, los tres basan la construcción de los procesos pedagógicos y didácticos en las interacciones (Hevia Artime y Fueyo Gutiérrez, 2018; Valls y Munté, 2010; Flecha 1999; Coenen et al., 2021; Battersby, 2019 y Admiraal et al., 2021 entre otros), utilizando, por tanto, el diálogo para ello—ya sea entre iguales o entre diferentes miembros de la Comunidad Educativa—. Por último, resulta ser otra semejanza de los conceptos mencionados y recabados, que las intervenciones y actuaciones a llevar a cabo, ya sea mediante Comunidades de Aprendizaje, Comunidades Profesionales de Aprendizaje o Comunidades de Práctica, tienen como finalidad la mejora del rendimiento educativo del alumnado (Racionero y Serradell, 2005; Racionero-Plaza y Puig, 2017; Cadena-Chala y Orcasitas-García, 2016), potenciando respectivamente, las metodologías activas, las prácticas pedagógicas y la enseñanza vivencial.

5.2. Relación con los objetivos

Los objetivos planteados en un primer momento en el presente trabajo fueron, como objetivo general, el analizar los cambios sociales, comunitarios y personales producidos a través de la transformación de los centros en Comunidades de Aprendizaje, Professional Learning Communities o Comunidades Profesionales de Aprendizaje—conceptos etiquetados como equivalentes al realizar la búsqueda; siendo los objetivos específicos los de confirmar si mejora el rendimiento académico del alumnado del centro a través de la implementación de las prácticas metodológicas de las Comunidades de Aprendizaje; analizar y estudiar las técnicas y prácticas pedagógicas utilizadas en las mismas; así como descubrir y describir la implementación de este tipo de pedagogía en otros países.

Por lo que respecta al objetivo general, que es el de analizar los cambios sociales, comunitarios y personales producidos a través de la transformación de los centros en Comunidades de Aprendizaje, Professional Learning Communities o Comunidades Profesionales de Aprendizaje; se comprueba que, prácticamente el total de los registros seleccionados y analizados, notifican cambios sociales y académicos tras la aplicación de las diferentes pedagogías citadas (Bedoya González et al., 2017; García Yeste et al., 2019; Gil Flores y Martínez García, 2018; Molchanov, 2021; Nenonene et al., 2019; Sahin y Yenel, 2021; Vanblare y Devos, 2018 entre otros).

En cuanto al primer objetivo específico, el cual hace referencia a confirmar si el rendimiento académico del alumnado del centro mejora, a través de la implementación de las prácticas metodológicas de las Comunidades de Aprendizaje, el mismo se ha extendido a inspeccionar lo mismo en Comunidades Profesionales de Aprendizaje y Comunidades de Práctica, debido a determinados resultados de búsqueda obtenidos (Hevia Artime y Fueyo Gutiérrez, 2018; Bedoya González et al., 2017).

Se puede determinar que las prácticas pedagógicas desarrolladas en cada una de las formas de trabajar, afirman que se produce una mejora considerable en el ámbito social, por lo que respecta a las prácticas realizadas en Comunidades de Aprendizaje, que acarrea consigo la evolución académica del alumnado (Cortés González et al., 2020; Vecina Merchante y Giró Miranda,

2018; Carmona Santiago et al., 2019; Vizcarra-Morales et al., 2018; García Yeste et al., 2019 entre otros).

En las Comunidades Profesionales de Aprendizaje, el análisis de las prácticas pedagógicas del profesorado, está destinado principalmente al progreso e incremento académico del alumnado, por lo que no trasciende tanto a nivel social en el alumnado, aunque se pueden producir mejoras en el mismo (Admiraal et al., 2021; Ballesta Pagán et al., 2020; Dudley et al., 2020; Brown et al., 2018; Battersby, 2019; Vossen et al., 2020; Wennergren y Blossing, 2017 entre otros).

Por lo que atañe al segundo objetivo específico, siendo éste el de analizar y estudiar las técnicas pedagógicas que utilizan las Comunidades de Aprendizaje, se ha tenido que extender, como en el primer propósito de estudio, a Comunidades Profesionales de Aprendizaje y a Comunidades de Práctica.

Las prácticas utilizadas en las Comunidades de Aprendizaje son, el Aprendizaje Dialógico, mediante el que se pretenden fomentar las interacciones interpersonales y construir a partir de las mismas, realidades y conceptos con un mayor significado para el alumnado (Aubert et al., 2009; Chuquimarca et al., 2020; Flecha, 1999; Rodríguez Flores, 2016; Urdaneta y Delgans, 2021; Valls y Munté, 2010); empleando para ello los Grupos Interactivos, a través de los cuales todos y cada uno de los miembros de la Comunidad Educativa, serán participes de esta cocreación de conocimientos (Ordóñez -Sierra et al., 2017; Álvarez-Álvarez, 2017; García Yeste et al., 2019, entre otros).

En cuanto a las prácticas utilizadas en las Comunidades Profesionales de Aprendizaje, en ningún registro de entre los analizados se concretan dichas metodologías a la hora de trabajar con el alumnado, dado que las Comunidades de Aprendizaje Profesional es un proceso de transmisión de competencias entre profesionales de la educación formados (Mendoza Velazco et al., 2021; Gonzáles-catalán, 2020; Ballesta Pagán et al., 2020; Coenen et al., 2021 entre otros).

No obstante, se destaca que, entre los documentos analizados, algunas de las técnicas utilizadas para trabajar y formar al profesorado en determinados tópicos relacionados con las modificaciones en sus prácticas educativas, son los seminarios formativos, en los que transmitir información con la que basar las modificaciones en las prácticas pedagógicas del profesorado (Vanblare y Devos,

2018; Vossen et al., 2020; Geijsel et al., 2020; Wennergren y Blossing, 2017, entre otros).

Otros de los instrumentos utilizados en mayor medida en los registros sobre la implementación de Comunidades Profesionales de Aprendizaje han sido las entrevistas, los cuestionarios cualitativos, en los que las preguntas son más abiertas para contribuir a la reflexión, así como a la formación colectiva (Geijsel et al., 2020; Vossen et al., 2020; Wennergren y Blossing, 2017; Nenonene et al., 2019; Vizcarra-Morales et al., 2018, entre otros). Se han usado también, los grupos de discusión y grupos focales, utilizando en mayor medida los primeros para tratar un tema concreto, fomentando un ambiente de debate en el que comentar el tema a considerar (Admiraal et al., 2021; Bedoya González et al., 2018; Cortés Gonzáles et al., 2020; García Yeste et al., 2019; González-catalán, 2020).

Por último, el tercer objetivo referente al descubrimiento y la descripción de la implementación de este tipo de pedagogía en otros países, se menciona que, en países extranjeros, las Comunidades de Aprendizaje. Tal y como se han desarrollado en el contexto español, no se han llevado a cabo en ningún sitio salvo en zonas en riesgo de exclusión social de algunos países de Latino América (Racionero-Plaza y Puig, 2017).

Como se ha explicitado a lo largo del texto, en países extranjeros las Comunidades de Aprendizaje se desarrollan como Professional Learning Communities o Comunidades Profesionales de Aprendizaje. Las intervenciones realizadas en las últimas son diferentes de las ejecutas mediante las primeras, teniendo en cuenta el contenido del marco teórico desarrollado (Aubert et al., 2008; Castillo et al., 2017; de Gràcia y Elboj, 2005; Díez y Flecha, 2010; Domínguez Rodríguez, 2017; Domínguez Rodríguez, 2018, entre otros) y el contenido de los escritos.

Se establece por tanto que, en otros países se lleva a cabo una docencia colectiva, mediante metodologías cualitativas diferentes al Aprendizaje Dialógico y las intervenciones en la Comunidad Educativa mediante Grupos Interactivos. Además, las iniciativas realizadas en Professional Learning Communities— forma de aplicar y producir cambios a nivel pedagógico, que repercutan en la productividad académica del alumnado—se llevan a cabo únicamente entre el

profesorado, con la finalidad de producir cambios en los procesos pedagógicos en las instituciones en las que se implementa.

6. CONCLUSIONES

Por lo que respecta a las conclusiones, se concreta que las investigaciones analizadas sobre Comunidades de Aprendizaje, Comunidades Profesionales de Aprendizaje y Comunidades de Práctica, poseen un elemento común e importante. Este es, el de contribuir al buen desarrollo académico del alumnado de los centros en los que se llevan a cabo estos procedimientos.

A continuación, se explican de manera detallada, algunos de los conceptos y términos relacionados con las prácticas educativas y las Comunidades de Aprendizaje interesantes a investigar, así como la omisión de diversos aspectos en algunas de las investigaciones analizadas, proponiendo por ello líneas de investigación futuras.

6.1. Limitaciones del estudio

Las Comunidades de Aprendizaje son proyectos llevados a cabo en diferentes países del mundo castellanohablantes, utilizados por sus principios de desarrollo y contribución comunitaria, además de por la metodología innovadora y dialógica en la que trabaja los conceptos con los que transmitir y construir significados o realidades, por la necesidad de dotar al alumnado de pensamiento crítico.

Este pensamiento reflexivo debe estar impulsado por el establecimiento de interacciones sociales entre los miembros de la Comunidad Educativa, ya que, en la actual sociedad de la información, se obtiene cualquier tipo de conocimiento mediante un dispositivo electrónico, provocando una disminución de intercambios comunicativos para llegar a construir nuevos significados y conocimientos.

Teniendo en cuenta la exposición referente a la definición y la finalidad de las actuaciones que se llevan a cabo en las Comunidades de Aprendizaje, se procede a considerar, algunas de las limitaciones que han estado presentes en este estudio, durante el análisis de las diferentes investigaciones científicas escogidas para llevar a cabo la presente revisión sistemática.

Hay disparidad de resultados por lo que respecta a la aplicación de Comunidades de Aprendizaje en las diversas enseñanzas—Primaria,

Secundaria, Universitaria— aunque se destaca que su aplicación o al menos el desarrollo de las investigaciones científicas, es más común en centros de Educación Primaria, pues en ellos es donde más se han desarrollado sus aplicaciones, propuestas y puestas en práctica, mediante la elaboración de políticas educativas que lo promocionan.

A pesar de que se han encontrado registros, en los que se llevan a cabo Comunidades Profesionales de Aprendizaje o Professional Learning Communities en centros de Educación Secundaria; ha resultado difícil encontrar literatura científica relacionada con la transformación de Instituciones de Educación Secundaria en Comunidades de Aprendizaje, con las características descritas en el marco teórico, por lo que ésta es la principal limitación del estudio.

Se hipotetiza que, algunas de las causas que pueden estar relacionadas con ello, pueden ser reticencias presentadas por parte del profesorado en cuanto a la continuidad de su formación, además del volumen de trabajo diario, la falta de coordinación y cooperación entre los y las profesionales del centro, etc.

Una segunda limitación del estudio, ha sido que, dada la escasez de resultados obtenidos en algunas de las bases de datos elegidas para llevar a cabo la búsqueda, los términos de la misma se tuvieron que buscar directamente en lengua inglesa debido a que no se obtuvo prácticamente ningún resultado si se utilizaban palabras en castellano. Tras esta situación, se establecieron de forma consensuada entre las investigadoras implicadas, la limitación a unos términos de búsqueda concretos en lengua inglesa, lo más relacionada posible con la definición del concepto «Comunidades de Aprendizaje» en lengua castellana, aunque no exacto.

La limitación descrita, hace referencia a que en esta investigación parte de los documentos analizados hacen mención a las propias Comunidades de Aprendizaje como se define en el marco teórico del presente meta-análisis, mientras que otra parte hace referencia a las Professional Learning Communities o Comunidades Profesionales de Aprendizaje, siendo dos actuaciones educativas que implican procesos de formación e interacción diferentes, como se ha descrito a lo largo del apartado anterior.

Se añade, como última limitación el hecho de que solamente se hayan encontrado artículos sobre Comunidades de Aprendizaje, realizadas en España y en países extranjeros castellanohablantes. La principal limitación de ello es,

que los documentos en los que se describen los beneficios académicos y la implicación de la Comunidad Educativa, están elaborados en lengua castellana, no pudiendo contrastar los resultados de la transformación de las instituciones educativas españolas con los hallazgos descubiertos en otros países tras la transformación de los centros escolares en Comunidades de Aprendizaje.

6.2. Futuras líneas de investigación

Una vez mencionadas las limitaciones de la presente revisión sistemática, se lleva a cabo una descripción de diferentes propuestas a considerar en un futuro, en caso de que se efectúen estudios relacionados con el tema objeto de investigación «El impacto de la implementación de Comunidades de Aprendizaje en el rendimiento académico del alumnado de Educación Secundaria Obligatoria y en sus entornos».

Como primera línea futura de investigación, se propone valorar el factor rendimiento académico en cuanto a la aplicación de Comunidades de Aprendizaje en Instituciones de Enseñanza Secundaria, pues las investigaciones relacionadas con el desarrollo de Comunidades de Aprendizaje se llevan a cabo en mayor medida en centros de Educación Primaria en territorio español a pesar de existir Comunidades de Aprendizaje en Instituciones de Educación Secundaria.

A la hora de analizar la búsqueda literaria correspondiente, fueron escasos los registros encontrados en lengua castellana que analizaban dicha variable. El número de documentos elaborados en habla inglesa con respecto al análisis de la misma eran mayores, aunque estaban relacionados con el desarrollo de Professional Learning Communities o Comunidades Profesionales de Aprendizaje, la cual posee algún que otro principio en común con las Comunidades de Aprendizaje, aunque se interviene en ámbitos diferentes, pues la primera involucra solamente al profesorado en los procesos de formación y cambio, mientras la segunda implica a toda la Comunidad Educativa.

Sería interesante también, analizar en los estudios en los cuales se investigan líneas de actuación en Comunidades Profesionales de Aprendizaje o Professional Learning Communities, los progresos a nivel social del alumnado, con respecto a las prácticas pedagógicas a modificar por parte del profesorado, mediante la implementación y el desarrollo de estos programas. De esta forma

se obtendrían unos resultados más equiparables a los obtenidos mediante la transformación de instituciones escolares en Comunidades de Aprendizaje.

Otra propuesta futura de investigación sería la de llevar a cabo pedagogías y metodologías activas propias de las Comunidades de Aprendizaje, desarrollando los mismos programas en diferentes instituciones de países de alrededor del mundo, implementando Grupos Interactivos y usando el Aprendizaje Dialógico para fomentar y transmitir conocimientos. De esta forma se podrían establecer comparaciones entre los hallazgos relacionados con la transformación de centros en Comunidades de Aprendizaje, entre los estudios ejecutados en el extranjero, y los realizados en territorio español.

Otra proposición de investigación a tener en cuenta en el futuro, y partiendo del propósito anterior, sería la de proponer, asimismo, la puesta en práctica de Comunidades Profesionales de Aprendizaje en territorio español, con la misma finalidad explicada en el punto anterior, pudiendo contrastar de esta forma los resultados obtenidos con los descubrimientos llevados a cabo en otros países a través de su puesta en práctica.

Una última línea de investigación futura, podría ser la de fusionar ambos programas con la finalidad de aplicar y utilizar las herramientas de trabajo comunitarias, sociales y profesionales, en pro de una finalidad última común como es la de mejorar el rendimiento educativo y la calidad escolar del alumnado. Por ello, una combinación de las prácticas resultaría muy enriquecedora, dado que se formaría y se implicaría a la Comunidad Educativa en las prácticas educativas del centro, reforzando además la formación del profesorado con respecto a sus prácticas y metodologías pedagógicas.

Estas proposiciones de investigación se han redactado teniendo en cuenta las interpretaciones propias de los resultados analizados, considerando elementos ausentes en las investigaciones analizadas, así como el establecimiento de nuevas y diferentes líneas de investigación tras el estudio de los estudios seleccionados.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Admiraal, W., Schenke, W., De Jong, L., Emmelot, Y. y Sligte, H. (2021). Schools as professional learning communities: what can schools do to support professional development of their teachers? *Professional Development in Education*, 47, 4, 684-698, <https://doi.org/10.1080/19415257.2019.1665573>
- Álvarez-Álvarez, C. (2017). Comunicación, entendimiento y aprendizaje en grupos interactivos. *Investigación en la Escuela*. 91, 90-105. <http://www.investigacionenlaescuela.es/articulos/R91/R91-6>
- Aguilera, A., Prados, M.M. y Gómez del Castillo, M.T. (2015). La experiencia del voluntariado universitario en las tertulias dialógicas de las comunidades de aprendizaje. *REDU – Revista de Docencia Universitaria*, 13 (2), 249-267. <https://doi.org/10.4995/redu.2015.5447>
- Álvarez Álvarez, C. (2017). Comunicación, entendimiento y aprendizaje en grupos interactivos. *Investigación en la Escuela*. <https://doi.org/10.12795/IE.2017.i91.06>
- Aubert, A., Garcia, C., y Racionero, S. (2009). El aprendizaje dialógico. *Cultura y educación*, 21 (2), 129-139.
- Ayuste, A, Flecha, R., López, F. y Lleras, J. (1999). *Planteamientos de la pedagogía crítica: Comunicar y transformar*. (3ª ed.). Editorial Graó.
- Battersby, S. L. (2019). Reimagining Music Teacher Collaboration: The Culture of Professional Learning Communities as Professional Development Within Schools and Districts. *General Music Today*, 33 (1), 15–23. <https://doi.org/10.1177/1048371319840653>
- Bedoya González, J. R., Betancourt Cardona, M. O., y Villa Montoya, F. L. (2018). Creación de una comunidad de práctica para la formación de docentes en la integración de las TIC a los procesos de aprendizaje y enseñanza de lenguas extranjeras. *Íkala, revista de lenguaje y cultura*, 23 (1), 121-139. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v23n01a09>
- Brown, B.D., Horn, R.S. y King, G. (2018). The Effective Implementation of Professional Learning Communities. *Alabama Journal of Educational Leadership*. Vol. 5, 53-59.
- Cadena-Chala, M. C. y Orcasitas-García, J. R. (2016). Comunidades de aprendizaje en el País Vasco: caracterización y organización escolar.

<https://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/6382>

- Castillo Armijo, P., Puigdellivol Aguadé, I., y Antúnez Marcos, S. (2017). El liderazgo compartido como factor de sostenibilidad del proyecto de comunidades de aprendizajes. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 43 (1), 41-59. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052017000100003>
- Cantero Rodríguez, N., Pantoja Vallejo, A., y Alcaide Risoto, M. (2018). Impacto de la Participación de los Abuelos en una Comunidad de Aprendizaje. *Research on Ageing and Social Policy*, 6 (2), 198-223. <https://doi.org/10.17583/rasp.2018.3587>
- Carmona Santiago, J., García-Ruiz, M., Máiquez, M.L. y Rogrigo, M.J. (2019). El Impacto de las Relaciones entre la Familia y la Escuela en la Inclusión Educativa de Alumnos de Etnia Gitana. Una Revisión Sistemática. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 9 (3), 319-348. <http://dx.doi.org/10.447/remie.2019.4666>
- Coenen, L.; Schelfhout, W. y Hondeghem, A. (2021). Networked Professional Learning Communities as Means to Flemish Secondary School Leaders' Professional Learning and Well-Being. *Education Sciences*. 11, 509. <https://doi.org/10.3390/educsci11090509>
- Chuquimarca, L. V. G., Muñoz, K. A. V., y Tomalá, A. M. V. (2020). El aprendizaje dialógico en los procesos de interacción social del contexto educativo. *Dilemas contemporáneos: Educación, Política y Valores*. 7, (1). <https://doi.org/10.46377/dilemas.v35i1.2222>
- de Gràcia, S., y Elboj, C. (2005). La educación secundaria en comunidades de aprendizaje. El caso de Aragón. *Educar*, Vol. 35, 101-110. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=342130824010>
- Díez, J., y Flecha, R. (2010). Comunidades de Aprendizaje: un proyecto de transformación social y educativa. Monográfico sobre Comunidades de Aprendizaje. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado continuación de la antigua Revista de Escuelas Normales*, Vol. 24, Nº 1, 19-30. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27419180002>
- Diez, J., Gatt, S., y Racionero, S. (2011). Placing Immigrant and Minority Family and Community Members at the School's Centre: the role of community

- participation. *European Journal of Education*, 46 (2), 184–196. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1465-3435.2011.01474.x>
- Domínguez Rodríguez, F. J. (2017). Calidad educativa en Comunidades de Aprendizaje: Participación de familiares y voluntariado. *Revista Educación, Política y Sociedad*, 2 (2), 81-109. <http://hdl.handle.net/10486/679707>
- Domínguez Rodríguez, F. J. (2018). Fundamentos y características de un modelo inclusivo y de calidad educativa: Comunidades de Aprendizaje. *Espiral. Cuadernos del Profesorado*, 11 (22), 28-39.
- Domínguez Vidal, L. y Mediavilla Merino, J.J. (2017). Comunidades de aprendizaje: una apuesta por la educación. [Trabajo de fin de grado, Universidad de Valladolid]. *Grado de Educación Infantil*. <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/26307>
- Dudley, P., Pratt, M., Gilbert, C., Abbey, J., Lang, J. y Bruckdorfer, H. (2020) ‘Cross-school “close-to-practice” action research, system leadership and local civic partnership re-engineering an inner-city learning community’. *London Review of Education*, 18 (3),390–407. <https://doi.org/10.14324/LRE.18.3.05>
- Eirín-Nemiña, R. (2018). Las comunidades de aprendizaje como estrategia de desarrollo profesional de docentes de Educación física. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 44 (1), 259-278. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052018000100259>
- Elboj, C., y Niemela, R. (2010). Sub-communities of mutual learners in the classroom: the case of Interactive groups. *Revista de psicodidáctica*, 15 (2), 177-189. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=17517246003>
- Elboj, C., Puigdellívol, I., Soler Gallart, M., y Valls Carol, R. (2006). Comunidades de aprendizaje. Transformar la Educación. *Editorial Graó, 5ª edición*.
- Ferrada, D. y Flecha, R. (2008). El modelo dialógico de la pedagogía: un aporte desde las experiencias de comunidades de aprendizaje. *Estudios pedagógicos*, 34 (1), 41-61. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052008000100003>
- Flecha, A., García, R., Gómez, A. y Latorre, A. (2009). Participación en escuelas de éxito: una investigación comunicativa del proyecto Includ-ed. *Cultura y educación*, 21 (2),183-196. <https://doi.org/10.1174/113564009788345899>

- Flecha, J. R., y Puigvert L. (2002). Las comunidades de aprendizaje: Una apuesta por la igualdad educativa. *REXE: Revista de estudios y experiencias en educación*, 1 (1), 11-20.
- Flecha, R. (1999). Aprendizaje dialógico y participación social. *Comunidades de aprendizaje*. <http://www.concejoeducativo.org/alternat/flecha.htm>.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. (Jorge Mellado, Trad.). 2ª Ed. Siglo veintiuno editores. (Obra Original Publicada en 1970).
- García, C., Ruiz, L. y Comas, M.A. (2019). Formación de Familiares y Voluntariado. Los Beneficios de la Solidaridad en la Escuela. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 9 (2), 144-168. <https://doi.org/10.17583/remie.2019.4188>
- García Yeste, C., Lastikka, A. L., y Petreñas Caballero, C. (2013). Comunidades de aprendizaje. *Scripta Nova. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*, 2013, vol. 17, núm. 427. <http://hdl.handle.net/2445/113030>
- Geijsel, F., Schenke, W., Driel, J., y Volman, M. (2020). Embedding inquiry-based practices in schools: The strategic role of school leaders. *European Journal of Education*. 55. (2), 233-247. <https://doi.org/10.1111/ejed.12395>
- González-Catalán, F. I. (2020). Enfoques de enseñanza: hacia una caracterización desde comunidades docentes de educación superior técnico profesional. *Revista iberoamericana de educación superior*, 11 (30), 160-180. <https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2020.30.594>
- González, P. C., Flores, J. I. R., García, M. J. M., y Alba, B. G. (2020). Resistencia contrahegemónica para la transformación escolar en el contexto neoliberal. El caso del instituto de educación secundaria Esmeralda en Andalucía. *Revista Izquierdas*, (49), 26.
- Hevia Artime, I. y Fueyo Gutiérrez, A. (2018). Aprendizaje situado en el diseño de entornos virtuales de aprendizaje: una experiencia de aprendizaje entre pares en una comunidad de práctica. *Aula Abierta*. Vol. 47 (3), 347-357. <https://doi.org/10.17811/rifie.47.3.2018.347-354>
- Juárez Bolaños, D. y Lara Corro, E. S. (2018). Procesos de enseñanza en escuelas rurales multigrado de México mediante Comunidades de Aprendizaje. *Tendencias Pedagógicas*, 31, 149-164. <https://doi.org/10.15366/tp2018.31.009>

- Malagón, J.D. y González, I. (2018). Evaluación del impacto de las Tertulias Literarias Dialógicas en Comunidades de Aprendizaje. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 22 (4), 111-132. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v22i4.8400>
- Martínez García, I., y Gil Flores, J. (2018). Explicación de la satisfacción en la dirección escolar a partir del desempeño de la función directiva. *Educación en la Sociedad del Conocimiento (EKS)*, 19 (1), 77-95. <https://doi.org/10.14201/eks20181917795>
- Mendoza Velazco, D. J., Cejas Martínez, M. F., Navarro Cejas, M., Flores Hinostraza, E. M., y Castillo Pinos, K. M. (2021). La eficacia pedagógica en la cultura organizativa escolar y la comunidad profesional de aprendizaje. *Uniciencia*, 35 (2), 161-175. <http://dx.doi.org/10.15359/ru.35-2.11>
- Meeuwen, P., Huijboom, F., Rusman, E., Vermeulen, M., y Imants, J. (2020). Towards a comprehensive and dynamic conceptual framework to research and enact professional learning communities in the context of secondary education. *European Journal of Teacher Education*. 43, (3). 405-427. <https://doi.org/10.1080/02619768.2019.1693993>
- Molchanov, B. (2021). Reframing professional development: Creating a faculty learning community for world language educators. *Northeast Conference on the Teaching of Foreign Languages Review*. N° 87, 45-62. <https://dx.doi.org/10.3102/0034654308330970>
- Nenonene, R.L., Gallagher, C.E., Kelly, M.K. y Collopy R.M.B. (2019). Challenges and Opportunities of Infusing Social, Emotional, and Cultural Competencies into Teacher Preparation: One Program's Story. *Teacher Education Quarterly*. Vol. 46, No. 4, 92-115. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1231505.pdf>
- Ordóñez-Sierra, R., Rodríguez-Gallego, M. y Rodríguez-Santero, J. (2017). Grupos interactivos como estrategia para la mejora educativa: estudio de casos en una comunidad de aprendizaje. *Revista de Investigación Educativa*, 35(1), 71-91. <http://dx.doi.org/10.6018/rie.35.1.247061>
- Pagán, F. J. B., Ventura, R. C., y Gómez-Garre, L. C. (2020). La participación de los docentes de Educación Primaria en la comunidad virtual de aprendizaje English Teachers Exchange Network (ETEN). *Revista*

- Fuentes, 22(2), 178-189.
<https://doi.org/10.12795/revistafuentes.2020.v22.i2.10>
- Prieto, O., y Duque, E. (2009). El aprendizaje dialógico y sus aportaciones a la teoría de la educación. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 10 (3), 7-30.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=201014898002>
- Racionero, S. y Brown, M. (2012). Lectura en más espacios y con más personas. *Cuadernos de Pedagogía*, 429, 37-39.
http://www.cuadernosdepedagogia.com/ver_seccion.as<wbr></wbr>p?id_Seje=4913
- Racionero, S., y Serradell, O. (2005). Antecedentes de las comunidades de aprendizaje. *Educar*, núm. 35, 29-39.
<https://raco.cat/index.php/Educar/article/view/20809>
- Racionero-Plaza, S. y Puig, P. (2017). La Confluencia entre Comunidades de Aprendizaje y otros Proyectos: El Caso de los CRFA en Perú y Guatemala. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 7 (3), 339-358. <https://doi.org/10.17583/remie.2017.3023>
- Rodríguez Flores, C.V. (2016). El aprendizaje dialógico en la interacción socioeducativa: espacio vital en la producción de conocimientos. *Revista Ciencias de la Educación*, 26 (47), 226-246.
- Rodríguez, N. C., Vallejo, A. P., y Risoto, M. A. (2018). Impacto de la Participación de los Abuelos en una Comunidad de Aprendizaje. *Research on Ageing and Social Policy*, 6 (2), 198-223.
<https://doi.org/10.17583/rasp.2018.3587>
- Sahin, F. y Yenel, K. (2021). Relationship Between Enabling School Structure, Teachers' Social Network Intentions and Professional Learning Communities. *Research in Pedagogy*, Vol.11, No.1, 17-30.
<http://doi.org/10.5937/IstrPed2101017S>
- Soria, M. G., y Hernández, R. (2017). Aportes a la formación docente desde comunidades de aprendizaje. *Revista del Cisen Tramas/Maepova*, 5 (2), 131-145. <http://ppct.caicyt.gov.ar/index.php/cisen/article/view/10864>
- Urdaneta, H. C., y Delgans, M. Á. H. (2021). Estrategias de comprensión lectora para el desarrollo del pensamiento crítico en la educación media. *Consensus (Santiago) - Revista interdisciplinaria de*

- investigación*, 5 (2), 55-73.
<http://www.pragmatika.cl/review/index.php/consensus/article/view/86>
- Van Meeuwen, P., Huijboom, F., Rusman, E., Vermeulen, M. y Imants, J. (2020). Towards a comprehensive and dynamic conceptual framework to research and enact professional learning communities in the context of secondary education. *European Journal of Teacher Education*. Vol. 43, No. 3, 405–427. <https://doi.org/10.1080/02619768.2019.1693993>
- Vanblaere, B. y Devos, G. (2018). El papel del liderazgo departamental para las comunidades de aprendizaje profesional. *Administración Educativa Trimestral*, 54 (1), 85–114. <https://doi.org/10.1177/0013161X17718023>
- Valls, R., y Munté, A. (2010). Las claves del aprendizaje dialógico en las Comunidades de Aprendizaje. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 24 (1), 11-15.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27419180001>
- Valls, R.; Soler, M. y Flecha, R. (2008). Lectura dialógica: interacción es que mejoran y aceleran la lectura. *Revista Ibero-Americana de Educación*, 46, 71-87. <http://hdl.handle.net/11162/23442>
- Vecina Marchante, C., y Giró Miranda, J. (2018). Representaciones sociales, profesorado y familia. *EHQUIDAD. Revista Internacional De Políticas De Bienestar y Trabajo Social*, (10), 67–88.
<https://doi.org/10.15257/ehquidad.2018.0009>
- Vieira, L. y Puigdemívol, I. (2013). ¿Voluntarios dentro del aula? El rol del voluntariado en “Comunidades de Aprendizaje”. *REXE. Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 12 (4), 37-55.
- Vizcarra-Morales, M. T., Rekalde-Rodríguez, I., y Macazaga-López, A. M. (2018). La percepción del conflicto escolar en tres comunidades de aprendizaje. *Magis, Revista Internacional De Investigación En Educación*, 10 (21), 95–108. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m10-21.pceca>
- Vossen, T. E., Henze, I., De Vries, M. J., y Van Driel, J. H. (2020). Finding the connection between research and design: the knowledge development of STEM teachers in a professional learning community. *International Journal of Technology and Design Education*, 30 (2), 295–320.
<https://doi.org/10.1007/s10798-019-09507-7>

Vygotsky, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*.
Crítica editorial.

Wennergren, A.C. y Blossing, U. (2017). Teachers and students together in a
professional learning community. *Scandinavian Journal of Educational
Research*. 61 (1). 47-59.
<http://dx.doi.org/10.1080/00313831.2015.1066441>