



UNIVERSIDAD DE JAÉN  
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación

## Trabajo Fin de Grado

# **LAS COMUNIDADES DE APRENDIZAJE: UN INSTRUMENTO DE LA FAMILIA Y LA ESCUELA CONTRA EL ABSENTISMO Y EL FRACASO ESCOLAR.**

**(LEARNING COMMUNITIES: A FAMILY AND  
SCHOOL INSTRUMENT AGAINST ABSENTEEISM  
AND SCHOOL FAILURE).**

**Alumna:            Martínez García, Marina.**

**Tutor/a:            D. Javier Pérez Padilla.**

**Dpto.:              Psicología Evolutiva y de la Educación.**

*Julio, 2020*

## ÍNDICE

|                                                                                          |    |
|------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| 1. INTRODUCCIÓN.....                                                                     | 3  |
| 2. PRESENTACIÓN .....                                                                    | 4  |
| 3. MARCO TEÓRICO. ....                                                                   | 5  |
| 3.1.Familia y su influencia en el desarrollo del menor.....                              | 5  |
| 3.2.Escuela y su influencia en el desarrollo del menor. ....                             | 6  |
| 3.3.Evolución histórica de la relación familia - escuela.....                            | 7  |
| 3.4.Necesidad de la colaboración de la familia y la escuela. ....                        | 9  |
| 3.5. El absentismo escolar en España.....                                                | 10 |
| 3.6. Las Comunidades de Aprendizaje como Modelo para la Colaboración.....                | 12 |
| 3.7.Proceso de transformación y actuaciones de las Comunidades de Aprendizaje.....       | 13 |
| 4. OBJETIVOS.....                                                                        | 17 |
| 5. METODOLOGIA. ....                                                                     | 17 |
| 5.1 Estrategia de búsqueda. ....                                                         | 17 |
| 5.2 Criterios de exclusión e inclusión.....                                              | 18 |
| 5.3 Flow Chart. ....                                                                     | 19 |
| 6. RESULTADOS.....                                                                       | 23 |
| 6.1.Detectar el impacto de las comunidades de aprendizaje en el absentismo escolar. .... | 23 |
| 6.2.Aceptación y colaboración de las familias en las Comunidades de Aprendizaje. ....    | 26 |
| 7.DISCUSIÓN Y CONCLUSIÓN .....                                                           | 32 |
| 8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS. ....                                                      | 35 |

## 1. INTRODUCCIÓN.

Las Comunidades de Aprendizaje son un modelo de búsqueda del éxito escolar desarrollado durante años a nivel mundial. Su rango de actuación abarca desde la educación infantil hasta la formación de personas adultas y se basan en los principios de inclusión, igualdad y diálogo. Esta revisión sistemática de la literatura busca poner a prueba esta metodología por medio de la revisión de artículos científicos y la extracción de resultados estadísticos. Este documento se centra en: 1) cómo estas Comunidades de Aprendizaje ayudan con el problema del absentismo y el fracaso escolar, indagando en sus causas y en cómo se mejoran las estadísticas con este modelo educativo; y 2) mostrar la aceptación de las familias a la implantación de esta metodología en sus centros. Tras el análisis de los resultados ha quedado demostrado que, primero, la implantación de las Comunidades de Aprendizaje mejora los resultados de absentismo y fracaso escolar, aunque no de forma inmediata, sino gradual y, segundo, es necesaria una colaboración mayor y más real entre las familias y la escuela para que este modelo funcione.

**Palabras Clave:** Comunidades de Aprendizaje, familia, escuela, absentismo escolar, fracaso escolar.

## ABSTRACT

Learning Communities are a model of school success searching developed for years worldwide. Its range of action is from early childhood education to adult training and is based on inclusion, equality and dialogue principles. This systematic literature revision seeks to test this methodology through the review of scientific articles and statistical results extraction. This document focuses on: 1) how these Learning Communities help with the problem of absenteeism and school failure, investigating its causes and how statistics improve with this educational model; and 2) show the acceptance of families to the implementation of this methodology in their schools. After analyzing the results, it has been shown that, firstly, the implementation of Learning Communities improves the results of absenteeism and school failure, although not immediately, but gradually, and, secondly, a greater and more real collaboration between family and school is necessary for this model to work.

**Key words:** Learning Communities, family, school, absenteeism, school failure.

## 2. PRESENTACIÓN

Este trabajo comenzó con una profunda investigación sobre las Comunidades de Aprendizaje debido a que muchos centros cercanos empezaron a sobresalir a nivel nacional gracias a poseer este modelo. Tras un tiempo indagando y absorbiendo información sobre el tema, encontré la particularidad de este modelo educativo: los distintos documentos y autores argumentaban que las Comunidades de Aprendizaje disminuían considerablemente el absentismo y el fracaso escolar de los alumnos. Además, poseían unas actuaciones y proyectos de enseñanza únicos, llevando este modelo a aparecer incluso en muchos medios de comunicación de masas.

Por otro lado, considero que en la formación de los futuros docentes no aparece suficientemente explicitado este modelo educativo, pienso que lo esencial para cambiar la educación tradicional, que hace fracasar al alumnado de riesgo, es enseñar al profesorado, presente y futuro, alternativas eficaces que eviten el estancamiento y el acomodo.

En el futuro, como docente, me gustaría experimentar este modelo educativo, trabajando en un centro que se transforme en Comunidad de Aprendizaje. Pienso que esto implica asumir un compromiso total, pero, a cambio, aporta un clima de colaboración y comprensión donde toda la comunidad educativa, docentes, alumnado, padres y madres, asociaciones y voluntarios, colaboran en elevar el nivel educativo de los alumnos y mejorar su integración social.

### 3. MARCO TEÓRICO.

#### 3.1.Familia y su influencia en el desarrollo del menor.

Durante toda su vida el individuo se desarrolla y aprende de los distintos contextos y situaciones que ocurren alrededor de él, como decía el filósofo (Ortega, 1914) «Yo soy yo y mi circunstancia y si no la salvo a ella no me salvo yo»; y como muchos psicólogos defienden, una misma persona, en dos contextos diferentes, desarrollaría una forma de ser y unas conductas totalmente distintas en cada contexto. Algo muy parecido ocurre con la familia, ya que aporta al menor el primer escenario donde comienza a aprender valores, normas y comportamientos necesarios para vivir en sociedad. Las circunstancias que se dan en el núcleo familiar marcan de forma considerable a la persona, tanto para bien como para mal, teniendo un gran impacto, sobre todo a edades tempranas. Por ello, estas diferentes interacciones de la familia con el menor han sido objeto de gran interés por parte de los investigadores y estudiosos del desarrollo educativo y evolutivo, con el objetivo de conseguir unas pautas y principios para una educación del menor con el mínimo de errores y consecuencias negativas posibles. Un ejemplo de estos estudios son los movimientos conocidos como el freudiano y el conductista, de los años treinta y cuarenta, que se enfocaron en la contextualización y análisis de los “estilos educativos” de las familias. Ambos estudios coincidían en la idea de que las interacciones paternas influían en la creación de la personalidad y del desarrollo del menor. Tantos son los factores en los que influencia la familia en el menor que incluso el hecho de tener o no hermanos puede afectar tanto a nivel psicológico como social (Brown, Donelan-McCall y Dun, 1996).

El papel socializador de los padres fue uno de los principales temas de estudio y varios fueron los autores que los clasificaron como, por ejemplo, Lamborn. Estudios actuales muestran como los estilos educativos de los padres pueden cambiar la personalidad de sus hijos y cómo afrontarán su vida y los problemas futuros (Trenas y Félix, 2009). Pero en la educación de los menores no existe un método educativo infalible ya que cada caso es único, lo importante es saber aplicar las distintas estrategias según la edad, el comportamiento, la situación del menor y sobre todo enfocarse en beneficiarlo y conseguir su felicidad.

### 3.2. Escuela y su influencia en el desarrollo del menor.

La escuela es una institución bastante diferenciada de la familia, pero en ella el menor continúa desarrollando las capacidades que inició en su niñez, aquellas como el desarrollo psicomotor, el desarrollo del lenguaje, el desarrollo emocional, su autoconcepto, su identidad, la autoestima, la competencia social, la prosocial y el autocontrol. La escuela es necesaria, ya que por su cuenta el menor tendría dificultades para continuar su formación académica. El centro implica un nuevo contexto, en el que deberá aprender a crecer y adaptarse. Este contexto le aporta nuevas relaciones sociales como las relaciones de superioridad, relaciones con iguales y la convivencia en sociedad y toda la responsabilidad que conlleva. Es importante destacar que el aprendizaje del menor en conjunto con iguales le aportará mucho más que la formación individual (Weissmann, 2007).

La escuela da respuesta a la necesidad de formación de los menores y a las demandas de la sociedad a nivel económico, político y conductual. En el aula se desarrolla la socialización de los menores, se les prepara para la convivencia y para las situaciones de conflicto, además se aprenden e interiorizan las normas para un buen orden social en el futuro. La educación de los individuos es clave para el desarrollo económico y para una sociedad más justa (Ortega, 2005).

Y el último fin que persigue la escuela es dotar a sus estudiantes de las competencias necesarias para desarrollarse y progresar, de forma que estos sean capaces de solucionar los problemas que les surjan en su vida. Esto se logra con el trabajo de las competencias clave a lo largo de todas las etapas educativas (Trujillo, 2012). La escuela tiene la gran responsabilidad de la formación de las futuras generaciones que harán avanzar nuestra sociedad y debe volcarse en este objetivo.

### 3.3.Evolución histórica de la relación familia - escuela.

La familia y la escuela son dos pilares de igual importancia en el desarrollo del niño. Como se ha reflejado en los apartados anteriores, estos dos contextos tienen diferentes características y se desarrollan en distintos momentos de la evolución del menor. No obstante, se ha observado a lo largo del tiempo la necesidad de la colaboración entre ambos para beneficio del niño.

En la antigüedad la familia era el primer contexto de desarrollo del menor, ésta se encarga de la formación en valores, moral y convivencia en sociedad de sus hijos. Tras un tiempo, la Iglesia acepta el deber de la formación de los niños, inculcándoles unos valores religiosos, pero sólo se hace cargo de la formación de la élite de la sociedad. En la Edad Moderna, la Iglesia poco a poco ve relegada su posición de monopolizadora del saber, como se comenta en el artículo “La evolución del sistema educativo a lo largo de la historia” publicado el 14-09-2015, por la fundación catalana “Mobile World Capital Barcelona”.

*“Punto y aparte merece también la época que inicia Federico Guillermo II en 1787, al promulgar un **código escolar que quitaba al clero el poder de la educación** para concederlo al Ministerio de Educación. Así, el Estado pasaba a ser el responsable de las escuelas con un sistema coordinado de escuelas. Este código destacaba por remarcar que **todos los niños debían ir a la escuela primaria**, con el objetivo de ofrecer una educación básica a todos los niños, sin dejar de lado un sistema de exclusión, para aquellos alumnos que tenían una mala conducta”.*

Además, el Humanismo va impregnando la forma de enseñar, centrada en el ser humano, más práctica y reflexiva, con la finalidad de formarlo como individuo libre y como parte del entramado social, siendo la enseñanza mucho más inclusiva y no reservada solamente a los poderosos. Se empieza a hablar de escuela propiamente dicha en la época de la Industrialización. En aquellas primeras escuelas, los padres, la Iglesia y las comunidades, decidían el curriculum, los valores y contrataban a los profesores, todos unidos y en acuerdo para el objetivo común de la formación de los niños. Pero con el tiempo todo eso cambió, las materias y la pedagogía se hicieron cada vez más difíciles y los padres, que poseían pocos conocimientos, no tenían nada que aportar a la formación del alumnado. En consecuencia, la escuela y la familia se separaron, adoptando cada una de las partes unas responsabilidades distintas en el desarrollo de los niños. La separación origina conflictos y errores en la formación del alumnado y se redefine la relación familia-

escuela tras entender que, sin la colaboración de ambas, la formación de los niños se vería perjudicada. Finalmente, en la época actual, el niño debe acudir de forma obligatoria al centro escolar desde los 3-4 años hasta los 16-18, en la cual forma relaciones con iguales y con otros adultos ajenos a su familia.

En la actualidad, la Ley de Educación posee directrices y consejos para la colaboración y comunicación entre docentes, centros y padres. Pero esta colaboración no se refleja en la realidad, ya que no se produce de forma correcta ni regulada. Observamos que los docentes se quejan del escaso interés de las familias cuando se pide su colaboración, pero a su vez, las familias argumentan la preocupación por apoyar a sus hijos en las tareas y su desconocimiento de cómo participar con la escuela (Rodrigo y Palacios, 2014). La escuela acaba teniendo la responsabilidad de aportar medidas y directrices para que padres y madres colaboren en el proceso de formación de sus hijos. Por esto muchos psicólogos de la Educación han demandado la necesidad de modelos que desarrollen una relación eficiente entre familia y escuela que beneficie a la formación integral del alumnado por ejemplo (Vygotsky, 1978) y (Bruner, 1996) defendían que las interacciones de los estudiantes con profesores y otros adultos les ayudaban a aprender y desarrollarse psicológicamente. (Vygotsky, L.S.1979) defiende que solo cuando los alumnos interactúan con otras personas y con sus compañeros se activan una serie de procesos internos de desarrollo.

### 3.4.Necesidad de la colaboración de la familia y la escuela.

El desarrollo del menor comienza dentro de su núcleo familiar, ya que la familia es “el primer escenario donde el ser humano experimenta la acción educativa; puesto que, es allí donde se le entregan las herramientas para la interacción social” (Suárez & Urrego, 2014) y que seguidamente continúa en la escuela, deberían ser escenarios complementarios, ya que se ha demostrado que juntos pueden lograr mejores resultados en el aprendizaje que separados. Algunos aspectos que se mejoran con la unión de la familia y la escuela serían:

- Facilitar la adaptación de los niños a la escuela.
- La familia prepara y ayuda al menor a entender este nuevo contexto, logrando así una visión positiva de este y evitando problemas por la separación de sus padres.
- Cuando los padres conocen el programa educativo de la escuela tienen una mejor competencia a la hora de tomar decisión en relación a la formación de sus hijos o en la resolución de problemas con el menor.
- Se han mostrado una mejora en el desarrollo del menor al igual que en su comportamiento y en su rendimiento escolar. (CREA, 2006-2011)
- Se ha demostrado que la colaboración entre familia y escuela es una variable indispensable para el máximo éxito del desarrollo del menor.
- Cuando la familia y el centro están en contacto continuo se ha observado una disminución importante en el absentismo escolar, en las conductas disruptivas. (CREA, 2006-2011)

Estos aspectos han sido corroborados científicamente por numerosos estudios como por ejemplo la investigación: "El acompañamiento familiar en relación con el alcance del logro académico de los estudiantes del grado undécimo de la Institución Educativa Antonio José de Sucre del municipio de Itagüi" de Villalobos, Flórez y Londoño (2015). Los autores realizaron el estudio con una muestra de la población de la Institución Educativa a la que pertenecían (estudiantes, familias y profesorado) y comprobaron que los niños consiguen mejores calificaciones, mejor rendimiento escolar, mayor grado de asistencia a clase, un cumplimiento mayor de las tareas que se les piden y una mejor actitud cuando la familia y la escuela colaboran unidas en la educación del menor. Además, esta colaboración amplía el entorno educativo del niño y no solo la limita a la escuela, sino que hace de su hogar, barrio y ciudad su centro de aprendizaje.

Otro ejemplo es el estudio: “La familia y los hábitos de estudio en los y las estudiantes de la escuela “Loja” del Cantón 24 de Mayo" de Alcívar, Cedeño y Cano (2018), en que

contrastaron, entre otras conclusiones, que, en hogares disfuncionales, la relación familia-escuela es fundamental para acabar con el absentismo y mejorar el rendimiento académico, punto que también se ve apoyado por los estudios cualitativos y cuantitativos de la investigación: "Responsabilización, Obediencia y resistencia: perspectivas de docentes y padres sobre la colaboración familia-escuela" de Madrid, Reininger, Saracostti y Hernández (2019). También numerosos estudios de campo nos confirman estos aspectos, como el realizado por la Universidad de Huelva en 1997: ``La colaboración escuela-familia: un estudio de campo'', donde se vuelve a reafirmar que esta relación no es sólo conveniente sino necesaria. Además de la revisión bibliográfica: ``Alianza Efectiva Familia Escuela: Para promover el desarrollo intelectual, emocional, social y ético de los estudiantes'' (Romagnoli y Gallardo, 2018), donde se estudia la influencia de esta relación y cuáles son las características, obstáculos y beneficio. Otros autores que también están de acuerdo con estos aspectos clave son (Pérez, Rodríguez y Sánchez, 2001) que afirmaron que la participación de los padres en la escuela trae efectos positivos relacionados con las variables del fracaso escolar. También (Lozano,2003), el cual se encargó de investigar la influencia que tenían los factores académicos, personales y familiares en el fracaso escolar, concluyendo que la participación de los progenitores en la enseñanza y aprendizaje de los niños favorece la implicación de estos en sus estudios, una elevación del rendimiento escolar, mejorando la actitud y favoreciendo su desarrollo personal.

### **3.5. El absentismo escolar en España.**

Como se señala en el punto 3.2 de este Marco Teórico, la escuela tiene la gran responsabilidad de la formación de las futuras generaciones que harán avanzar nuestra sociedad, pero nuestro sistema educativo se ha de enfrentar a una problemática que persiste a lo largo de la historia en todo el mundo y que, a día de hoy, sigue con unos porcentajes demasiado altos, se trata del absentismo escolar, que es principal factor en el fracaso escolar.

En general el absentismo escolar es definido como una desproporción de faltas sin justificar en el alumnado, de las cuales se lleva un recuento por parte del docente semanal y mensualmente a lo largo de un año escolar. Pero la definición y clasificación del absentismo escolar es tan variada como el número de autores que la abordan. En la gran mayoría de los estudios se observa algún tipo de absentismo provocado o justificado por los padres y otro tipo por el descontento del alumno con alguna asignatura, por ejemplo (Fuente, 2009) proporciona, entre muchos, los conceptos de absentismo “del interior” en el que el alumnado se encuentra en clase pero no realiza nada, el absentismo “cubierto por los padres” y el absentismo “dirigido o selectivo”, en el que los alumnos no acuden a clase debido a creencias religiosas de sus familias. Ribaya (2011) clasifica el absentismo según el origen familiar, escolar y social del alumno, mientras que García (2005), entre los muchos rasgos con los que define al absentismo, lo caracteriza por estar en función del capital efectivo familiar, ser dependiente de las instituciones, políticas sociales y estar condicionado por las desigualdades socio-económicas. Como se ha podido observar, muchos estamentos sociales pueden ser causa del absentismo y a la vez pueden ser la solución del mismo.

Según afirma el Gobierno de España: “La tasa de abandono escolar temprano en España se sitúa en el 17,9% en 2018, el nivel más bajo de la serie histórica. El porcentaje de población de 18 a 24 años que no ha completado la segunda etapa de Educación Secundaria (FP de Grado Medio o Bachillerato) y no sigue ningún tipo de formación se reduce en cerca de 14 puntos porcentuales en la última década, - 0,33 puntos menos respecto a 2017”. Las estadísticas revelan un descenso progresivo de esta tasa desde 2008, acercándose al objetivo del Gobierno del 15% para 2020.

A pesar de lograr mejoras, aún hay centros escolares que, incluso en Educación Primaria, comienzan a tener problemas graves de absentismo escolar con su alumnado, en los cuales la dinámica general de organización y funcionamiento del centro no ayuda, ya que no disponen de las herramientas y los recursos necesarios para resolverlos. Las consecuencias de no solucionar esta problemática son el incremento de las desigualdades, el deterioro de las condiciones de vida y la disminución del bienestar personal y grupal (Moyano, Ramírez, Martos, Anguita, 2017).

### **3.6. Las Comunidades de Aprendizaje como Modelo para la Colaboración.**

Las Comunidades de Aprendizaje son un modelo educativo que se basa en los principios de inclusión, igualdad y diálogo y que reestructuran por completo el contexto de aprendizaje, el conocimiento, las expectativas y las relaciones del centro e implica a las familias, asociaciones y voluntarios con el centro educativo y la labor escolar. Se basan en la idea de que la colaboración de todos beneficia el desarrollo del alumnado, de las familias y del centro, sin importar la situación y circunstancias del alumnado y de su comunidad. Hoy en día son un referente educativo a nivel internacional, todas sus acciones están basadas en presupuestos pedagógicos contrastados, con autores e investigadores de prestigio, y han demostrado una mejora en el progreso contra el fracaso escolar y la convivencia en aquellas zonas donde se han puesto en práctica, siendo este modelo posiblemente el mejor para afrontar los factores de riesgo en la educación de los alumnos ya que responden a las demandas y conclusiones de muchos estudios y autores que buscan el cambio en el sistema educativo.

Las Comunidades de Aprendizaje combinan programas educativos que han mostrado grandes resultados como el Programa de Desarrollo Escolar de EEUU, las Escuelas Aceleradas de California y el Programa de Éxito Para Todos de Baltimore con la metodología basada en aprendizaje dialógico, como la teoría de la acción dialógica de Paulo Freire. Todos estos programas se enfocan en vencer las desigualdades sociales y en lograr el máximo rendimiento en el aprendizaje de todos sus alumnos en colaboración con la comunidad que los rodea.

### 3.7. Proceso de transformación y actuaciones de las Comunidades de Aprendizaje.

Para convertir un centro en una Comunidad de Aprendizaje han de superarse distintas fases. En la Tabla 1 se ven reflejadas para una mejor comprensión del recorrido. Tras las fases comunes, que toda Comunidad de Aprendizaje ha de seguir, cada una iniciará su propio proyecto según las necesidades y demandas de su comunidad. Cada proyecto es único igual que la comunidad en el que se desarrolla.

**Tabla 1. Fases de la transformación de un centro educativo en una Comunidad de Aprendizaje**

|                                      |                                                                                                                                                                                                        |
|--------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Fases</b>                         | <ol style="list-style-type: none"><li>1. Sensibilización</li><li>2. Toma de decisiones</li><li>3. El Sueño</li><li>4. Selección de prioridades y planificación</li><li>5. Puesta en práctica</li></ol> |
| <b>Mantenimiento de la Comunidad</b> | <ul style="list-style-type: none"><li>• Investigación</li><li>• Formación</li><li>• Evaluación</li></ul>                                                                                               |

#### *3.7.1 Desarrollo de la Comunidad. Fases.*

Para la transformación en Comunidad de Aprendizaje es necesaria una preparación y planificación de todos los agentes educativos que estarán implicados en el proceso, para ello se realizan las fases y se asegura que toda la comunidad se implique y se llegue al consenso para la actuación.

La Sensibilización es la primera fase, y en ella se informa a toda la comunidad educativa sobre las líneas a seguir para la buena transformación del centro. Se ha de reflexionar sobre la realidad actual en la que se encuentran y las necesidades que ésta plantea para el centro, conocer las actuaciones de éxito y formarse en el Aprendizaje Dialógico, deben prepararse para la prevención y resolución de conflictos y por último deben analizar y organizar el centro para convertirlo en una Comunidad. La Toma de decisiones se produce tras asumir el compromiso para transformar el centro, se informa a las familias de la decisión tomada y se les pide su compromiso. En el Sueño toda la comunidad educativa imagina y comparte cómo sería el centro ideal, tras escuchar las ideas de cada colectivo se llega al consenso y se logra adaptar el centro a las necesidades de su contexto. En la Selección de Prioridades el centro elige las

actuaciones a realizar a corto, medio y largo plazo, además de las más relevantes para la comunidad. Cuando se han definido las actuaciones, se comienzan a crear las comisiones de trabajo, formadas por el Equipo Directivo, el Claustro, el Consejo Escolar y la Asociación de Padres y Madres. Todos estos órganos tienen como labor elaborar propuestas de cambio. Finalmente comienza la Puesta en práctica, el centro ya es una Comunidad de Aprendizaje y funciona como tal, en ella se aplica todo lo anteriormente planificado y se crea la comisión gestora que se encarga de coordinar los proyectos del centro.

Ahora comienza la Fase de Mantenimiento de la Comunidad, con la Investigación, la Formación y la Evaluación de todo el proceso y los proyectos comenzados para mejorarlo constantemente y renovarlo.

Tomando como referencia el centro CEIP “Andalucía” de Sevilla se observa cómo y porque este centro decidió transformarse en una Comunidad de Aprendizaje. En el barrio donde se localiza el centro viven unas 40.000 personas, muchas de ellas se encuentran en situación de riesgo y marginación social. El barrio no posee los equipamientos ni servicios fundamentales y su entorno urbano está muy deteriorado. Pero lo que impulsó el cambio del centro fue la situación del alumnado, muchos de ellos pertenecientes a una minoría étnica y social, provocando que muchos abandonaran sus estudios incluso antes de la ESO. Por todo esto el centro se transformó en una Comunidad de Aprendizaje durante el curso 2005-2006. El proceso comenzó con tres pilares:

- Todos juntos decidieron que proyecto de centro desarrollarían y cómo solucionar los problemas encontrados anteriormente.
- El centro se abrió totalmente a la comunidad.
- Se comprometieron con las familias para su colaboración en el centro y crearon estructuras democráticas para hacerlas protagonistas.

También se pusieron en marcha iniciativas como la realización de una “Reunión Inicial” donde se explicaron todas las nuevas normas, mostraron los nuevos objetivos y se dieron a conocer todos los miembros de la Comunidad. Se realizaron cursos, talleres y tertulias para la formación de la Comunidad. Se fomentó la participación y colaboración con las familias en todas las actividades tanto dentro como fuera del aula y en las reuniones y asambleas para la mejora de la Comunidad de Aprendizaje. Además, el centro se abrió a las familias desde las 9 de la mañana, con la

opción de quedarse y colaborar en las actividades de ese día y se realizaron actividades de convivencia, como festividades o excursiones. Las asociaciones que se unieron a la Comunidad de Aprendizaje también realizaron actividades en el centro formando a los alumnos y a sus familiares.

Este centro desarrolló un gran abanico de actividades, muchas de ellas específicas para su Proyecto de Centro. Cada centro transformado en Comunidad de Aprendizaje cuenta con unas actuaciones base que son comunes a todas las Comunidades, aunque al final cada una decide y desarrolla distintas actividades y programas según sus intereses y recursos. Algunos de los programas y actuaciones comunes son:

Las Tertulias Literarias. Son una actividad grupal que tiene como objetivo el fomento de la lectura y el conocimiento de la literatura. En cada tertulia se decide el número de personas que participan, la duración de la misma y la frecuencia con las que se reúne el grupo. Todos los miembros de la tertulia deciden el libro que se va a leer y hasta donde se debe leer para la próxima cita. Cada miembro lee en casa el libro y en la tertulia se debate sobre su contenido. Las tertulias se desarrollan de este modo: todos los miembros llevan un segmento del texto para leerlo frente a todos y decir por qué le ha parecido interesante o significativo. Solo una persona es la moderadora del diálogo siendo encargada de que se respeten los turnos y las opiniones de todos.

Las Bibliotecas Tutorizadas. Son las antiguas bibliotecas, pero no poseen horarios, se puede hablar e interaccionar con la gente que se encuentre allí. Es un lugar de uso colectivo en el que el alumnado puede conseguir ayuda de multitud de personas para estudiar, hacer los deberes, leer cuentos, etc.

La Lectura con Familiares. Es un proyecto simple del centro, las familias leen con sus hijos en casa media hora al día para el fomento de la lectura y la comprensión lectora.

El Padrinaje. Es un proyecto en el que los alumnos de cursos superiores apadrinan a otro alumno de un curso inferior para ayudarlo en sus tareas si lo necesita.

Los Grupos Interactivos. Son un conjunto de alumnos y voluntarios que cooperan para resolver los ejercicios que se proponen en clase.

La Resolución de conflictos. Se basa en el Modelo Dialógico, por el que la comunidad y el centro deciden las normas de convivencia y la forma de actuar frente a los conflictos. Estas normas tienen un carácter comprensivo y evitan la culpabilización

de los implicados. Tras un conflicto todas las partes y la comunidad deciden qué medidas se toman. Este modelo defiende que la mejor solución a los problemas será la elegida en democracia y en acuerdo de todas las partes, en oposición a la solución tomada por una autoridad única.

Las Comunidades de Aprendizaje argumentan que todos los agentes involucrados en el centro se benefician de forma significativa y única gracias a sus medidas distintivas que las diferencian del resto de modelos pedagógicos. Los alumnos son los principales beneficiarios debido al aparente aumento del nivel académico, de la convivencia, de la erradicación de las desigualdades y eliminación de los estereotipos de tipo religioso, de sexo, académico, etc. Los padres y madres tienen y sienten que poseen un lugar en la escuela y en el proceso de formación de sus hijos e hijas.

Otro factor importante de mejora de la familia es la formación de personas adultas, argumentando que, siendo barrios segregados y con bastante riesgo escolar, los padres y madres puede que no pudieran terminar sus estudios. Las Comunidades de Aprendizaje ofrecen multitud de espacios donde todos son bienvenidos y un lugar donde pueden reanudar su formación. Con este modelo familias y escuelas están completamente unidas, se conocen entre todos, se apoyan en las tareas, etc. Por último, otro beneficio es que en la escuela se percibe como un lugar igualitario y seguro ante cualquier conflicto, donde todos participan y se encuentran. Los docentes tienen el apoyo de los padres y madres en su labor académica y aseguran así el éxito de su trabajo. El centro ya no es un lugar aislado de la sociedad y en él pueden participar multitud de voluntarios que aporten experiencias académicas y laborales que nutran a los alumnos.

Desde su inicio hasta el momento actual, mucho ha sido lo que se ha escrito sobre las Comunidades de Aprendizaje, destacando sus grandes resultados en barrios marginales y de riesgo y su metodología innovadora, aunque aparece una laguna en cuanto a la existencia de datos reales sobre los resultados obtenidos por el alumnado que ha participado en estas Comunidades, condición necesaria para demostrar que este modelo funciona. En este trabajo se pretenden recabar los datos necesarios para comprobar la eficacia de las Comunidades de Aprendizaje para combatir los problemas de absentismo y fracaso escolar en la escuela.

#### 4. OBJETIVOS.

El propósito de este trabajo es comprobar la eficacia de las Comunidades de Aprendizaje con datos veraces en las problemáticas que este modelo declara mejorar.

Los objetivos específicos son:

- 1. Detectar el impacto de las Comunidades de Aprendizaje en el absentismo escolar con datos cuantitativos.
- 2. Mostrar el grado de aceptación y colaboración de las familias en las Comunidades de Aprendizaje.

#### 5. METODOLOGIA.

##### 5.1 Estrategia de búsqueda.

La búsqueda de estos objetivos se realizó mediante las bases de datos de ERIC, Proquest, Psychology Database y Dialnet Plus. Se introdujeron distintos términos claves para la búsqueda de cada objetivo y se descartaron aquellos que no cumplieran una serie de criterios de inclusión planificados con antelación. En la búsqueda del primer objetivo específico se utilizaron como términos claves: *Learning Communities*, *The learning community*, *truancy*, *absenteeism*, en las distintas plataformas nombradas anteriormente. En la Figura 1: Búsqueda truncada del objetivo 1 en ERIC, se muestra la búsqueda truncada en ERIC y Psychology Database. La búsqueda del primer objetivo en la plataforma Dialnet Plus se realizó utilizando la siguiente búsqueda de palabras: *Absentismo escolar en las Comunidades de Aprendizaje* y *La mejora del absentismo escolar en las Comunidades de Aprendizaje*. En la Figura 2: Búsqueda truncada del objetivo 2 en ERIC, se muestra la búsqueda del segundo objetivo en la plataforma ERIC y Psychology Database, en el que se utilizaron los términos claves: *Learning Communities*, *Community of learning*, *family acceptance*, *family involvement*, *family approval* y *family reception*. En la plataforma de Dialnet se utilizaron las siguientes palabras: *Educación primaria*, *las familias en las Comunidades de Aprendizaje* y *La participación y aceptación de las familias a las Comunidades de Aprendizaje*.

**Figura 1: Búsqueda truncada del objetivo 1 en ERIC.**

ab(Learning communities, the learning community) AND ab((truancy) (absenteeism))

**Figura 2: Búsqueda truncada del objetivo 2 en ERIC.**

ab(community of learning) AND ab(learning community) AND ab((family acceptance, family involvement)) OR ab((family approval, family reception))

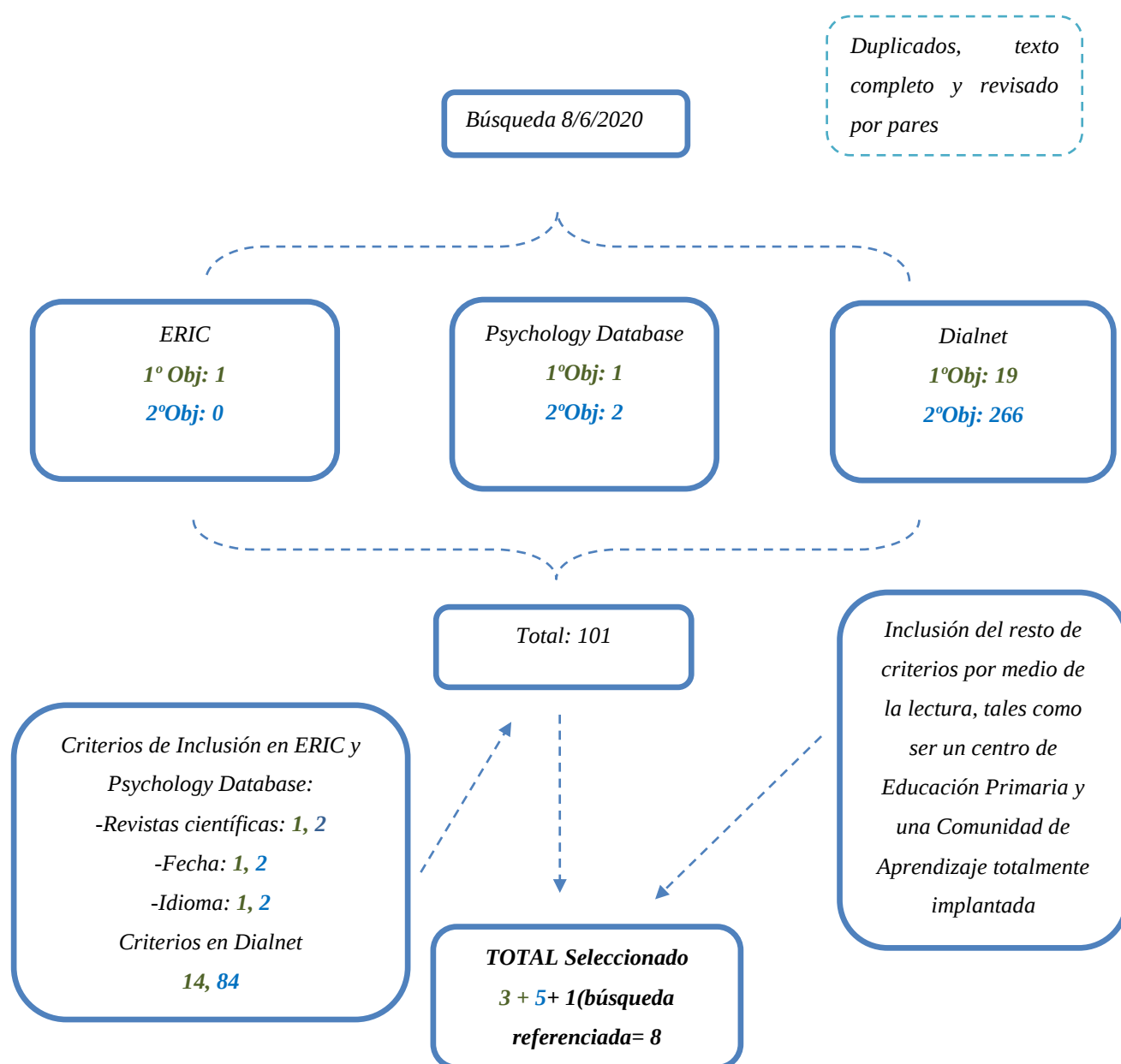
## **5.2 Criterios de exclusión e inclusión.**

Los criterios de inclusión eran los siguientes para todos los objetivos:

- Los resultados de los documentos tendrían que estar fundamentados en centros reales completamente transformados en Comunidades de Aprendizaje.
- No podrán ser centros con seudónimos.
- Documentos datados posteriores a 1978, año de la creación de las Comunidades de Aprendizaje.
- Las Comunidades de Aprendizaje tendrían que estar instauradas en centros de Educación Primaria.
- Los artículos seleccionados estarían ubicados en revistas científicas con un proceso de revisión por pares.
- El idioma en el que deberían estar los documentos serían el inglés y el español.

En las primeras búsquedas truncadas en ERIC se utilizó la opción “búsqueda avanzada”, que permitió incluir los criterios de eliminación de duplicados, la obtención de textos completos y la revisión por pares antes de la búsqueda de documentos. Tras esto aparecieron los documentos con las palabras clave de cada búsqueda y se procedió a la implementación de las opciones de revistas académicas, año e idioma. Tras la aplicación de los criterios de inclusión en la plataforma ERIC se procedió a leer el título y el resumen de cada uno de ellos y se fueron eliminando todos aquellos que no abarcaran el tema de las Comunidades de Aprendizaje, no se desarrollasen en Educación Primaria y no trataran el objetivo buscado.

### 5.3 Flow Chart.



A continuación, se muestra la Tabla 2, en la que se ofrece información concreta y relevante de los documentos seleccionados tras las búsquedas truncadas.

**Tabla 2. Documentos seleccionados para la revisión**

| <b>Autor/Autores</b>        | <b>Título de la Revista</b>           | <b>Diseño Metodológico</b> | <b>País</b>    | <b>Tamaño de la muestra</b>                                                                                                                                                                    | <b>Breve resumen</b>                                                                                                                                                                                                         |
|-----------------------------|---------------------------------------|----------------------------|----------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Prieto and Santa Cruz, 2010 | Psychology, Society, & Education 2010 | Revisión                   | España         | 1 Centro escolar de La Llanura.                                                                                                                                                                | En este documento se introduce una comunidad de aprendizaje que redujo la tasa de absentismo, entre otras, por medio de la perspectiva de la Eficiencia-X de Henry Levin.                                                    |
| Bondia , 2019               | ----                                  | Tesis Doctoral             | España         | 3 centros educativos en los que se aplican las Actuaciones de éxito (grupo experimental) y 3 centros similares en los que no se implementan (Grupo Control), además de la comunidad educativa. | Esta tesis doctoral tiene como objetivo valorar los efectos de las actuaciones de éxito educativo en comparación a otros centros. Aborda el tema del éxito educativo, el rendimiento y absentismo, además de la convivencia. |
| Sheldon and Epstein, 2004   | --.                                   | Estudio Longitudinal       | Estados Unidos | 39 centros de Educación Primaria.                                                                                                                                                              | Se nos muestra los resultados de un estudio longitudinal hecho en Estados Unidos, en el cual participaron 39 escuelas donde se habían implementado actuaciones de éxito.                                                     |

|                    |                                                     |                     |                |                                               |                                                                                                                                                                                          |
|--------------------|-----------------------------------------------------|---------------------|----------------|-----------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                    |                                                     |                     |                |                                               | escolar y comunitario.                                                                                                                                                                   |
| Amador, 2016       | Revista Internacional de Sociología de la Educación | Artículo de revista | España         | Un centro escolar en la Provincia de Albacete | Este artículo reacciona al Modelo Reproccionista y busca demostrar que en las escuelas la realidad de los alumnos puede mejorar.                                                         |
| Cantero y Pantoja  |                                                     | Revisión            | España         | 34 centros                                    | Se analizaron 34 centros y se hicieron entrevistas a los directores para que comentaran la realidad de las Comunidades de Aprendizaje.                                                   |
| Villani, 2004      | The School Community Journal                        | Estudio cualitativo | Estados Unidos | 1 Centro                                      | Se realizó un estudio cualitativo a una Comunidad de Aprendizaje de éxito, donde se entrevistó a la directora, al equipo directivo y a una muestra de 10 padres elegidos aleatoriamente. |
| Zanotti, 2018      | Anuario digital de investigación educativa          | Investigación       | Argentina      | 1 Centro de Córdoba                           | Tras la formación de adultos como una actuación de éxito de la Comunidad de aprendizaje se recopilaron datos y 4 testimonios de padres y cómo esta formación les había beneficiado.      |
| Payà y Tormo, 2016 | Foro de Educación                                   | Estudio cualitativo | España         | 1 Centro de Valencia                          | Durante el proceso de transformación a Comunidad de Aprendizaje de dicho centro                                                                                                          |

|                                  |                                      |                     |        |                  |                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
|----------------------------------|--------------------------------------|---------------------|--------|------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                                  |                                      |                     |        |                  | se realizaron entrevistas a la comunidad educativa para reflexionar sobre la participación de la familia en el proceso.                                                                                                                                                                     |
| Cantero, Alcaide y Pantoja, 2018 | Research on Ageing and Social Policy | Estudio cualitativo | España | 1 Centro de Jaén | Durante el proceso de transformación en Comunidad de Aprendizaje los abuelos de los alumnos mostraron un gran compromiso con las actividades. Este estudio comprobó que los abuelos voluntarios en el proceso educativo de sus nietos aumentan su motivación, la autoestima y su felicidad. |

## 6. RESULTADOS.

### 6.1.Detectar el impacto de las comunidades de aprendizaje en el absentismo escolar.

Se muestra a continuación la Tabla 3, donde se aportan el tipo de datos obtenidos y el tipo de absentismo mencionado en ellos.

**Tabla 3. Artículos del objetivo 1**

| <b>Autor/Autores</b>        | <b>Datos</b>                                                                                                                     | <b>Tipo de absentismo</b>                                                                                      |
|-----------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Prieto and Santa Cruz, 2010 | Estadísticas del Centro Antonio Machado, La Llanura.                                                                             | Habla sobre absentismo en general o absentismo crónico                                                         |
| Bondia, 2019                | Gráficos de porcentaje de falta según el año, grupo (experimental o control) y el centro (1º, 2º, 3º)                            | Habla sobre el absentismo en general y se recuenta las veces que los alumnos faltan a clase en un año escolar. |
| Sheldon and Epstein, 2004   | Datos de un estudio longitudinal, media de faltas en un año escolar.                                                             | Se vuelve a mencionar el absentismo crónico.                                                                   |
| Búsquedas referenciadas     |                                                                                                                                  |                                                                                                                |
| Amador, 2016                | Porcentajes de absentismo escolar de diferentes escuelas con Comunidad de Aprendizaje en comparación con otras que no las poseen | Se menciona el absentismo en general y se hace hincapié en la etnia gitana y la marginación social de estos.   |

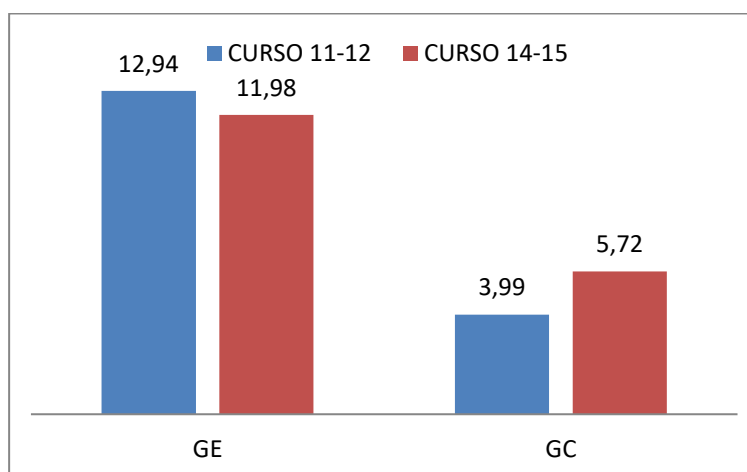
Prieto-Flores y Santa Cruz (2010), hablaron del Centro “Antonio Machado” de la ciudad de La Llanura, creado en 1980 y que en 2006 cerró y se transformó en una Comunidad de Aprendizaje. Antes de su cierre poseía altos niveles de absentismo en sus alumnos, alrededor de un 30%. Este documento aportó una tabla donde se observó el porcentaje de absentismo en el año en el que cerró y el porcentaje tras su apertura y transformación en Comunidad de Aprendizaje. El documento se apoyó en la investigación de Sheldon y Epstein (2004) quienes indicaron que recientes investigaciones mostraban como el absentismo se podía reducir gracias a la asociación entre la escuela, los

estudiantes, las familias y la comunidad, tal como las Comunidades de Aprendizaje promueven. Esto se muestra en la Tabla 4 que se adjuntó en el documento.

**Tabla 4. Evolution of School Absenteeism 2006-2008**

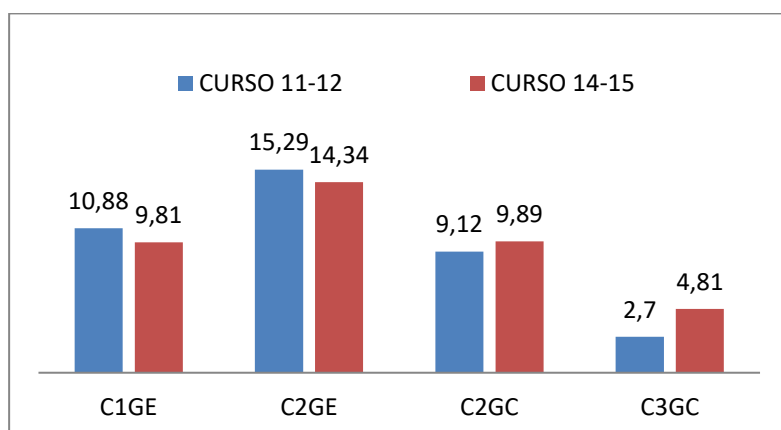
| Academic year                                | Percentage of absenteeism |
|----------------------------------------------|---------------------------|
| 2006-2007                                    | 30%                       |
| 2007-2008                                    | 10%                       |
| 2008-2009                                    | Occasional                |
| Nota: esta tabla se adjuntó en el documento. |                           |

En Bondia, (2019), teniendo en cuenta los siguientes términos: GE: Grupo experimental, GC: Grupo Control, C1GE: Colegio 1 del grupo experimental, C2GE: colegio 2 del grupo experimental, C3GE: Colegio 3 del grupo experimental, C1GC: Colegio 1 del grupo control, C2GC: Colegio 2 del grupo control, C3GC: Colegio 3 del grupo control. Se nos presentaron las siguientes gráficas, Ilustración 1: Media. Absentismo GE y GC e Ilustración 2: Media de absentismo por colegios, sobre el absentismo en los distintos colegios, grupos y años.



*Ilustración 1: Media. Absentismo GE y GC.*

Se observó una reducción significativa en el absentismo de los GE mientras que los GC aumentaron, aun así, la media de absentismo fue mayor en los GE.



*Ilustración 2: Media de Absentismo por Colegios*

Se sigue observando una mejora en los centros donde se aplican las Comunidades de aprendizaje.

Sheldon y Epstein (2004) nos muestran en la Tabla 5, cómo las 39 escuelas estudiadas mejoran de un año a otro sus niveles de absentismo.

**Tabla 5. Absentismo en los Centros**

| <b>Absentismo Crónico</b>  | <b>N</b> | <b>Media</b> | <b>Desviación<br/>Estándar</b> | <b>Mínimo</b> | <b>Máximo</b> |
|----------------------------|----------|--------------|--------------------------------|---------------|---------------|
| Absentismo años (99-00)    | 39       | 5.82         | 4.33                           | 0.00          | 19.00         |
| Absentismo año (00-01)     | 39       | 5.32         | 4.40                           | 0.00          | 17.40         |
| Cambio en el<br>absentismo | 39       | -0.50        | 2.95                           | -6.00         | 7.40          |

Amador (2016) afirma que el absentismo también mejora en la escuela (La Paz del barrio de la Milagrosa), habiéndose reducido de un 30% en el curso 2006-2007 a un 10% en el curso siguiente, mientras que en el 2009- 2010 “pasó a ser algo ocasional”.

## 6.2. Aceptación y colaboración de las familias en las Comunidades de Aprendizaje.

Se muestra a continuación la Tabla 6, donde se aportan el tipo de datos obtenidos y si sus medidas son cualitativas o cuantitativas.

**Tabla 6. Artículos del Objetivo 2**

| <b>Autor/Autores</b>      | <b>Recurso Cualitativo</b>                                                       | <b>Temática de los testimonios</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
|---------------------------|----------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Rodríguez y Pantoja, 2018 | Entrevistas individuales a los directores.                                       | <ul style="list-style-type: none"><li>• La no colaboración de las familias en el proyecto.</li><li>• La poca colaboración de las instituciones</li></ul>                                                                                                                                                                                                       |
| Villani, 2004             | Entrevistas a 10 padres escogidos aleatoriamente                                 | <ul style="list-style-type: none"><li>• Un entorno familiar atento</li><li>• Un entorno colaborativo y colegial</li><li>• El liderazgo solidario como la base del éxito</li></ul>                                                                                                                                                                              |
| Zanotti, 2018             | Testimonios de 4 padres                                                          | <ul style="list-style-type: none"><li>• Aceptación a las Comunidades de aprendizaje y a sus propuestas</li><li>• Agradecimiento por la formación para adultos</li><li>• Son capaces de ayudar y entender a sus hijos</li><li>• Son conscientes de la formación de sus hijos y sus experiencias en el colegio</li><li>• Agradecimiento al profesorado</li></ul> |
| Payà y Tormo, 2016        | 12 entrevistas semiestructuradas a diferentes miembros de la comunidad educativa | <ul style="list-style-type: none"><li>• Las familias no comprenden correctamente el concepto de participación en el proyecto.</li><li>• Los profesores observan que las familias participan de diferente forma a pesar de que todas deberían apoyar completamente al proyecto.</li><li>• Se cree que algunas familias se</li></ul>                             |

|                                  |                                                                                                        |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
|----------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                                  |                                                                                                        | <p>aprovechan de las ayudas de la comunidad con carácter monetario.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Se perciben como principales obstáculos de la participación al horario de trabajo de los padres, a la injerencia y al nivel sociocultural.</li> <li>• Hay un marcado protagonismo del género femenino en los voluntarios.</li> <li>• Se ha observado que hay gente que no participaba en la escuela y sigue sin participar a pesar del cambio y la necesidad del centro.</li> </ul>                                                   |
| Cantero, Alcaide y Pantoja, 2018 | Se ha realizado observación, recogida de datos y testimonios de los abuelos participantes y sus nietos | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Se mejora la calidad de vida de los participantes.</li> <li>• Las personas se sienten útiles gracias a ayudar en el proceso de enseñanza de sus nietos.</li> <li>• Los participantes sienten que deben de aprovechar la oportunidad para ayudar.</li> <li>• Tienen la libertad de transmitir conocimientos de la tradición y aumentar la cultura de sus nietos.</li> <li>• A los alumnos les gusta la presencia de sus familiares porque los ven felices y enseñan a sus amigos todo lo que saben.</li> </ul> |

En el estudio de Rodríguez y Pantoja (2018) se analizaron 34 centros de Andalucía, que eran Comunidades de Aprendizaje, por medio de la realización de entrevistas a cada director. En él los directores hablaron de las dificultades de la implementación y

desarrollo de este método y se hizo referencia a la participación de las familias. Estos directores se encontraron con escasa disponibilidad de agentes sociales y familiares, los cuales eran primordiales para el proceso. Además, mencionaron que la captación y el mantenimiento de la regularidad de la participación de estos agentes eran más difíciles conforme avanzaba el tiempo. Los directores de este estudio afirmaban que la mayor dificultad era que las familias no participaban lo suficiente con el centro. De hecho, de los 34 directores que se entrevistaron, todos mencionaron en sus entrevistas la poca participación de las familias. Adjuntaron la Tabla 7: “Referencias en cuanto a la escasa participación de las familias y otras instituciones en el proyecto”.

**Tabla 7. Referencias a la no participación de las familias y las instituciones**

| <b>Dificultades</b>            | <b>Número de Referencias</b> |
|--------------------------------|------------------------------|
| Participación de instituciones | 14                           |
| Participación de las familias  | 34                           |

En el estudio cualitativo de Villani (2004), visita una Comunidad de Aprendizaje en Bridgeport, Connecticut, con altos niveles de éxito escolar y apoyo de los padres, contrastados por test y observaciones del Distrito. A continuación, la autora entrevista y observa a los padres y madres, estos hablan de cómo se sienten en su Comunidad de Aprendizaje. En total se entrevistó al director, al equipo directivo (17 personas) y a diez padres escogidos aleatoriamente. Cuando se les pidió que hablaran sobre cómo era el centro, aparecieron tres temas comunes: 1) Un entorno familiar atento, 2) Un entorno colaborativo y colegiado y, 3) el liderazgo solidario como la base del éxito. A continuación se exponen las declaraciones de algunos padres:

*“It’s home here; I don’t feel like I am coming to work, but to my home,” “it is a family; no one is afraid,” and “The school works because we care; we are a family.”*

*“This is a learning environment; nobody here is afraid to walk up to the principal and talk to her about whatever problem you may have... parents here are involved and reinforce the teachers and the homework they give”*

*“Here at Newfield they praise your children, encourage then, challenge then, focus on the positive; this is an awesome school.”*

*“I love it here, we are a family, and they give each child the attention they need”*

*“The principal has an open door policy; I can come and talk about my child anytime; she makes my child feels special; she makes each one of the children in this school feel special, as do the teachers.”*

En la investigación de Zanotti (2018) de la Escuela rural Dr. Jerónimo del Barco de la Provincia de Córdoba, se estimuló a los padres a que se formaran para participar en las actividades en el centro y asistir a sus hijos en estos nuevos conocimientos. Tras esto adjuntaron distintos testimonios de estos padres que participaron en la formación de adultos y aportaron su experiencia.

Testimonio 1: Alejandra, una madre de tres hijos señala que su participación en el Taller para Padres la hizo recordar conceptos y aprendizajes que tenía olvidados, aprender nuevos conocimientos y obtener herramientas para poder ayudar a sus hijos. Relata cómo cambió su visión de las tareas escolares, de algo tedioso pasó a ser ameno y compartido con sus hijos, a los que llegó a conocer más profundamente. Declara sentirse mucho más confiada en que sus hijos están recibiendo una formación útil para el resto de su vida y termina diciendo que la idea de Comunidad de Aprendizaje, donde los padres pueden trabajar a la par de los maestros con el objetivo de ayudar a los niños le parece muy productiva.

Testimonio 2: Ruth es otra madre, describiendo el trabajo del Taller para Padres dice que descubrieron la importancia de sus acciones e inacciones en la educación de sus hijos, al ayudarle sabían que estaban mejorando la vida de sus hijos, facilitando su trabajo escolar con un ambiente positivo y trabajando en equipo con la escuela, los maestros y el resto de los padres gracias a la comunicación existente. Señala que queda mucho por hacer, pero se puede aspirar a un futuro mejor si se trabaja solidariamente, con amor hacia los hijos y hacia el prójimo. Su deseo es que los hijos de todos sean felices y puedan hacer lo que quieran, desarrollando toda su capacidad. Que lo logren todos y así el futuro será mejor.

Testimonio 3: Dina destaca el papel de la profesora Cristina Zanotti, la autora de la investigación, a la hora de desarrollar el Taller de Padres, primero convenciendo a los padres y madres para participar, a pesar de sus reticencias, luego enseñando a trabajar la autoestima, el compromiso, la solidaridad el estímulo y el trabajo en grupo. Finalmente facilitando materiales y enseñando para enriquecer los conocimientos de los padres, sin darse nunca por vencida. La profesora le enseñó que el Taller no sólo era importante para

sus hijos, sino para ella también, ahora se siente capaz de aprender todo el tiempo y dejar su pequeño granito de arena en la sociedad, sabiendo que el futuro de sus hijos sería diferente.

Testimonio 4: Flavia cuenta como el asistir al Taller de Padres cambió su visión de la vida, le quitó la venda de los ojos, ha desarrollado la capacidad de buscar respuestas, de formar su inteligencia y potenciar su aprendizaje y el de sus hijos. Dice que el taller la ayudó mucho en la escuela con sus hijos y que les enseña a comparar, a sacar conclusiones, a generar dudas que los lleven a investigar. Ahora sus hijos tienen herramientas para desarrollarse en la vida. Se siente muy unida al grupo de personas que se formó en ese taller y quiere compartirlo y colaborar con otros grupos que surjan en el futuro.

En el estudio cualitativo de Payà y Tormo (2016) tras la realización de las entrevistas a la comunidad dividieron las categorías temáticas según la presencia continuada del tema y la relevancia de cada uno de ellos. Teniendo en cuenta los siguientes acrónimos en las declaraciones: Familias (FAM), Profesorado (PROF), Equipo Directivo (DIR) y Asociación de Madres y Padres (AMPA).

- *“Para mí participar es colaborar en todas las actividades que se pueda, sobre todo cuando se demanda por el profesorado, por una parte, y por otra participar en la asociación de padres y madres del alumnado, organizando cosas... (FAM).”*  
Este concepto de participación sólo apareció en dos casos, mientras que el resto de padres solo entendieron la participación como un seguimiento académico de sus hijos.
- *“...hay un gran sector que participa en todo lo que le propones, hay un sector que se deja arrastrar, pero también hay otro que son ellos los que arrastran, también hay padres y madres que les gustaría estar más presentes en la escuela y después ya hay un sector de padres que utilizan la escuela como una guardería, y a ellos les cuesta más participar (PROF).”*

Muchas son las acciones que realiza el AMPA para la participación, pero también exponen que hay algunos casos donde los padres se asocian con el único fin de recibir las ayudas para comprar libros como indica la siguiente cita:

*“Dar posibilidades y facilidades cuando llega septiembre para la compra de libros, a la hora de pagarlos, poder devolverlos, dar tiempo para poder pagarlos... (AMPA).”*

- *“...hay un factor que influye para no participar activamente en la escuela y es la incompatibilidad de horario, ya que la gente que trabaja a jornada completa tiene dificultades en poder colaborar o asistir a los grupos interactivos... (PROF).”*

*“Hay profesionales de la enseñanza que piensan que si los padres entran a la escuela se están metiendo en un terreno que no es el suyo (...) tienen miedo de que puedan coger el barco de la educación de sus hijos o que marquen la línea de trabajo... (PROF).”*

*“A mayor nivel sociocultural más participación, más se implican y más se creen los padres la importancia de que, participando en la escuela, ayudan y benefician la educación de sus hijos (...) a menor nivel sociocultural es como si hubiera mucha desinformación... (PROF).”*

El horario de trabajo de los padres, la sensación de intromisión de las familias en el aula y el nivel sociocultural de las familias se identifican como los principales obstáculos para la participación de la familia en el proyecto.

- *“Hemos intentado ofrecer que sean ellas, y digo ellas porque las que más participan, son madres, padres pocos... (DIR)”* Se observa que las personas de género femenino son las más implicadas en el proyecto.
- *“Sí, en cierta manera veo que hay más gente participando (...) pero continúa habiendo mucha gente que «pasa» (...) en general las personas que ya veníamos participando nos hemos implicado más, también es cierto que personas que no habías visto nunca ahora se han implicado... (FAM).”* El centro informó que, en el momento del estudio, contaban con un total de 45 personas voluntarias, aunque confiaban en conseguir la participación de unas 70 personas.

Cantero, Alcaide y Pantoja (2018) demostraron que los abuelos que participaban en la educación de sus nietos, en la Comunidad de Aprendizaje del CEIP Navas de Tolosa en Jaén, mejoraban su nivel de bienestar. Para ello se tomó testimonio de 5 abuelos, 3 alumnos y 12 maestros y a su vez se llevó a cabo un grupo de discusión formado por los abuelos y por sus nietos donde se produjeron las siguientes declaraciones:

*“En realidad sí que me siento más feliz, menos aburrida y menos sola, además me encanta ayudar a mi nieta en sus deberes” (Ab.1).*

*“Porque este es un centro donde se nos deja participar, hay que aprovecharlo, en lo que podamos ayudar a los niños y a los hijos, que para eso estamos” (Ab.3).*

*“Porque si me paso todo el día y toda mi vida en el campo, creo que puedo ayudar en el huerto, eso es lo mío y me gustaría que los nietos valoraran ese trabajo y así coman sano” (Ab.5).*

*“Desde que vengo a las tertulias he dejado de tomar las pastillas” (Ab. 4).*

*“Vengo al centro porque me siento bien, porque me gusta colaborar y poner encima de la mesa lo poco que sé” (Ab.1).*

*“Me gusta, porque me distraigo y me siento bien, no estoy todo el día metido en casa sin hacer nada” (Ab.2).*

*“Creo que puedo aportar muchas cosas, ¿no ves que tengo muchos años?” (Ab. 5).*

## **7. DISCUSIÓN Y CONCLUSIÓN**

El propósito de esta revisión sistemática de la literatura era hallar y analizar datos estadísticos que demostraran la validez de las Comunidades de Aprendizaje conforme al absentismo y la aceptación de las familias al modelo. Durante el proceso se examinaron distintos artículos de revistas académicas datadas a partir del año 1978 que hablaran sobre los objetivos planteados, se buscaron tablas y porcentajes que demostraran los objetivos o los desmintieran. En total se utilizaron 8 documentos, lo que indica una gran falta de referencias, sobre todo para el primer objetivo.

En relación con el primer objetivo, el absentismo escolar, al entenderse como faltas de los alumnos sin justificar, tal y como se refleja en el marco teórico, se buscaron aquellos que pudieran implicar a las familias, porque es esencial su participación en la Comunidades de Aprendizaje, y al profesorado, ya que es el que lleva a cabo el control de faltas de asistencia.(González, M.T., San Fabián, J.L. 2018) indicaron en su trabajo que las investigaciones sobre el abandono se centraron en los alumnos de forma individual y no en los marcos escolares donde se produce su experiencia educativa. Y tras algunas investigaciones se evidenció que dicha experiencia y los centros eran la razón de porqué algunos estudiantes fracasaban y abandonaban la escuela (Aristimuño y Parodi, 2017; Bond et al., 2007; Escudero y Martínez, 2012; González, 2015b; Knesting, 2008; McMahon et al., 2012; Morentin y Ballesteros, 2018; Salvà, Trobat, y Forgas, 2014; Seguedin, 2012; Strobel et

al., 2008). Se aportó la visión de (Mills y McGregor, 2010), que pusieron de manifiesto algunas de las razones que los estudiantes daban para justificar su abandono, como por ejemplo la experiencia en el centro, la estructura de las clases, el aburrimiento y la escasa práctica. Pero este trabajo muestra como si se transforma el centro, éste se convierte en un factor de protección y prevención.

Por último, se buscó la aceptación de las familias a este modelo, debido a que, sin el apoyo y la colaboración de éstas, la Comunidad de Aprendizaje no podría salir adelante. La colaboración de la familia y la escuela es esencial, no solo en este modelo sino en todos y se ha comprobado a lo largo de la historia. También observé que esta relación ha sido incorrecta desde el principio y en las Comunidades también sucede esta relación incorrecta. Algunas familias colaboraban mucho, pero otras no mostraban interés en el éxito del modelo. A pesar de las iniciativas propuestas por el centro, no todas las familias colaboran.

Este trabajo tuvo dos limitaciones considerables. Una de las webs de búsqueda fue ERIC, en la que se encontraron muchos problemas. Uno de ellos fue no hallar el término de Comunidades de Aprendizaje en el buscador, sobre todo porque en su mayoría eran documentos en inglés y no aparecía reflejado como término. También aparecieron en la búsqueda múltiples tipos de Comunidades dependiendo del nivel educativo y por los recursos utilizados, se descartaron muchos documentos que al final no eran parte de una Comunidad de Aprendizaje de Educación Primaria.

Por otra parte, era sorprendente la cantidad de artículos escritos sobre las Comunidades, y en cambio, la poca información estadística que apoyaba este modelo. La respuesta a esta incógnita son los proyectos INCLUD-ED y CREA. Casi todo lo que trataba sobre las Comunidades de Aprendizaje se basaba en estos dos estudios, que aportan multitud de datos de diferentes centros de España y otros países.

El Centro de investigación en Teorías y Prácticas Superadoras de Desigualdades (CREA) de la Universidad de Barcelona comenzó en los años 90 a implementar las Comunidades de Aprendizaje en los centros educativos de toda España, basándose en los estudios y colaborando con la comunidad científica internacional y con autores de diferentes áreas. En la actualidad continúa investigando y sigue siendo apoyado por universidades y entidades de todo el mundo.

El proyecto INCLUD-ED (Strategies for Inclusión and Social Cohesion in Europe from Education) se produjo durante los años 2006 a 2011, siendo el proyecto escolar que

contaba con más recursos y rigor científico hasta el momento dentro de los programas de la Comisión Europea. Colaboró con CREA y participaron 15 socios de 14 países europeos diferentes, contando con 100 investigadores. Este proyecto promueve el diálogo permanente entre sus participantes para compartir la información y realizar investigaciones conjuntas para el logro de los mejores resultados. Dichos resultados se presentaron ante el Parlamento Europeo, consiguiendo un gran impacto en toda Europa. En sus artículos recomiendan la implementación de las Comunidades de Aprendizaje en los centros educativos. Por todo esto la gran mayoría de artículos seleccionados se apoyaban en los datos mostrados por estos dos proyectos y no aportaban datos propios.

En consecuencia, debido a lo anteriormente mencionado, las próximas investigaciones han de centrarse en mostrar los resultados de esta metodología de forma clara y numérica. Además de cerciorarse de dar difusión total a las Comunidades.

Por lo tanto, la conclusión de este trabajo es que las Comunidades de Aprendizaje son un gran modelo para luchar contra el absentismo, pero son muchos los factores y las circunstancias que no les permiten alzarse como modelo principal para la educación.

El primero de ellos es la participación de las familias. Cuando el centro decide convertirse en una Comunidad muestran interés y se abre a las familias sin prejuicios ni oposición, pero se ha comprobado que, a pesar de esto, muchas familias no aportan y frenan este modelo, aprovechándose de sus ayudas y de la colaboración del resto de la comunidad.

Al mismo tiempo, poco se ha invertido por parte de las Autoridades Educativas y las Universidades para promover este modelo de enseñanza. Lo esencial para empezar a cambiar la educación tradicional, que hace fracasar al alumnado de riesgo, es enseñar a los docentes presentes y futuros alternativas efectivas y de éxito, para evitar el estancamiento y la ``comodidad`` que por experiencia sabemos que es un error.

Este modelo posee relaciones de confianza con el alumnado, con las familias y el entorno, crea una gran familia donde todos tienen voz e importancia. Una Comunidad de Aprendizaje implica mucho compromiso, pero origina un clima de colaboración y comprensión. Es la utopía de la enseñanza.

## 8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

- Aguilar, C., Alonso, M., Padrós, M., & Pulido, M. (2010). Lectura dialógica y transformación en las Comunidades de Aprendizaje. *Revista Interuniversitaria*, (67), 31-44.
- Alcívar, E., Cedeño, J., & Cano, C. (2018). La Familia y los hábitos de estudio en los y las estudiantes de la escuela "Loja", del Cantón. *Polo del Conocimientos*, 3(10), 75-93.
- Amador, J. (2016). La "Roma Responde" al Modelo Reproccionista. La Educación, Nuestra Escalera para la transformación Social. *Revista internacional Journal of Sociology of Education*, 5(2), 144-163.
- Aristimuño, A., & Parodi, P. (2017). Un caso real de combate al fracaso en la educación pública: Una cuestión de acompañamiento, liderazgo y cultura organizacional. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 15(4), 141-157.
- Bond, L., Butler, H., Thomas, L., Carlin, J., Glover, S., Bowes, G., & Patton, G. (2007). Social and school connectedness in early secondary school as predictors of late teenage substance use, mental health, and academic outcomes. *Journal of Adolescent Health*, 40, 9-18.
- Bondia, M. (2019). Los Centros Escolares De Entorno Desfavorecido Como Comunidad De Aprendizaje: Éxito Educativo Y Mejora De La Convivencia. *UNED*.
- Brown, J., Donelan-Mccall, N., & Dunn, J. (1996). Why talk about mental states? The significance of children's conversations with friends, siblings and mothers. *Child Development*, 67, 836-849.
- Bruner, J. (1996). The culture of education. Cambridge, MA: *Harvard University Press*.
- Cantero, N., & Pantoja, A. (2018). Los Retos de la Dirección Escolar de los Centros Comunidades de Aprendizaje de Andalucía. *REOP*, 29(3), 51-78.
- Cantero, N., Pantoja, A., & Alcaide, M. (2018). Impacto de la Participación de los Abuelos en una Comunidad de Aprendizaje. *Research on Ageing and Social Policy*, 6(2), 198-223.
- Centre of Research in Theories and Practices that Overcome Inequalities (CREA). (2009). Workingpapers: Case studies of local projects in Europe. 3rd round: Spain. INCLUD-ED project. *Strategies for inclusion and social cohesion in Europe from education*, 2006-2011. 6<sup>th</sup> Framework Programme. Citizens and governance in a knowledge-based society.

- Cifuentes, A., & Fernández Hawrylak, M. (2010). Proceso de transformación de un centro educativo en Comunidad de Aprendizaje: el Colegio “Apóstol San Pablo” de Burgos. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, (67), 57-73.
- Crea (2006-2011). Inclusion: Strategies for inclusion and social cohesion in Europe from education. *Unpublished working paper. European Commission: DG Research – 6th Framework Programme*.
- De La Fuente, M. (2009). Derecho a la educación, deber de prevenir y reducir el absentismo y abandono escolar. *Revista de Investigación en Educación*, (6), 173-181.
- Díez-Palomar, J., & Flecha, R. (2010). Comunidades de Aprendizaje: un proyecto de transformación social y educativa. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, (67), 19-30.
- Díez-Palomar, J., García, P., Molina, S., & Rué, L. (2010). Aprendizaje dialógico en las matemáticas y en las ciencias. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, (67), 75-88.
- Díez-Palomar, J., Rué, L., García, P., & Brown, M. (2010). Matemàtiques I Grups Interactius: Ensenyament I Aprenentatge Des Del Punt De Vista De Les Interaccions. *38th ed. Barcelona*, 135-151.
- Elboj, C., & Oliver, E. (2003). Las comunidades de aprendizaje: Un modelo de educación dialógica en la sociedad del conocimiento. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*.
- Elboj, C., Puigdemívol, I., Soler, M., & Valls, R. (2002). *Comunidades de Aprendizaje. Transformar la educación*. Barcelona: Graó.
- Elboj, C., & Niemela, R. (2010). Sub-Communities of Mutual Learners in the Classroom: The case of Interactive Groups. *Revista de Psicodidáctica*, 177-189.
- Elster, J. (2001). *La democracia deliberativa*. Barcelona: Gedisa.
- Escudero, J., & Martínez, B. (2012). Las políticas de lucha contra el fracaso escolar: ¿Programas especiales o cambios profundos del sistema y la educación? *Revista de Educación*, (359), 174- 193.
- Flecha, A., Melgar, P., Oliver, E., & Pulido, C. (2010). Socialización preventiva en las Comunidades de Aprendizaje. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, (67), 89-100.
- Flecha, R. (1997). *Compartiendo palabras. El aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo*. Barcelona: Paidós.

- Flecha, R., & Garcia, C. (2007). Prevención de conflictos en las comunidades de aprendizaje. Idea La Mancha: *Revista de Educación de Castilla-La Mancha*, (4), 72-76.
- Freire, P. (1997). *Pedagogy of the heart*. New York: Continuum
- Freire, P. (2003). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: siglo XXI.
- García, M. (2005<sup>a</sup>). Dificultades en la aproximación a las dimensiones del absentismo: luces y sombras a partir de las voces del profesorado y de algunas tipologías institucionales. *Aula Abierta*, (86), 55-74.
- García, R., Mircea, T., & Duque, E. (2010). Socio-Cultural Transformation and the Promotion of Learning. *Revista de Psicodidáctica*, 207-222.
- Gatt, S., Puigdemívol, I., & Molina, S. (2010). Mead's Contributions to Learner's Identities. *Revista de Psicodidáctica*, 223-238.
- González, M. (2015b). *La vulnerabilidad escolar y los programas de cualificación profesional inicial*. Madrid: Wolters Kluwer.
- González, M., & San Fabián, J. (2018). Buenas Prácticas en Medidas y Programas para Jóvenes Desenganchados de lo Escolar. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, (16), 41-60.
- Herrero, C., & Brown, M. (2010). Distributed Cognition in Community-Based Education. *Revista de Psicodidáctica*, 253-268.
- INCLUD-ED Project (2008a). *Report 3: Educational Practices in Europe. Overcoming or reproducing social exclusion?* Brussels: European Commission.
- INCLUD-ED Project (2008b). *Workingpapers: Case studies of local projects in Europe (2nd round)*. Brussels: EuropeanCommission.
- INCLUD-ED Project. (2006-2011). *Strategies for inclusion and social cohesion in Europe from education* (6th Framework Programme. Citizens and Governance in a Knowledge-based Society. CIT4-CT-2006-028603.) Brussels: Directorate General for Research, European Commission.
- Knesting, K. (2008). Students at risk for school dropout: Supporting their persistence. *Preventing School Failure*, 52(4), 3-10.
- Lamborn, S., Mounts, N., Steinberg, L., & Dornbusch, S. (1991). Patterns of competence and adjustment among adolescents from authoritative, authoritarian, indulgent and neglectful families. *Child Development*, 62, 1049-1065.

- Lozano, A. (2003). Factores personales, familiares y académicos que afectan al fracaso escolar en la Educación Secundaria. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 1(1), 43-66.
- Madrid, R., Saracosti, M., Reininger, T., & Hernández, M. (2019). Responsabilización, obediencia y resistencia: perspectivas de docentes y padres sobre la colaboración familia-escuela. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(3), 1-13.
- Martínez, J., Romero, G., Vasquez, D. (2015). La escuela y la familia en relación con el alcance del logro académico. La experiencia de la Institución Educativa Antonio José de Sucre de Itagüí (Antioquia), 9(1), 58-75.
- Mayorga, I., & Molina, Á. (2018). Participar para Construir una Educación Transformadora. *Revista del Consejo Escolar del Estado*, 5(8), 147-157.
- McMahon, B., Munns, G., Smyth, J., & Zyngier, D. (2012). Student engagement for equity and social justice: creating space for student voice. *Teaching & Learning*, 7(2), 63-78.
- Mead, G. (1934). *Mind, self and society*. Chicago: University of Chicago Press.
- Mills, M., & McGregor, G. (2010). *Re-engaging students in education success factors in alternative schools*. Youth affairs network of Queensland. Queensland: Queensland Government.
- Molina, S., & Ríos, O. (2010). Psychology, Society, & Education.
- Morentin, J., & Ballesteros, B. (2018). Desde fuera de la escuela: Una reflexión en torno al aprendizaje a partir de trayectorias de abandono escolar prematuro. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 16(1), 5-20.
- Moyano, M., Ramírez, A., Martos, M., & Anguita, V. (2017). El absentismo escolar en Andalucía (España): balance y propuestas de futuro en el marco de la Unión Europea. *Revista de Ciencias Humanas y Sociales*, (84), 65-90.
- Ortega, J. (2005). Pedagogía Social y Pedagogía Escolar: La Educación Social en la Escuela. *Revista de Educación*, (336), 111-127.
- Payà, A., & Tormo, M. (2016). La participación educativa de las familias en una escuela pública valenciana. Un estudio cualitativo. *Foro de Educación*, 14(21), 227-248
- Pérez-Díaz, V., Rodríguez, J., & Sánchez, L., 2001. La Familia Española ante la Educación de sus hijos. *Colección Estudios Sociales*, (5).

- Prieto-Flores, Ò., & Santa, I. (2010). Efficiency and equity in Learning Communities and schools. *Psychology, Society, & Education*, 2(1), 13-23.
- Racionero, S., & Serradell, O. (2005). "Antecedentes de las Comunidades de Aprendizaje". *Educación*, (35), 29-39.
- Raya, A. (2008). Estudio Sobre Los Estilos Educativos Parentales Y Su Relación Con Los Trastornos De Conducta En La Infancia. Tesis Doctoral. Universidad de Córdoba.
- Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria.
- Ribaya, F. (2011). La gestión del absentismo escolar. *Anuario Jurídico y Económico Escurialense*. XLIV, 579-596.
- Rodrigo, M., & Palacios, J. (2014). *Familia Y Desarrollo Humano*. Madrid: Difusora Larousse - Alianza Editorial.
- Salvà, F., Trobat, M., & Forgas, R. (2014). Abandono escolar y desvinculación de la escuela: Perspectiva del alumnado. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 6(13), 129-142.
- Sánchez, A., & Romero, A. (1997). La Colaboración escuela-familia: un estudio de campo. *Revista Investigación en la Escuela*, (33), 59-66.
- Sánchez-Aroca, M. (1999). "La Verneda-Sant Martí: A school where people dare to dream". *Harvard Educational Review*, 69 (3), 320-335.
- Seguedin, L. (2012). Listening to the student voice: Understanding the school-related factors that limit student success. *McGill Journal of Education*, 47(1), 93-107.
- Sheldon, S., & Epstein, J. (2004). Getting Students to School: Using Family and Community Involvement to Reduce Chronic Absenteeism. *The School Community Journal*, 14(2), 39-56.
- Strobel, K., Kirshner, B., O'Donoghue, J., & McLaughlin, M. (2008). Qualities that attract urban youth to after-school settings and promote continued participation. *Teachers College Record*, 110(8), 1677-1705.
- Trujillo, F. (2012). Enseñanza Basada en Proyectos: una Propuesta Eficaz para el Aprendizaje y el Desarrollo de las Competencias Básicas. *Revista Eufonía*, (55), 7-15.
- Valls, R., & Munté, A. (2010). Las claves del aprendizaje dialógico en las Comunidades de Aprendizaje. *Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, (67), 11-15.
- Villani, C. (2004). The Story of an Urban Learning Community. *Diario de la Comunidad Escolar*, 14(1), 81-89.

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

Weissmann, P. (2007). El Papel de la Escuela en el Desarrollo de los Procesos Cognitivos. *Revista Iberoamericana de Educación*, (43), 1-6.

Zanotti, M. (2018). Capacitar es Futuro: Padres en Acción Formando Comunidades de Aprendizaje. *Anuario Digital de Investigación Educativa*, (1), 349-356.