

Impacto de las actuaciones educativas de éxito, sobre rendimiento, inclusión y convivencia escolar: estudio de casos

Impact of successful educational actions on academic achievement, inclusion, and school climate: case studies

ANTONIO AGUILERA-JIMÉNEZ

Universidad de Sevilla

<https://orcid.org/0000-0001-5329-4872>

MARÍA-TERESA GÓMEZ-DEL-CASTILLO

Universidad de Sevilla

<https://orcid.org/0000-0002-1320-6644>

MARÍA-MAR PRADOS-GALLARDO

Universidad de Sevilla

<https://orcid.org/0000-0003-0619-4005>

RESUMEN

El estudio examina el impacto de las Actuaciones Educativas de Éxito (AEE) en un colegio público de Educación Infantil y Primaria transformado en Comunidad de Aprendizaje en un entorno rural andaluz. Su objetivo es analizar los efectos de estas actuaciones en el rendimiento académico, la inclusión educativa y la convivencia escolar, utilizando indicadores oficiales de la consejería de educación de Andalucía. Se adopta una metodología de estudio de casos con enfoque principalmente cualitativo, basada en entrevistas semiestructuradas al equipo directivo y en el análisis documental de datos registrados en la plataforma Séneca entre los cursos 2007/2008 y 2022/2023 (Indicadores Homologados). El análisis se organiza en tres dimensiones: enseñanza-aprendizaje, atención a la diversidad y clima de convivencia. Los resultados evidencian mejoras sostenidas en el rendimiento académico, especialmente en lengua y matemáticas, así como avances significativos en inclusión educativa. La convivencia se mantiene en niveles altos y estables. No obstante, se subraya la necesidad de consolidar estas prácticas, mejorar la coordinación interna y afrontar retos como la rotación laboral del profesorado para garantizar la sostenibilidad del proyecto.

ABSTRACT

The study examines the impact of Successful Educational Actions (SEAs) in a public Early Childhood and Primary Education school that has been transformed into a Learning Community in a rural Andalusian context. Its aim is to analyse the effects of these actions on academic achievement, educational inclusion, and school coexistence, using official indicators from the Andalusian Regional Ministry of Education. A case study methodology with a predominantly qualitative approach is adopted, based on semi-structured interviews with the school leadership team and documentary analysis of data recorded on the Séneca platform between the 2007/2008 and 2022/2023 academic years (Official standardized indicators). The analysis is organised around three dimensions: teaching and learning, attention to diversity, and school climate. The results show sustained improvements in academic performance, particularly in language and mathematics, as well as significant progress in educational inclusion. School coexistence remains at high and stable levels. However, the study highlights the need to consolidate these practices, improve internal coordination, and address challenges such as teacher turnover in order to ensure the sustainability of the project.

Recibido: 23/1/2026

Aceptado: 11/02/2026

PALABRAS CLAVES

práctica basada en evidencias, comunidades de aprendizaje; educación inclusiva, educación comunitaria

KEYWORDS

evidence based practice, learning communities, inclusive education, community education



Para citar este artículo: Aguilera-Jiménez, A., Gómez-del-Castillo, M. T. y Prados-Gallardo, M. M. (2026). Impacto de las actuaciones de educativas de éxito, sobre rendimiento, inclusión y convivencia escolar: estudio de casos *EA, Escuela Abierta*, 29, 111-124. <https://doi.org/10.29257/ea.3548>

1. INTRODUCCIÓN Y OBJETIVOS

Las Comunidades de Aprendizaje (CdA) son una propuesta de transformación educativa y social basada en el aprendizaje dialógico y la participación de todos los miembros de la comunidad escolar (Elboj y Oliver, 2003). Se apoyan en Actuaciones Educativas de Éxito (AEE), validadas científicamente, tales como Grupos Interactivos, Tertulias Literarias Dialógicas, Formación Dialógica del Profesorado y de Familiares, o Modelos Dialógico de Prevención de Conflictos entre otras (Flecha, 2015; INCLUD-ED, 2011).

La investigación educativa en España pone de manifiesto que la implementación de AEE dentro del modelo de Comunidades de Aprendizaje produce resultados especialmente relevantes en territorios con desigualdades estructurales, como ocurre en determinadas zonas de Andalucía. Las revisiones recientes indican que estas actuaciones contribuyen a reducir la brecha de rendimiento, mejorar la convivencia escolar y fortalecer el sentido de pertenencia a la comunidad educativa (Morlà-Folch et al., 2022).

En el contexto andaluz, la transformación en Comunidad de Aprendizaje ha permitido a muchos centros situados en zonas de especial complejidad social redefinir su proyecto educativo, incrementando las expectativas académicas y fortaleciendo el vínculo entre escuela y comunidad. Investigaciones recientes destacan que la participación de las familias, especialmente en contextos tradicionalmente alejados de la institución escolar, constituye un elemento clave para la mejora del rendimiento y la convivencia (Ponce et al., 2021).

Las Comunidades de Aprendizaje (CdA) constituyen un modelo de transformación educativa y social del centro escolar cuyo objetivo principal es garantizar el éxito educativo de todo el alumnado, especialmente de aquel que se encuentra en contextos de desigualdad. Este modelo se basa en la reorganización del aprendizaje y de la convivencia escolar a partir de una concepción dialógica del aprendizaje (Aubert et al., 2010) y de la participación de la comunidad (familias, voluntariado, entidades sociales y otros agentes del entorno) en los procesos educativos (Flecha et al., 2024). Desde esta perspectiva, la escuela deja de ser un espacio cerrado y se convierte en un proyecto colectivo, en el que las decisiones pedagógicas se tratan de consensuar con toda la comunidad.

Los principios fundamentales que definen a las Comunidades de Aprendizaje son (Aubert et al., 2010): diálogo igualitario, donde el valor de las aportaciones se fundamenta en la validez de los argumentos y no en la posición de poder; inteligencia cultural, que reconoce y valora los saberes académicos, prácticos y comunicativos de todas las personas; transformación, entendida como cambio estructural del centro y no como adaptación individual del alumnado; dimensión instrumental, que prioriza el aprendizaje de contenidos académicos de alto nivel para todos; solidaridad, como eje de las relaciones y del aprendizaje cooperativo.

Las Actuaciones Educativas de Éxito (AEE) son prácticas educativas concretas que han demostrado, mediante investigación científica, su eficacia para mejorar simultáneamente el rendimiento académico y la cohesión social. Estas actuaciones no dependen del contexto sociocultural, sino de la fidelidad a los principios del aprendizaje dialógico con los que se implementan (Luque y Lalueza, 2013) y son transferibles a distintos centros y etapas educativas (Flecha et al., 2024).

Alguna de las actuaciones Educativas de Éxito que se llevan a cabo en las Comunidades de Aprendizaje son las siguientes:

Los grupos interactivos que reorganizan el aula en pequeños grupos heterogéneos donde participan personas voluntarias que dinamizan actividades diseñadas por el profesorado. Diversos estudios evidencian mejoras significativas en competencias instrumentales, reducción de conflictos y aumento de la motivación del alumnado (Suárez-Lantarón, 2022).

Las tertulias literarias dialógicas que consisten en la lectura compartida de obras clásicas de la literatura universal y su posterior diálogo igualitario. Investigaciones recientes muestran mejoras en comprensión lectora, expresión oral, pensamiento crítico y convivencia, tanto en alumnado como en personas adultas y familias (Palomares y Domínguez, 2019; Villafuerte y Ramírez, 2022).

La resolución dialógica de conflictos (García y García, 2022) está basada en el diálogo igualitario entre todos los miembros de la comunidad educativa para prevenir y resolver conflictos de convivencia. Parte de la construcción colectiva de normas y de escuchar y considerar las aportaciones de alumnado, profesorado, familias y otros agentes, con el objetivo de crear consensos y transformar las relaciones de poder o violentas en interacciones respetuosas y colaborativas. Este proceso promueve la participación activa y la responsabilidad compartida para una convivencia positiva y sin violencia.

Las comisiones mixtas, la formación dialógica del profesorado, la extensión del tiempo de aprendizaje, la formación de familias..., que fomentan la ayuda mutua, la responsabilidad compartida y el aprendizaje profundo, contribuyendo a reducir el fracaso escolar y a fortalecer las relaciones interpersonales (Rodríguez y Ordóñez, 2015).

Las revisiones de investigaciones realizadas coinciden en señalar que la implementación sistemática de AEE dentro de Comunidades de Aprendizaje produce: mejoras sostenidas en los resultados académicos, reducción de desigualdades educativas, fortalecimiento del sentido de pertenencia y de la convivencia escolar e incremento de la implicación familiar en la educación (Flecha et al., 2024). No obstante, los estudios también advierten que los resultados dependen de factores como la formación del profesorado, la estabilidad del proyecto y el compromiso real de la comunidad educativa (Morlà-Folch et al., 2022).

Este trabajo analiza el impacto de las Actuaciones Educativas de Éxito (AEE) en un colegio de Infantil y Primaria, ubicado en una población rural de unos 5000 habitantes y alejada de la capital de la provincia, desde su constitución como Comunidad de Aprendizaje (CdA) hace más de trece años hasta ahora. La investigación se ha realizado en el marco del proyecto de investigación I+D+I del Ministerio de Educación “Impacto de las Actuaciones Educativas, de la Red Andaluza de Escuelas Comunidades de Aprendizaje, sobre el Rendimiento y la Convivencia Escolar” (PID2021-122302N).

El objetivo de este estudio es doble: por un lado, ofrecer un diagnóstico sobre el proceso de implementación del centro educativo como Comunidad de Aprendizaje y, por otro, evaluar el impacto de las actuaciones educativas de éxito en el rendimiento académico, la inclusión y la convivencia escolar. Estos tres ámbitos se analizan a partir de los resultados del centro respecto a los indicadores homologados elaborados por la Consejería de Desarrollo Educativo y Formación Profesional de la Junta de Andalucía (Agencia Andaluza de Evaluación Educativa, 2018).

2. METODOLOGÍA

En este trabajo se utiliza una metodología de estudio de casos que constituye un enfoque de investigación fundamentalmente cualitativo, si bien admite la integración de técnicas cuantitativas (Hernández-Sampieri et al, 2018), orientado al análisis exhaustivo y sistemático de una unidad de estudio delimitada, el “caso”, con el propósito de comprender un fenómeno dentro de su contexto real. Se caracteriza por una aproximación que prioriza la comprensión holística, en este caso de la institución educativa, atendiendo a sus dinámicas internas, interacciones y significados, más que a la búsqueda de generalizaciones de tipo estadístico (Yin, 2018).

En este caso se pretende un conocimiento del centro dentro de su contexto natural, buscando una comprensión global del mismo, sin pretender la generalización estadística sobre las Comunidades de Aprendizaje, prestando especial atención a sus dimensiones sociales, e institucionales (Stake, 2016).

Como técnicas de recogida de datos se han utilizado la entrevista semiestructurada al equipo directivo a partir de un cuestionario amplio (Prados et al., 2024) y, en segundo lugar, el análisis de documentos, en concreto, los denominados indicadores homologados introducidos en el programa Séneca, por los diversos docentes, durante los años analizados. Séneca es una plataforma digital desarrollada por la consejería de educación de la Junta de Andalucía que sirve como sistema de información y gestión educativa, y está concebida para centralizar, automatizar y facilitar multitud de procesos académicos, administrativos y de comunicación dentro del sistema educativo (Consejería de Desarrollo Educativo, 2024).

3. RESULTADOS

3.1. Descripción y evolución del colegio como Comunidad de Aprendizaje

En el momento de recoger los datos el colegio cuenta con dos líneas en Infantil y Primaria, y con 359 alumnos, de los cuales 49 presentan necesidades específicas de apoyo educativo. El claustro está constituido con 30 docentes, de los cuales 6 son docentes de apoyo, además de un alto número de voluntarios (73), lo cual facilita la implementación de las AEE. Por otra parte, disponen de los servicios de un orientador del Equipo de Orientación Educativa de la zona. El centro participa en diversos programas educativos como PROA+, Escuela Espacio de Paz, Plan de Igualdad y Transformación Digital, entre otros.

Los especialistas en educación especial desarrollan siempre su tarea con el alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo en el aula ordinaria, salvo 3 niños con NEE que están habitualmente en el aula de educación especial y solo algunas horas semanales integrados en su aula ordinaria de referencia.

El impulso para transformarse en CdA surgió del equipo directivo, motivado por los bajos resultados académicos y la necesidad de mejora de la calidad (sólo el 52% de los estudiantes aprobaban todas las áreas); a eso se le sumaba un alumnado muy desigual en rendimiento.

De los docentes con que [cuenta el centro en la actualidad (curso 2023/2024) solo 5 están en el centro desde que iniciaron la transformación en Comunidad de Aprendizaje en el curso 2010/2011, lo que supone una dificultad importante para cualquier proyecto de innovación de centros.

En la Fase del Sueño que es una de las primeras etapas del proceso de transformación de un centro educativo en una Comunidad de Aprendizaje, que es el momento en que toda la comunidad educativa (alumnado, familias, profesorado y otras personas del entorno) sueña y reflexiona sobre cómo les gustaría que fuera su escuela ideal. Es la etapa de participación colectiva donde se imagina y acuerda el modelo de escuela que se desea.

En este centro, hasta la fecha, ha realizado la fase de sueño en cinco ocasiones sin una periodicidad fija. Los sueños que hasta el momento consideran que han conseguido son: 1) Integración de los niños con Necesidades Educativas Especiales en los grupos interactivos; 2) Mejora de la convivencia; 3) Mejora de infraestructuras y decoración; 4) Creación de un huerto y 5) Mejora del rendimiento.

En el momento de recogerse estos datos (enero de 2024), trabajan en los siguientes sueños: 1) Mejorar más el rendimiento; 2) Mejorar más la convivencia; 3) Mejorar más la inclusión; 4) Crear un aula del futuro STEAM (investigación-ciencia); 5) Aprendizaje de robótica por parte de los alumnos, entre otros.

Y algunos sueños que dicen haber tenido que abandonar sin haberlos logrado son: 1) Hacer que el centro sea bilingüe; 2) Tener una piscina y 3) Conseguir que visiten el centro algunos cantantes famosos.

Desde que el colegio decide transformarse en una Comunidad de Aprendizaje se trabajó en la implementación las siguientes AEE:

1. Comisiones Mixtas. En este caso, el centro analizado tiene cuatro comisiones mixtas: Gestora, de Infraestructura, de Convivencia y de Biblioteca. Constituidas por profesores, familias y voluntarios, se encargan de gestionar y coordinar diversas actividades y proyectos dentro del centro.
2. Grupos Interactivos: Se desarrollan desde Infantil de 3 años hasta 6º de Primaria en contenidos de áreas instrumentales (lengua, matemáticas e inglés). Cuentan con voluntariado entre las familias y la vecindad, y se realizan de forma semanal o quincenal según el curso, aunque el claustro es consciente que lo ideal es llevarlos a cabo, al menos, dos veces por semana (Gómez del Castillo, et al., 2024); no obstante, muchas veces no es posible por la disponibilidad de voluntarios.

La finalidad que siempre se persigue con los Grupos Interactivos, tanto en Educación Infantil como en Educación Primaria es reforzar contenidos y enseñar a cooperar. En algunas ocasiones se busca también explorar las ideas previas del alumnado en algún tema concreto. Las personas voluntarias que colaboran en Grupos Interactivos son siempre familiares del alumnado y vecinos del pueblo; en muchas ocasiones también colabora personal laboral del centro y algunas veces lo hacen otros docentes del centro y antiguos alumnos

3. Tertulias Literarias Dialógicas: Se implementan mensualmente desde Infantil (4-5 años) hasta 6º de Primaria, con obras clásicas como *La Odisea*, *El Quijote* o *Matilda*. Sus objetivos principales son mejorar la comprensión lectora, el clima del aula (Sanahuja, 2022) y fomentar el pensamiento crítico (Foncillas et al., 2020). En Educación Infantil se hacen las Tertulias Literarias Dialógicas relacionadas con el área de Comunicación y Representación de la Realidad, mientras que en Educación Primaria se hacen dentro del horario destinado al área de Lengua Española y Literatura.
4. Extensión del tiempo de aprendizaje: Se desarrolla a través del programa PROA, fácilmente compatible con la biblioteca tutorizada o clubes de deberes, siempre que estén abiertos a todo el alumnado para eliminar estigmas y fomentar la colaboración (García-Carrión y Díez-Palomar, 2015).
5. Formación dialógica del profesorado: Se realiza desde 2010 mediante tertulias pedagógicas y cursos/seminarios. Se destaca la necesidad de conectar esta formación con las necesidades detectadas en el aula y dar continuidad a las sesiones (León et al., 2024). La periodicidad depende de la temática y de las necesidades del momento. Si son sobre documentos aislados, como artículos a los que se dedique solo una sesión, las reuniones no tienen periodicidad.
6. Formación de familiares: El centro organiza cursos y tertulias para familias, normalmente a iniciativa del equipo directivo, y la implicación es desigual. Se propone diversificar la oferta y dar mayor protagonismo a las familias en la elección de temas formativos.
7. Modelo dialógico de prevención y resolución de conflictos: Implementado desde 2019/2020, promueve normas consensuadas y la participación del alumnado en la regulación de la convivencia mediante clubes de valientes.

3.2. Resultados de los indicadores homologados

Los “indicadores homologados” que utiliza la consejería de educación andaluza son instrumentos estandarizados y oficiales para la autoevaluación de los centros educativos. Sirven para medir diferentes aspectos del funcionamiento y resultados de un centro, permitiendo comparaciones entre centros de similares características y de toda la comunidad autónoma. Están enfocados a tres aspectos: enseñanza-aprendizaje (promoción, resultados académicos...), atención a la diversidad (adaptaciones, apoyos...) y clima y convivencia (absentismo, convivencia escolar...).

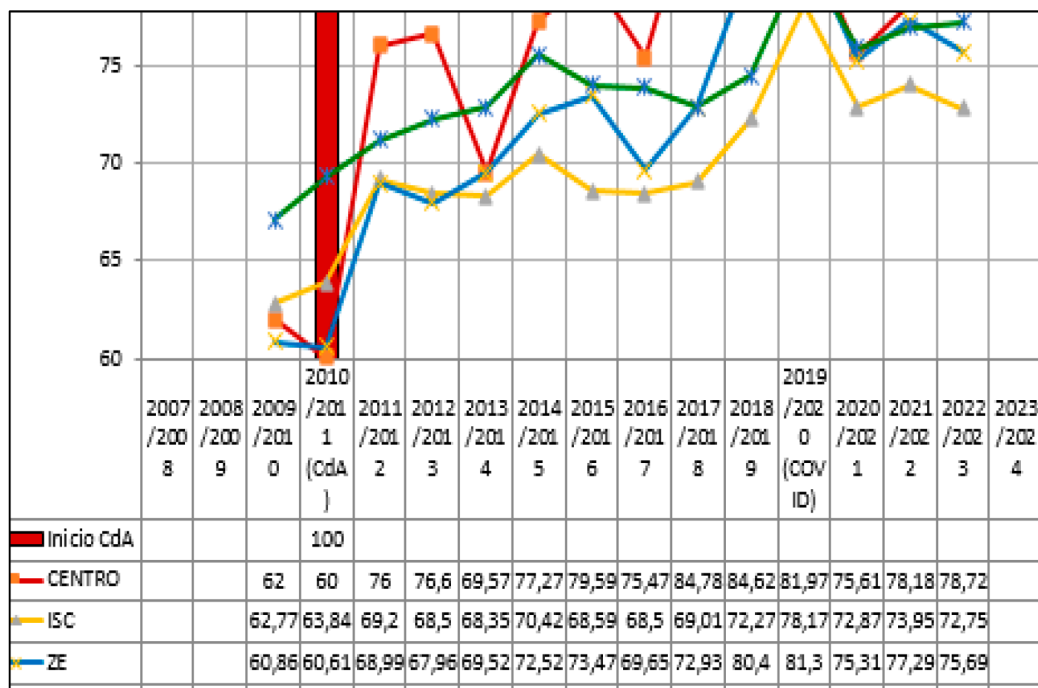
La aplicación informática Séneca que gestiona la información sobre estos indicadores homologados de cada centro, nos proporciona resultados que se analizan en relación con centros de contexto socioeconómico similar (ISC), con los centros de su zona educativa (ZE), y con la media autonómica andaluza (AND).

El análisis de los indicadores homologados desde el curso 2007/2008 hasta 2022/2023 muestra una evolución positiva en muchas áreas desde la transformación del colegio en CdA:

- 1) Enseñanza y aprendizaje: Se observa una mejora significativa y sostenida en la promoción del alumnado, el número de evaluaciones positivas y el rendimiento en lengua y matemáticas, especialmente antes del impacto del COVID-19. A partir del curso 2019/20 las diferencias con el resto de centro de su ISC y de Andalucía han sido solo ligeramente superiores (ver gráfico 1). Por ejemplo, en 2017/18 casi el 85% del alumnado del centro finaliza EP con todas las áreas aprobadas mientras que en los centros con su mismo índice socioeconómico fue del 69%, y en Andalucía este porcentaje no llegó al 73%. Estas diferencias en 2022/23 fueron de 78,7%, 72,7% y 77,3% respectivamente. A pesar de algunas fluctuaciones, los resultados en cuanto al rendimiento escolar del centro suelen superar a los de centros con similar índice socioeconómico.

Figura 1

Alumnado que finaliza Educación Primaria con evaluación positiva en todas las áreas (ítem 3.2.7)



Fuente: Elaboración propia a partir de los Indicadores homologados (programa Séneca)

En la siguiente tabla se enumeran los indicadores homologados que hacen referencia al primer bloque de enseñanza-aprendizaje, comparándolos con otros centros (según los datos proporcionados por Séneca) a partir de la inferencia de los resultados a lo largo de los años:

Tabla 1

Comparación de Indicadores Homologados: imagen del centro y enseñanza/aprendizaje.

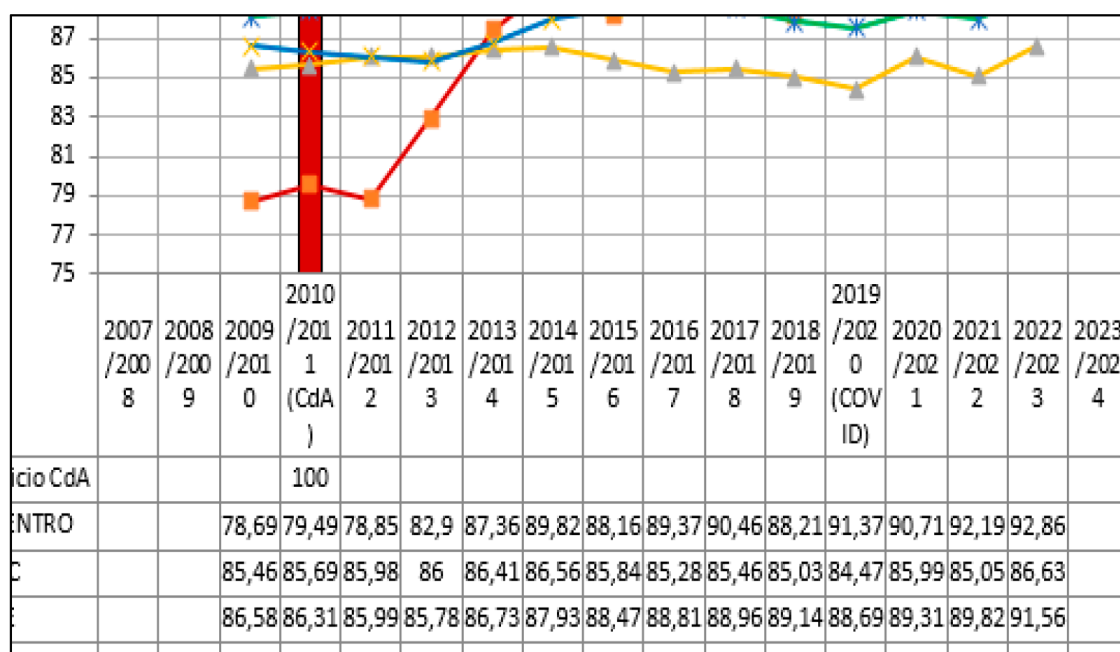
Indicador homologado		Comparación de resultados con ISC, ZE Y AND
3.1. Imagen del centro	3.1.1 Alumnado matriculado en el centro	No hay datos
	3.2.2 Solicitudes de matriculación en el centro	No hay datos
3.2 Enseñanza y Aprendizaje	3.2.1 Asistencia regular en Educación Infantil.	Los datos del centro pasan de ser inferiores a los de ISC, ZE y AND antes de CdA a ser semejantes a ellos salvo en algunos cursos.
	3.2.2 Alumnado de Educación Infantil que alcanza los objetivos educativos de esta etapa.	Las fluctuaciones en el periodo pos-CdA en comparación con los datos de ISC, ZE y AND no parecen deberse a ser CdA
	3.2.3 Promoción del alumnado que inicia Educación Primaria.	En el primer curso del que tenemos datos, los porcentajes del centro son los más altos y en el último curso, son los más bajos
	3.2.4 Alumnado de 2º de EP. que obtiene un nivel competencial alto en comunicación lingüística.	Los porcentajes del centro suelen ser más altos unos cursos y similares a los de ISC, ZE y AND en otros.
	3.2.5 Alumnado de 2º de EP. que obtiene un nivel competencial alto en razonamiento matemático.	Los porcentajes del centro suelen ser más altos unos cursos y similares a los de ISC, ZE y AND en otros.
	3.2.6.A Promoción del alumnado de Educación Primaria por curso. Datos globales.	Los datos del centro superan a los de ISC, ZE y AND
	3.2.6.B Promoción del alumnado de Educación Primaria por curso. Datos de cada curso.	No hay datos
	3.2.7.A Alumnado de EP con evaluación positiva en todas las áreas. Datos globales.	Los porcentajes del centro pasan de ser superiores a los de ISC, ZE y AND antes de COVID a ser similares a ellos a partir del curso del COVID
	3.2.7.B Alumnado de EP con evaluación positiva en todas las áreas. Datos por curso.	No hay datos
	3.2.8.A Alumnado de EP con evaluación positiva en las distintas áreas. Datos globales.	Los datos del centro crecen más rápido que los de ISC, ZE y AND.
	3.2.8-B Alumnado de EP con evaluación positiva en las distintas áreas. Datos por curso y por áreas (inglés –I-, lenguaje –L- y matemáticas –M-).	No hay datos
3.2.9 Alumnado que finaliza Educación Primaria con evaluación positiva en todas las áreas.	La evolución de los datos del centro en el periodo post-CdA es mejor que la de los centros ISC, ZE y AND.	

Fuentes: *Elaboración propia*

2) Atención a la diversidad: La eficacia de las adaptaciones curriculares y la inclusión del alumnado con dificultades muestra progresos. No obstante, el porcentaje de alumnado con bajo rendimiento tiende a igualarse al de otros centros. Por ejemplo, en cuanto a la idoneidad curso-edad parten de niveles muy bajos en el curso 2011/12 (78,85% en el centro, 86% en centros con mismo ISC y 88,7% en Andalucía), mientras que en 2022/23 esto ha mejorado considerablemente, siendo la puntuación del centro ligeramente superior al resto (casi el 93% de los estudiantes del centro, 86,6% en centros con mismo ISC y 89,3% en Andalucía). Aunque las puntuaciones del colegio respecto a este índice han mejorado de manera relevante, se ve la necesidad de seguir implementando estrategias más intensivas para seguir mejorando.

Figura 2

Idoneidad curso-edad en la enseñanza básica. Datos globales (ítem 3.3.7)



En la tabla 2 se enumeran la totalidad [A9.1]de los indicadores homologados que hacen referencia al segundo bloque referido a atención a la diversidad, comparándolos con los otros centros de referencia según los datos proporcionados por la aplicación Séneca a lo largo de los años:

Tabla 2

Comparación de Indicadores Homologados: atención a la diversidad.

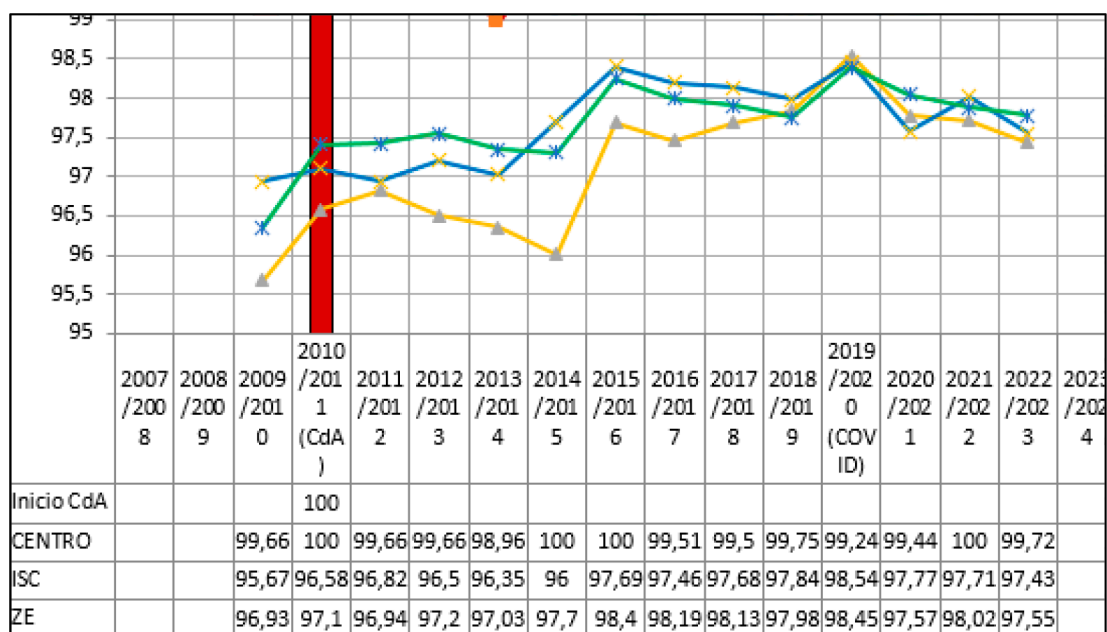
	Indicador homologado	Comparación de resultados con ISC, ZE Y AND
3.3 Atención a la Diversidad.	3.3.1 Alumnado de 2º de EP que obtiene un nivel competencial bajo en comunicación lingüística.	Los datos comienzan siendo mejores y acaban siendo similares a los de ISC, ZE y AND
	3.3.2 Alumnado de 2º de EP que obtiene un nivel competencial bajo en razonamiento matemático.	Los datos comienzan siendo mejores y acaban siendo similares a los de ISC y peores que los de ZE y AND
	3.3.3.A Eficacia de las adaptaciones curriculares significativas en Educación Primaria. Datos globales.	A partir del cuarto año post-CdA los datos del centro mejoran más que lo que lo hacen los datos de ISC, ZE y AND.
	3.3.3.B Eficacia de las adaptaciones curriculares significativas en Educación Primaria. Datos por curso y asignatura (inglés –I-, lengua –L- y matemáticas –M)	No hay datos
	3.3.4.A Promoción alumnado de Educación Primaria con adaptaciones curriculares. Datos globales.	Los datos del centro son mejores que los de ISC, ZE y AND, pero no son suficientes como para afirmar que eso se debe al hecho de ser CdA
	3.3.4.B Promoción alumnado de Educación Primaria con adaptaciones curriculares. Datos de cada curso.	No hay datos
	3.3.5.A Eficacia de la permanencia un año más en el mismo curso de EP. Datos globales.	No podemos afirmar que los datos del centro sean mejores que los de ISC, ZE y AND debido a su transformación en CdA
	3.3.5.B Eficacia de la permanencia un año más en el mismo curso de EP. Datos por curso.	No hay datos
	3.3.6 Absentismo escolar en la enseñanza básica.	No se puede decir que los datos del centro mejoren respecto a los de ISC, ZE y AND debido a su transformación en CdA.
	3.3.7.A Idoneidad curso-edad en la enseñanza básica. Datos globales.	Los datos del centro pasan de ser inferiores a los de ISC, ZE y AND en el periodo pre-CdA a superarlos en los últimos cursos del periodo post-CdA.
	3.3.7.B Idoneidad curso-edad en la enseñanza básica. Datos por curso.	No hay datos

Fuente: Elaboración propia

- 3) Clima y convivencia: La puntuación del centro en estos indicadores (cumplimiento de normas de convivencia, alumnado con conductas contrarias a la convivencia...) ha sido muy buena, bastante superior a las puntuaciones de los centros con el mismo ISC y a los andaluces, pero esta ventaja se observa desde que se tienen datos, antes y después de su constitución como CdA. La implementación del modelo dialógico de prevención y resolución de conflictos no parece que haya mejorado respecto a puntuaciones anteriores dado que ya eran altas. Como ejemplo, aparece en el gráfico siguiente el ítem 3.4.1. que hace referencia al cumplimiento de las normas de convivencia:

Figura 3

Cumplimiento de las normas de convivencia (ítem 3.4.1.)



En la tabla 3 aparecen todos los indicadores que hacen referencia al tercer bloque referido al clima de centro y a la convivencia, al igual que en las tablas anteriores, comparándolos con los otros centros con el mismo índice socio-cultural, de otros centros de la zona y de los de toda Andalucía, según los datos obtenidos a través de la aplicación Séneca a lo largo de estos años:

	Indicador homologado	Comparación de resultados con ISC, ZE Y AND
3.4 Clima y Convivencia	3.4.1 Cumplimiento de normas de convivencia.	Los datos del centro son mejores que los de ISC, ZE y AND, pero no podemos afirmar que sea debido a que el centro es CdA
	3.4.2 Alumnado que solo presenta conductas contrarias a la convivencia.	Los datos del centro son mejores que los de ISC, ZE y AND, pero no podemos afirmar que sea debido a que el centro es CdA
	3.4.3 Alumnado que solo presenta conductas gravemente perjudiciales para la convivencia.	Los datos del centro son mejores o peores de los de ISC, ZE y AND dependiendo del curso.
	3.4.4 Alumnado reincidente en conductas contrarias y/o gravemente perjudiciales para la convivencia	Los datos del centro son mejores que los de los centros ISC, ZE y AND, pero no podemos decir que eso se deba a que el centro es una CdA (efecto suelo)
	3.4.5 Conductas contrarias a la convivencia.	Los datos del centro son mejores que los de los centros ISC, ZE y AND, pero no podemos decir que eso se deba a que el centro es una CdA (efecto suelo)
	3.4.6 Conductas gravemente perjudiciales para la convivencia.	Los datos del centro son mejores que los de los centros ISC, ZE y AND, pero no podemos decir que eso se deba a que el centro es una CdA.

4. CONCLUSIONES

Se valora positivamente el compromiso del centro como CdA y la implicación de los miembros de su comunidad educativa. Sin embargo, también se pueden entrever, y por tanto se debe estar pendiente, en cuestiones como la necesidad de mayor coordinación entre los diversos planes a los que está adherido en centro, la concreción de los “sueños” para facilitar su cumplimiento, y la sostenibilidad de las AEE frente a la rotación del profesorado. Sería importante no dejar de consolidar prácticas eficaces como los Grupos Interactivos o las tertulias, garantizando su calidad y su frecuencia.

Este centro ha experimentado un avance desde su transformación en Comunidad de Aprendizaje, logrando mejoras evidentes en cuanto a los indicadores homologados que hacen referencia a resultados académicos y a la inclusión, y en menor medida, en aquellos indicadores referidos al clima y convivencia, dado que los resultados anteriores a su constitución como CdA ya eran muy buenos. En cualquier caso, la comparación de los datos del centro con los de otros de igual ISC, ZE y AND globalmente confirman los resultados de otros trabajos según los cuales, la implementación de las AEE contribuye a la mejora del rendimiento y de la convivencia escolar (Ponce et al. 2021), fortaleciendo el sentido de pertenencia y la implicación familiar en la educación (Morlà Folch et al., 2022).

La comparación global de indicadores muestra mejoras en numerosos ámbitos, estabilidad en otros y algunos retrocesos asociados al impacto en los años de la pandemia. Las posibles explicaciones de las “no mejoras” se atribuyen a la propia naturaleza de las CdA, a dificultades de implementación, a la situación excepcional derivada de la pandemia o a una combinación de estos factores.

En concordancia con lo aportado por Flecha et al. (2024), se destaca que el éxito de esta transformación depende de la participación activa de toda la comunidad, la formación continua del profesorado, la implicación de las familias y la coherencia en la implementación de los planes. Mantener esta línea de trabajo con ajustes estratégicos será clave para seguir progresando, especialmente en cuanto al análisis y la mejora de la implementación de las AEE para maximizar su impacto positivo.

Para dar continuidad a este trabajo sería necesario dialogar con la comunidad educativa las razones que explican los datos obtenidos, especialmente las fluctuaciones observadas de unos cursos a otros a fin de que, conocidas las causas de tales resultados se pueden identificar e implementar actuaciones de mejora. Por otra parte, sería importante contrastar estos resultados con los de otras Comunidades de Aprendizaje para determinar con mayor contundencia si las mejoras se deben a la implementación de las AEE, a determinados modos de llevarlas a cabo o a causas distintas específicas de cada centro.

Este trabajo se ha realizado en el marco del proyecto de investigación I+D «Impacto de las Actuaciones Educativas de la Red Andaluza de Escuelas Comunidades de Aprendizaje, en el rendimiento escolar y la convivencia» (PID2021-122302N), financiado por el MCIN/AEI/ 10.13039/501100011033 y por el «FEDER Una forma de hacer Europa».

REFERENCIAS

- Agencia Andaluza de Evaluación Educativa. (2018, 23 de abril). *Resolución por la que se establecen los indicadores homologados para la autoevaluación de Escuelas Infantiles (2.º ciclo), Colegios de Educación Primaria, Colegios de Educación Infantil y Primaria, Institutos de Educación Secundaria, Centros Integrados de Formación Profesional y Centros Específicos de Educación Especial*. Boletín Oficial de la Junta de Andalucía, núm. 80. Recuperado de <https://juntadeandalucia.es/boja/2018/80/22>
- Aubert, A.; Flecha, A.; García, C.; Flecha, R. y Racionero, S. (2010). *Aprendizaje dialógico en la Sociedad de la Información*. Hipatia.
- Consejería de Desarrollo Educativo (2024). *Planes y Programas. Comunidades de Aprendizaje*. <https://www.juntadeandalucia.es/educacion/portales/web/planes-y-programas/programas-desarrollo-educativo/comunidades-de-aprendizaje/presentacion>
- Elboj, C. y Oliver, E. (2003). *Comunidades de aprendizaje: transformar la educación*. Graó.
- Flecha, R. (Ed.) (2015). *Acciones educativas exitosas para la inclusión y la cohesión social en Europa*. Salmer. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-11176-6>
- Flecha, R., Guo, M., Khalfaoui, A., López de Aguilera, A., Puigvert, L. y Racionero, S. (2024). *Guía de Comunidades de Aprendizaje*. CREA–Universidad de Barcelona. <https://hipatiapress.com/index/2024/08/02/guia-conunidades-de-aprendizaje/>
- Foncillas, M., Santiago-Garabietas, M. y Tellado, I. (2020). Análisis de las tertulias literarias dialógicas en educación primaria: un estudio de caso a través de las voces y dibujos argumentados del alumnado. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 10(3), 205-225. <https://doi.org/10.17583/remie.2020.5645>
- García-Carrión, R. y Díez-Palomar, J. (2015). Comunidades de aprendizaje: Caminos para el éxito educativo y la transformación social a través de grupos interactivos de matemáticas. *Revista Europea de Investigación Educativa*, 14(2), 151-166. <https://doi.org/10.1177/1474904115571793>
- García Yeste, C., y García Carrión, R. (2022): *Aprendizaje dialógico y convivencia escolar. Guía para las escuelas*. Ministerio de Educación y Formación Profesional. https://www.comunidaddeaprendizaje.com.es/lib/biblioteca/otras_publicaciones/aprendizaje_dialogico_y_convivencia_escolar_guia_para_las_escuelas.pdf
- Gómez-del-Castillo, M. T., Rodríguez, M., Ordóñez, R. y Ponce, M. (2024). Acelerar los aprendizajes con los grupos interactivos. En M. M. García, B. Segovia y S. León (Coords.), *Excelencia educativa en comunidades de aprendizaje* (pp. 113-123). Pirámide.
- Hernández-Sampieri, R., Mendoza Torres, C. P., y Baptista Lucio, P. (2018). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill.
- INCLUD-ED Consortium. (2011). *Actions for success in schools in Europe*. European Commission.
- León-Jiménez, S., Segovia-Aguilar, B. y García-Cabrera, M.M. (2024). Tertulias Pedagógicas Dialógicas: evolución de la formación del profesorado para el impacto social. *Social and Education History*, 13 (3), pp. 188-206. <http://dx.doi.org/10.17583/hse.15141>

- Luque, M. J. y Lalueza, J. L. (2013). Aprendizaje colaborativo en comunidades de práctica en entornos de exclusión social. Un análisis de las interacciones. *Revista de Educación*, 362, 402–428. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2011-362-166>
- Morlà-Folch, T., Renta, A. I., Prados-Cuxart, M., y Valls-Carol, R. (2022). A research synthesis of the impacts of successful educational actions on student outcomes. *Educational Research Review*, 37(100482), 1-12. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2022.100482>
- Palomares, A. y Domínguez, F.J. (2019). Tertulias dialógicas literarias como actuación educativa de éxito para mejorar la competencia lingüística. *Revista internacional de apoyo a la inclusión, logopedia, sociedad y multiculturalidad*, 5(3), 38-53. <https://doi.org/10.17561/riai.v5.n3.4>
- Ponce, M., Romero, A., Aguilera, A. y **Gómez del Castillo, M. T.** (2021). Adaptación de una Comunidad de Aprendizaje al Covid19: La experiencia del CEIP Antonio Machado. En J. A. Marín Marín, J., Cruz Campos, S. Pozo Sánchez, G. Gómez García (Eds.). *Investigación e innovación educativa frente a los retos para el desarrollo sostenible* (pp. 435-447). Dickinson. <https://idus.us.es/server/api/core/bitstreams/b98b9013-34d1-452f-906a-fc6673d40962/content>
- Prados-Gallardo, M. M., Aguilera-Jiménez, A. y Abad, S. (2024). *Instrumento para evaluar la implementación de Actuaciones Educativas de Éxito en Comunidades de Aprendizaje: autoevaluación y heteroevaluación*. XXXI Congreso Internacional sobre Aprendizaje. Utrecht, Países Bajos. https://cgscholar.com/cg_event/events/L24es/proposal/73349
- Rodríguez-Gallego, M. R., y Ordóñez-Sierra, R. (2015). Una experiencia de Aprendizaje-Servicio en comunidades de Aprendizaje. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 19(1), 314–333. <https://revista-seug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/18625>
- Sanahuja Ribés, A. (2022). La Tertulia Literaria Dialógica como estrategia inclusiva: convivencia, participación democrática y aprendizajes en el aula de Educación Primaria. *Revista de estilos de aprendizaje*, 15(Esp.), 46–56. <https://doi.org/10.55777/rea.v15iEspecialIII.4591>
- Suárez-Lantarón, B., y García-Martínez, A. (2022). Grupos interactivos y su influencia en el rendimiento académico en el aula de primaria: estudio de caso. *Revista Innova Educación*, 4(2), 80-97. <https://doi.org/10.35622/j.rie.2022.02.005>
- Stake, R. E. (2016). *Investigación con estudio de casos*. Morata.
- Villafuerte-Holguín, J. S. y Ramírez Rodríguez, W. X. Tertulia literaria dialógica en ambientes híbridos: pedagogía y contención emocional de adolescentes en tiempos de pandemia. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, (58), 1-19. [https://doi.org/10.31391/S2007-7033\(2022\)0058-012](https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2022)0058-012)
- Yin, R. K. (2018). *Case study research and applications: Design and methods*. SAGE Publications.

INFORMACIÓN SOBRE LOS AUTORES

Antonio Aguilera-Jiménez es maestro de Educación Primaria y Doctor en Psicología. Actualmente es profesor titular en el Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad de Sevilla habiendo impartido docencia en materias relacionadas con las dificultades del aprendizaje, la inclusión educativa y las necesidades específicas de apoyo educativo en los grados de Psicología, Educación Primaria y en el máster de “Psicología de la Educación - Avances en Intervención Psicoeducativa y Necesidades Educativas Especiales” de la Facultad de Psicología. Sus líneas de investigación se centran en educación inclusiva, comunidades de aprendizaje y docencia universitaria, materias sobre las que ha publicado artículos en revistas científicas, libros y comunicaciones a congresos nacionales e internacionales, contando con tres sexenios de investigación.

✉ agujiim@us.es

María-Teresa Gómez-del-Castillo es Doctora en Pedagogía y profesora titular en el Departamento de Didáctica y Organización Educativa de la Universidad de Sevilla. Desde hace 30 años imparte docencia en distintas titulaciones de Educación, tanto en los Grados como en los Máster de la Facultad de Ciencias de la Educación. Es autora de múltiples publicaciones, tanto en libros como en revistas científicas y congresos internacionales, contando con dos sexenios de investigación. Ha participado en varios de Proyectos I+D+I respondiendo a las siguientes líneas de investigación: formación del profesorado, tecnologías aplicadas a la educación y Comunidades de Aprendizaje donde se enmarca el trabajo que ahora se presenta.

✉ mgomezdelcastillo@us.es

María del Mar Prados Gallardo es Doctora en Psicología y profesora titular en el Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad de Sevilla. Desde hace 25 años imparte docencia en distintas titulaciones de Educación, tanto en los Grados como en los Máster de la Facultad de Ciencias de la Educación y la facultad de Psicología. Es autora de múltiples publicaciones, tanto en libros como en revistas científicas y congresos internacionales, contando con dos sexenios de investigación. Ha participado en múltiples Proyectos I+D+I respondiendo a las siguientes líneas de investigación: Discurso educativo e interacciones en el aula, Competencia cultural y migraciones, Resiliencia en mujeres víctima de violencia de género y, Comunidades de Aprendizaje donde se enmarca el trabajo que ahora se presenta y del que es Investigadora Principal.

✉ marprados@us.es