

ACTUACIONES EDUCATIVAS DE ÉXITO COMO BASE DE UNA POLÍTICA EDUCATIVA BASADA EN EVIDENCIAS

/

SUCCESSFUL EDUCATIONAL ACTIONS AS THE BASIS OF EVIDENCE-BASED EDUCATIONAL POLICY

Ramón Flecha García¹, Silvia Molina Roldán²

¹ *Universitat de Barcelona, Facultat de Economia y Empresa, Av. Diagonal, 696,
08034 Barcelona. Correo electrónico: ramon.flecha@ub.edu.*

² *Universitat Rovira i Virgili, Facultat de Ciències de la Educació y Psicologia,
Carretera de Valls, s/n, 43007, Tarragona. Correo electrónico:
silvia.molina@urv.cat.*

Resumen

En este artículo abordamos la necesidad de basar la política educativa en evidencias científicas. Para ello nos basamos en contribuciones de dos proyectos de investigación. Por un lado, el proyecto INCLUD-ED ha aportado la identificación de actuaciones educativas de éxito, cuyos componentes universales y transferibles son un valor para la elaboración de políticas. Por otro lado, el proyecto IMPACT-EV tiene como objetivo contribuir a mejorar el impacto social de la investigación en ciencias sociales y humanas. Entendiendo como impacto social las mejoras conseguidas en relación a objetivos sociales tales como educación, empleo o pobreza, argumentamos que políticas elaboradas en base a evidencias científicas tienen una mayor capacidad de conseguir impacto social.

Esta manera de enfocar la elaboración de políticas en educación responde a la demanda ciudadana de conseguir políticas educativas no sólo más estables sino también más científicas y que garanticen una mayor igualdad de resultados educativos.

Palabras clave: política educativa; democratización de la educación; reforma de la educación

Abstract

In this paper we address the need to base education policy on scientific evidence. For this purpose, we base our argument on contributions from two research projects. On the one hand, the INCLUD-ED project has provided the identification of successful educational actions, whose components, universal and transferable, are an added value for policy development. On the other hand, the IMPACT-EV project aims to help improve the social impact of research in social sciences and humanities. Understanding social impact as the improvements achieved in relation to social goals such as education, employment and poverty, we argue that policies developed based on scientific evidence have greater potential to achieve social impact. This approach of policy development responds to citizens' demands to get not only more stable policies but also more scientific, which ensure greater equality of educational outcomes.

Key words: educational policy; democratization of education; educational reform

Introducción

La mejora del sistema educativo español es una tarea ineludible si atendemos a datos como los aportados por pruebas como PISA 2012 (donde se destaca que el rendimiento educativo se sitúa por debajo de la OCDE, con una tendencia a la estabilidad, pero con una progresión negativa en cuanto a equidad, a pesar de un aumento de la inversión educativa¹) o los datos de abandono escolar temprano (el 22% de la población de 18 a 24 años tiene como máximo la

¹ <http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/PISA-2012-results-spain-ESP.pdf>

educación secundaria obligatoria y no está continuando sus estudios, según datos de 2014 publicados por Eurostat²). Europa, entre los objetivos fijados para 2020 ha incluido como objetivos que implican directamente a los sistemas educativos reducir las tasas de abandono escolar por debajo del 10% y conseguir que al menos un 40% de las personas de 30 a 34 años completen estudios de nivel terciario³.

Conseguir esa mejora pasa por considerar y tratar la educación como una disciplina científica, en cuyo ámbito práctico se conseguirán avances en la medida en que esas prácticas se basen en hallazgos de investigaciones. Es impensable que la salud de la ciudadanía pueda mejorar si la práctica médica no incorpora los avances de la investigación en medicina, o que se puedan construir edificaciones seguras sin que los ingenieros y arquitectos que las construyen tengan en cuenta los conocimientos más actuales en propiedades de los materiales. En este artículo pretendemos abordar la necesidad de incorporar, extender y normalizar el uso de las evidencias científicas en educación, centrándonos especialmente en el impacto de este conocimiento cuando se incorpora a la educación desde la política. Para ello nos basaremos en algunas de las contribuciones de dos proyectos de investigación. El primero, *INCLUD-ED. Strategies for inclusion and social cohesion in Europe from education*⁴, es un Proyecto Integrado del 6º Programa Marco de investigación europea, desarrollado entre 2006 y 2011 por un equipo de investigadores e investigadoras de 15 instituciones de 14 países europeos, y coordinado desde el centro de investigación CREA⁵ en la Universidad de Barcelona. INCLUD-ED analizó las actuaciones educativas que contribuyen tanto a la inclusión como a la exclusión educativa y social en Europa, e identificó una serie de Actuaciones Educativas de Éxito, que han mostrado contribuir a la mejora de educativa allí donde se han implementado. Esto ha llevado a que INCLUD-ED sea considerado por la Comisión Europea como uno de los 10 ejemplos de historias de éxito entre los programas marco de investigación europea⁶. El segundo proyecto, *IMPACT-EV. Evaluating the impact and outcomes of EU SSH research*, se desarrolla entre 2014 y 2017 dentro del 7º Programa

² <http://ec.europa.eu/eurostat/web/education-and-training/data/main-tables>

³ http://ec.europa.eu/europe2020/europe-2020-in-a-nutshell/targets/index_es.htm

⁴ <http://creaub.info/included/>

⁵ <http://creaub.info/>

⁶ [http://europa.eu/rapid/press-release MEMO-11-520 en.htm](http://europa.eu/rapid/press-release_MEMO-11-520_en.htm)

Marco de la Comisión Europea, también coordinado desde CREA-UB. En este caso, el proyecto se centra en mejorar los sistemas de evaluación de la investigación en ciencias sociales y humanas, con el fin de mejorar el impacto social de la investigación. Esta necesidad de ahondar en una mejor conexión entre los nuevos conocimientos científicos y el impacto en la mejora de la vida de la ciudadanía ha dado lugar en el contexto español a una nueva investigación: *IMP-IECS. Impacto de la Investigación española en Ciencias Sociales*, que dentro del Plan Estatal de Investigación Científica y Técnica y de Innovación 2013-2016 contribuirá a avanzar en esta cuestión en nuestro contexto.

En los siguientes apartados desarrollamos algunos conceptos y aportaciones clave para el desarrollo de una investigación educativa de base científica. En primer lugar, revisaremos la conceptualización de *actuaciones educativas de éxito* frente a *buenas prácticas*, y las consecuencias que tiene para la política educativa tomar como referencia uno u otro marco. Asimismo, nos centraremos en la transferibilidad como componente de las actuaciones de éxito que las hace susceptibles de ser incorporadas desde la política. A continuación describimos las actuaciones de éxito en educación que, de acuerdo con la investigación realizada desde INCLUD-ED, están contribuyendo a mejorar resultados educativos de alumnado diverso y reducir desigualdades. Finalmente, situaremos el proyecto de Comunidades de Aprendizaje como un programa educativo que aglutina las diferentes actuaciones de éxito, y que está contribuyendo a la mejora en resultados educativos y convivencia en múltiples contextos, por lo que está siendo incorporado desde algunas políticas.

¿Sistemas educativos basados en evidencias o sistemas educativos basados en ocurrencias?

Cuando comparamos los sistemas educativos con el conocimiento que la investigación educativa ha generado en las últimas décadas podemos observar actuaciones que se dan en muchos centros escolares y que van en contra de ese conocimiento. Uno de los ejemplos más claros es la extendida práctica de las agrupaciones homogéneas, por niveles o flexibles. Esta práctica, que a nivel internacional se conoce como *streaming*, se define por parte de la Comisión Europea como “adaptar el currículo a distintos grupos de alumnos y alumnas en

base a sus capacidades, dentro de un mismo centro escolar” (Comisión Europea, 2006, p.19). Sus efectos negativos en términos de reducción de oportunidades de aprendizaje, aumento de las desigualdades educativas, etiquetaje de alumnos y alumnas y grupos de alumnado, problemas de convivencia y perjuicio de los colectivos más vulnerables, entre otros, han sido constatados por múltiples investigaciones (Braddock & Slavin, 1992; Hallinan, 1996; Ireson et al. 2005; Lucas & Berends, 2002; Terwel, 2005) y, sin embargo en nuestras escuelas se agrupa al alumnado siguiendo este criterio, principalmente en los centros de secundaria, pero muy frecuentemente también en los centros de primaria e incluso en ocasiones en la etapa de infantil. Las desigualdades que se generan mediante esta práctica son la antesala de desigualdades posteriores, que podemos observar en los datos que citábamos en la introducción. El análisis de sistemas y políticas educativas llevado a cabo en el marco del proyecto INCLUD-ED nos permitió observar que cuando las políticas educativas son coherentes con las evidencias de la investigación, esto se traduce en una mejora educativa: Finlandia, que enfatiza la conexión entre investigación y educación, prohibió por ley las agrupaciones por niveles en los años 80 (Aho, Pitkanen, & Sahlberg, 2006), y sus niveles educativos medidos por pruebas internacionales como PISA sitúan a su sistema educativo a la cabeza de Europa. Cuando las políticas que se implementan no se basan en evidencias, no se genera impacto social, es decir, no hay una traducción en la mejora de la vida de los ciudadanos y ciudadanas, los niños y niñas en edad escolar en nuestro caso o, si lo hay, es un impacto social negativo.

El diálogo entre investigación y política en educación debería conseguir mejorar ese impacto social. De acuerdo con el proyecto IMPACT-EV, distinguimos tres tipos de impacto de la investigación en educación, y en general en ciencias sociales y humanas. Un primer impacto es el impacto científico, que tiene lugar cuando el conocimiento científico se comparte entre la comunidad científica en forma de publicaciones o conferencias, dando lugar a nuevas investigaciones y aumentando en cuerpo de conocimientos disponibles. Éste es un tipo de impacto que puede quedarse dentro de la comunidad científica y tener en sí mismo poca capacidad de dar lugar a cambios más allá de ésta. No obstante, también hemos de tener en cuenta que los canales de difusión científica están cada vez más

abiertos y accesibles a la sociedad general. Las políticas de “acceso abierto” están siendo ya asumidas por muchas publicaciones científicas para democratizar el acceso a la información más reciente y de más calidad sobre cualquier tema, y ya sido asumida también por la Comisión Europea, que prioriza que los resultados de las investigaciones que financia sean publicados en abierto. En consecuencia, cada vez más personas van a tener acceso al mejor y más actual conocimiento en cada área. Maestros y maestras ya están entrando a bases de datos científicas en educación para acceder a este conocimiento, y pronto empezarán a hacerlo también las familias y otros miembros de la comunidad para comprobar si las actuaciones que se están aplicando con sus hijos e hijas son las mejores que se pueden aplicar. Estas familias y estos maestros y maestras cada vez van a poder entender menos la aprobación de políticas o la aplicación de actuaciones que no estén en consonancia con este conocimiento.

El impacto político tiene lugar cuando ese conocimiento científico sirve para el desarrollo de políticas, a nivel nacional, regional o local. También consideramos impacto político las acciones, basadas en ese conocimiento, implementadas por movimientos sociales u organizaciones no gubernamentales en el marco de sus reivindicaciones para avanzar en el cambio social.

Por último, entendemos el impacto social como los efectos de las políticas y las acciones de los ciudadanos (basados en conocimiento científico) en la mejora de los objetivos acordados por la sociedad. En el caso de la investigación europea, los objetivos de las estrategias de Lisboa 2010 y EU2020 (en empleo, investigación en I+D, cambio climático/energía, pobreza/exclusión social y educación) sirven como marco para esos objetivos sociales, entre otros.

Las Actuaciones Educativas de Éxito (INCLUD-ED Consortium, 2015) son actuaciones que ya han tenido este impacto social, porque han demostrado conseguir mejorar los niveles educativos y reducir las desigualdades allí donde se han implementado, y esa mejora ha sido constatada a través de la investigación. En este sentido, estas actuaciones son diferentes de las “buenas prácticas”. Las buenas prácticas, a pesar de su potencial para alcanzar excelentes resultados, están limitadas a contextos concretos. Las actuaciones educativas de éxito son

efectivas independientemente del contexto donde se implementan y, por tanto, son transferibles a otras escuelas y comunidades para mejorar en todas ellas el éxito escolar y la cohesión social. Otra diferencia con las buenas prácticas es que éstas últimas no se basan en evidencia científica previa, sino en la voluntad de innovar para resolver un problema particular haciendo “algo diferente”. En la medida en que esas innovaciones no se basan en evidencias acerca de si esas acciones o similares han conseguido previamente mejoras en otros contextos, a menudo no alcanzan los resultados esperados, y la causa del fracaso con frecuencia recae en las particularidades del contexto, generalmente desfavorecido. De esta manera, las “buenas prácticas” legitiman un contextualismo que niega la posibilidad de generalizar soluciones de éxito a los problemas educativos y, por lo tanto, no son útiles para la política educativa. La investigación INCLUD-ED demostró que el fracaso escolar no se explica por las características del contexto sino por las actuaciones que se implementan. Las actuaciones educativas de éxito identificadas por INCLUD-ED poseen componentes universales que las hace transferibles a múltiples contextos y constituyen, por tanto, un conocimiento clave para la elaboración de políticas educativas que tengan como objetivo el impacto social, en concreto, la mejora de los resultados educativos de todos los niños y niñas.

Actuaciones Educativas de Éxito: evidencias de la investigación que mejoran la educación

Agrupamos las actuaciones educativas de éxito en dos tipos, por un lado, las que se basan en formas efectivas de agrupación del alumnado para promover el aprendizaje tanto dentro como fuera del aula: grupos interactivos, extensión del tiempo de aprendizaje y lectura dialógica. Por otro lado, las que se basan en la participación de las familias y la comunidad: participación en actividades de aprendizaje y participación en la evaluación y la toma de decisiones.

Grupos interactivos. Los grupos interactivos (Valls & Kyrikiades, 2013) consisten en organizar el aula en pequeños grupos heterogéneos de alumnado. En cada grupo se asigna un adulto que puede ser un familiar u otra persona voluntaria de la comunidad y se trabaja en una actividad, principalmente de contenido instrumental, durante aproximadamente 20 minutos; a continuación los

grupos rotan para pasar a hacer otra actividad, y así sucesivamente hasta que todos los grupos han pasado por todas las actividades. Las personas voluntarias se encargan de promover las interacciones entre el alumnado, quien ha de ayudarse para resolver las tareas. Trabajar en grupos heterogéneos donde se promueve esta interacción expone al alumnado a un amplio y rico abanico de interacciones de aprendizaje, mientras que el maestro o maestra gestiona el conjunto de la clase y ofrece ayuda cuando es necesario. Los grupos interactivos son una organización inclusiva del aula (INCLUD-ED Consortium, 2011), ya que el alumnado no es agrupado por niveles, al contrario, se aseguran diversidad de niveles de aprendizaje dentro de un mismo grupo, de la misma manera que se busca la diversidad en otros aspectos, tales como género, cultura, lengua o capacidad. Al mismo tiempo, los recursos humanos se organizan de forma eficiente, porque se destinan a proporcionar ayuda dentro de estos grupos heterogéneos, maximizando los resultados de aprendizaje. Estos recursos incluyen el profesorado pero también, y de forma especial, el voluntariado de la comunidad, lo que amplía tanto la cantidad como la diversidad de recursos disponibles para apoyar el aprendizaje.

Esta organización del aula hace posible que el alumnado con nivel más bajo aumente su ritmo de aprendizaje, lo que es especialmente importante para el alumnado de grupos desfavorecidos, al mismo tiempo que beneficia a la clase en conjunto. Cuando se trabaja en grupos interactivos el profesorado puede más fácilmente mantener el mismo currículum para todo el alumnado y facilitar ayuda individualizada a quienes lo necesitan. Como resultado de aplicar esta actuación educativa de éxito, el alumnado aumenta sus niveles de aprendizaje, al mismo tiempo que se mejora la adquisición y consolidación de ciertos valores. Las expectativas académicas aumentan, tanto por parte del profesorado como del propio alumnado, y todo el alumnado, incluso aquél con discapacidades, se beneficia de la posibilidad de participar de la dinámica regular del aula y aprender en interacción con sus compañeros y compañeras.

Extensión del tiempo de aprendizaje. Esta medida consiste en ofrecer actividades de aprendizaje y apoyo escolar fuera del horario escolar. Es una medida especialmente importante para el alumnado con más dificultades, porque

permite que puedan recibir el apoyo que necesitan sin separarlos del grupo de referencia durante el horario escolar, con el riesgo que esto supone de reducir el nivel de exigencia y las oportunidades de aprendizaje en relación al resto de alumnado. También supone un recurso muy importante para el alumnado que por diferentes motivos no puede recibir ayuda en casa. Los programas de extensión del tiempo de aprendizaje reciben diferentes nombres y se concretan de diferente manera según el país donde se implementan. En Finlandia encontramos el *homework club*, que se abre después del horario escolar para que, voluntariamente, cualquier alumno pueda ir a reforzar su aprendizaje con otros alumnos y alumnas y asistentes educativos. En Malta, el *after-school writing club* se abre a la participación conjunta de alumnado y familias para trabajar la lectoescritura con la ayuda de un educador o educadora. En España, la *biblioteca tutorizada* se organiza también después del horario escolar para ayudar al alumnado con actividades de aprendizaje principalmente instrumentales (lenguas y matemáticas) y para ayudarles con los deberes. Estas bibliotecas funcionan con la participación de voluntariado, cuya presencia hace posible ofrecer más tiempo de aprendizaje para el alumnado, y al mismo tiempo diversifica las interacciones de aprendizaje a que este alumnado está expuesto (Tellado & Sava 2010). Aunque toman diferentes formas, las actuaciones de extensión del tiempo de aprendizaje comparten en todos los casos los mismos objetivos: ofrecer espacios de aprendizaje junto con otras personas de la comunidad para reforzar el contenido académico que se enseña en la escuela, aumentando las oportunidades de aprendizaje de todo el alumnado y, en especial, de aquellos pertenecientes a grupos vulnerables, los que no pueden recibir ayuda con el aprendizaje en casa, y los que tienen un nivel de aprendizaje más bajo que sus compañeros y compañeras. En estas actividades todos ellos encuentran oportunidades para acelerar su aprendizaje, alcanzar el nivel de la clase y mejorar su participación en el aula.

Lectura dialógica. La lectura dialógica consiste en ampliar las actividades de lectura a más contextos y más diversos, en más momentos, más espacios y con más personas. Con la lectura dialógica se generan más oportunidades de interacción alrededor de la lectura, tanto entre alumnado como entre alumnado y profesorado, lo que acelera el aprendizaje lector. En este tipo de actividades el

alumnado explica lo que ha leído, reflexiona y argumenta sobre ello, y pregunta sobre lo que no ha entendido, lo que beneficia su aprendizaje y desarrolla su capacidad de reflexión crítica. Cuatro formas concretas en que INCLUD-ED ha identificado la lectura dialógica son mediante la *extensión del tiempo de aprendizaje*, el programa *familias lectoras*, los *padrinos de lectura* y las *tertulias literarias dialógicas*. La lectura dialógica se implementa a través de la *extensión del tiempo de aprendizaje* cuando se utilizan las sesiones de biblioteca tutorizada para ofrecer actividades de lectura compartida entre el alumnado y con otras personas: profesorado, familiares o personas de la comunidad. *Familias lectoras* ofrece un espacio en la escuela para que los niños en sus primeros años de escolaridad compartan con sus familias actividades de lectura. *Padrinos de lectura* consiste en emparejar alumnado de los últimos años de primaria con alumnado de los primeros años, de manera que el mayor apadrina al menor como padrino de lectura. Padrino y apadrinado leen conjuntamente en momentos y espacios destinados a ello, beneficiando a ambos en su proceso de aprendizaje. Por último, las *tertulias literarias dialógicas* (Pulido & Zepa 2010; Serrano et al. 2010) consisten en la lectura de obras clásicas de la literatura universal y su posterior debate en el aula, dentro del horario escolar o como extensión del tiempo de aprendizaje. En la tertulia se comparten las ideas que cada uno ha seleccionado como más relevantes –a menudo alrededor de temas muy profundos– y éstas se discuten entre todos. El debate alrededor de la lectura permite la colaboración entre alumnado, la ayuda mutua, el conocimiento de diferentes puntos de vista, el desarrollo de habilidades de comunicación y argumentación, el aprendizaje de vocabulario, y el desarrollo del gusto por la lectura.

Ciertas formas de participación de la familia y la comunidad han sido identificadas también como actuaciones educativas de éxito. Si bien las formas más frecuentes en que las familias participan en las escuelas es a través de la recepción de información sobre el funcionamiento de la escuela (participación informativa), por ejemplo en las reuniones de inicio de curso, o a través de la consulta sobre determinados temas, a través de órganos como el consejo escolar (participación consultiva), la participación en actividades de aprendizaje (educativa), en la evaluación (evaluativa) y en la toma de decisiones (decisiva)

son las que la investigación demuestra tener más impacto en el éxito escolar (Martínez & Niemelä, 2010).

Participación de las familias y la comunidad en actividades de aprendizaje. Este tipo de participación incluye tanto la participación en las actividades de aprendizaje del alumnado como en su propio aprendizaje como adultos. En el primer caso, su participación en el aula supone una ayuda para que el profesorado pueda atender la diversidad de necesidades del alumnado, y el alumnado se beneficia de más cantidad de interacciones de aprendizaje, y más diversas. Una forma en que las familias y otro voluntariado de la comunidad se implica en actividades de aprendizaje del alumnado es a través de actuaciones educativas de éxito mencionadas anteriormente, como los grupos interactivos, o las bibliotecas tutorizadas. La participación de familias en el aula mejora la cohesión social y el clima del aula, y el alumnado se concentra mejor en las actividades. Los familiares y voluntariado contribuyen a asegurar que todo el alumnado se implica en la actividad de aprendizaje y son de gran ayuda para promover el aprendizaje del alumnado con más dificultades. Además, esta participación hace que el alumnado y sus familias compartan espacios de aprendizaje y que tengan lugar más interacciones académicas, lo que aumenta la motivación del alumnado en relación al aprendizaje escolar y las relaciones familiares, transformando también el contexto educativo, y mejorando la coordinación entre la familia y la escuela.

Participación de las familias y la comunidad en la evaluación y la toma de decisiones. La participación en la toma de decisiones supone generar formas de organización escolar que incluyen las voces de todos los participantes del centro educativo (principalmente familias y otros miembros de la comunidad) en su gestión. Implica una participación activa de todos los agentes educativos, en colaboración con el profesorado, en la toma de decisiones en relación al aprendizaje, la organización de la escuela, o la forma de resolver los conflictos, por ejemplo. Todas las aportaciones son tenidas en cuenta en base a la validez de los argumentos aportados, independientemente de quien los aporte. Una forma en que esta participación se lleva a cabo en algunas escuelas es a través de las *comisiones mixtas*, formadas por profesorado, alumnado, familias, y otros

representantes de la comunidad que se reúnen para tomar decisiones sobre aspectos centrales de la vida del centro. Otra forma son las *asambleas de familias*, que permiten una participación amplia de las familias y el alumnado para tomar decisiones sobre temas importantes para la escuela. Cuando se hace posible esta forma de participación, todos los participantes pueden aportar sus conocimientos y opiniones, siendo más fácil encontrar mejores soluciones a los problemas o preocupaciones del centro. La convivencia y la colaboración entre los diferentes colectivos también mejora, como resultado de una percepción de responsabilidad compartida en la gestión de la escuela y en la respuesta a sus necesidades.

La participación en la evaluación supone superar la premisa tradicional de que el profesorado es el único responsable de diseñar el currículo y evaluar el progreso del alumnado. Esta participación se basa en la premisa de que todos los agentes educativos comparten el objetivo de éxito educativo para todo el alumnado. Cuando se establecen canales para hacerla posible, familiares y otras personas de la comunidad pueden compartir conocimientos y estrategias para aumentar la efectividad de las acciones que se implementan para promover el aprendizaje. Un ejemplo de esta participación es el *Plan Educativo Individual* en Finlandia, cuyo objetivo es prevenir la aparición de dificultades de aprendizaje, desde las primeras edades, a través de la colaboración entre los diferentes agentes educativos. De esta manera, los conocimientos diferentes y complementarios de familiares y profesorado se ponen en común para diseñar individualizaciones del currículum más inclusivas (INCLUD-ED Consortium, 2015).

Estas actuaciones han demostrado conducir al éxito educativo de alumnado diverso en las escuelas donde se han implementado. Como vemos, algunas de ellas tienen diferentes concreciones según el contexto donde se aplican, pero comparten componentes universales que hacen posibles transferirlas y recrearlas en nuevos contextos. Políticas educativas que pretendan basarse en evidencias para mejorar la educación tendrán que contemplar estas actuaciones, así como todas aquellas otras actuaciones que, resultado del avance en la investigación, vayan demostrando los mismos o mejores resultados, y que complementarían o sustituirán algunas de las que conocemos ahora.

En el siguiente apartado recogemos cómo estas actuaciones de éxito ya han sido incorporadas por un programa educativo que está consiguiendo grandes avances en resultados académicos y convivencia, evidencias que también han comenzado a ser recogidas desde la política.

Transferibilidad de las actuaciones educativas de éxito a través de las Comunidades de Aprendizaje

Comunidades de aprendizaje⁷ es un proyecto educativo que se basa en la implementación de las actuaciones educativas de éxito que acabamos de describir, con el objetivo de favorecer la transformación tanto educativa como social. Dos son los ejes principales del funcionamiento de estas escuelas: la participación de la comunidad en multiplicidad de espacios y la introducción de más cantidad y más diversidad de interacciones de aprendizaje, dos componentes señalados por las teorías más relevantes en educación (Epstein, 2004; Flecha, 1997; Freire, 1970; Vygostky, 1979; Wells, 2001) y por los resultados de la investigación.

La base científica como característica central de las comunidades de aprendizaje implica que sólo se apliquen en el marco del proyecto las actuaciones que anteriormente han demostrado ser efectivas en mejorar la educación de niños y niñas en otras escuelas y contextos. Esta base científica ha hecho posible el aumento de los niveles de aprendizaje, la mejora en las pruebas de evaluación externa, la reducción de conflictividad y absentismo y el aumento de la matrícula en estos centros.

Comunidades de aprendizaje surge de la transferencia directa de la evidencia científica a la implementación de actuaciones educativas por parte de actores sociales. Las primeras escuelas de primaria que implementaron el proyecto lo hicieron en los años 90, y las mejoras conseguidas han hecho posible un crecimiento exponencial de las comunidades de aprendizaje durante estos años: si en 1995 eran 5 las escuelas que formaban parte del proyecto, en 2005

⁷ <http://www.comunidadesdeaprendizaje.net/>

eran 22 y, en la actualidad, 2015, la cifra ha llegado a las 194 escuelas, sólo en España. Este crecimiento ha estado favorecido por la consolidación de evidencias científicas alrededor de las mejoras conseguidas con las actuaciones educativas de éxito, como las que ha permitido obtener el proyecto INCLUD-ED (2006-2011), que han convencido a más escuelas para aplicarlas.

Estas evidencias han comenzado también a incorporarse desde la política. En primer lugar, a nivel Europeo, el impacto positivo de las comunidades de aprendizaje ha sido recogido en diferentes recomendaciones, conclusiones y comunicaciones del Consejo de Europa y la Comisión Europea. Estos documentos son: las *Conclusiones del Consejo de 11 de mayo de 2010 sobre la dimensión social de la educación y la formación* (2010/C 135/02), donde se invita a los estados miembros a “Promover para todos los alumnos — incluidos los que tienen necesidades especiales — planteamientos educativos inclusivos que hayan dado buenos resultados, convirtiendo las escuelas en comunidades de aprendizaje en las que se cultive la sensación de inclusión y apoyo mutuo y en las que se reconozcan los talentos de todos los alumnos”; la Comunicación de la Comisión (enero 2011) *Abordar el abandono escolar prematuro: una contribución clave a la agenda Europa 2020*, donde se afirma: “Los centros de enseñanza como «comunidades de aprendizaje» tienen en común una visión, unos valores fundamentales y unos objetivos de desarrollo escolar. Este enfoque aumenta el compromiso del alumnado, el profesorado, los padres y otras partes interesadas, y apoya el desarrollo y la calidad de los centros de enseñanza. Las «comunidades de aprendizaje» inspiran tanto a los profesores como a los alumnos para superarse y hacerse con el control de sus procesos de aprendizaje. También crean condiciones favorables para reducir el abandono escolar y para ayudar a los alumnos con riesgo de abandono”; y las *Recomendaciones del Consejo relativa a las políticas para reducir el abandono escolar prematuro* (junio 2011), donde se afirma que las intervenciones para reducir el abandono escolar temprano pueden incluir “transformar los centros de enseñanza en comunidades de aprendizaje basadas en una visión común del desarrollo escolar compartida por todas las partes interesadas, aprovechando la experiencia y el conocimiento de todos, y ofrecer un lugar abierto, estimulante y cómodo para el aprendizaje, a fin de animar a los jóvenes a seguir sus estudios o su formación”.

En segundo lugar, gobiernos regionales y locales están adoptando el modelo de comunidades de aprendizaje para promoverlo en sus regiones o municipios. Este es el caso de Andalucía, cuya Consejería de Educación reguló en 2012 el procedimiento de inscripción y continuidad de centros reconocidos como comunidades de aprendizaje, y creó la Red Andaluza de Comunidades de Aprendizaje. Otro ejemplo es el del municipio de Rivas-Vaciamadrid, donde se firmó un convenio entre el ayuntamiento y la Universidad de Barcelona para formar y asesorar, entre 2010 y 2015, a las escuelas en la implementación de actuaciones educativas de éxito; como resultado, todas las escuelas de educación primaria del municipio implementan estas actuaciones, y algunas han iniciado el proceso de transformación en comunidad de aprendizaje.

En tercer lugar, el crecimiento de las comunidades de aprendizaje está teniendo lugar también en Latinoamérica, a través del trabajo del Instituto Natura⁸. Actualmente, existen comunidades de aprendizaje en Brasil, Argentina, Colombia, México y Perú, y se está consiguiendo el apoyo de la administración educativa en algunas de sus regiones.

Esta rápida y amplia extensión de las comunidades de aprendizaje muestra, por un lado, el papel clave que ha tenido la incorporación de las evidencias científicas por parte de la política. Esta incorporación ha hecho posible que las actuaciones de éxito sean accesibles para muchas más comunidades y, con ellas, para muchos más niños y niñas, que tienen más oportunidades de alcanzar el éxito educativo. Por otro lado, pone de manifiesto que comunidades de aprendizaje es un programa que es aplicable y funciona en múltiples contextos, y por lo tanto transferible a otros nuevos contextos. Esto ha hecho posible su incorporación desde diferentes políticas y hace factible que nuevas políticas, a diferentes niveles y en diferentes contextos, lo incorporen también para ayudar a responder a los retos educativos de nuestra sociedad.

⁸ <http://www.institutonatura.org.br/>

Conclusiones

Crear e implementar políticas basadas en evidencias no es la única manera de contribuir a mejorar la educación. Existen muchos centros que, preocupados por mejorar los niveles de aprendizaje e inclusión social de sus alumnos y alumnas, han buscado e implementado actuaciones que se ha demostrado que generan los mejores resultados, y han visto como esos resultados se conseguían también en sus centros. Ese es, por ejemplo, el caso de muchas escuelas que funcionan como comunidades de aprendizaje. En este caso, las evidencias científicas son aplicadas directamente por los actores sociales, comunidades educativas que consiguen un impacto social a pequeña escala, en las comunidades donde esas actuaciones se han implementado. Se consigue, por tanto, un impacto social que no viene causado por la implementación de políticas basadas en evidencias de la investigación, sino que hay una transferencia directa de las evidencias a la sociedad. Conseguir el impacto político de las investigaciones, es decir, que el nuevo conocimiento se incorpore en las políticas educativas, trae consigo la posibilidad de aumentar las posibilidades de impacto social, que esas actuaciones educativas lleguen a muchas personas, escuelas, comunidades. Las políticas educativas basadas en evidencias no son la única manera pero si la más eficiente de alcanzar el objetivo de una mejora en educación.

Las políticas basadas en evidencias son también la respuesta a una demanda de la ciudadanía, a quien preocupa los frecuentes cambios en legislación educativa, no tanto por la frecuencia sino por la falta de garantías claras de que los cambios producirán mejores. Las familias y el conjunto de la población demandan consenso y de estabilidad legislativa pero, sobre todo, demandan éxito: estabilidad y consenso alrededor de evidencias. Familias y ciudadanía no tendrán ningún problema en que haya cambios muy frecuentes en los sistemas educativos si éstos se deben a la actualización de esos sistemas para responder a los nuevos conocimientos generados por la investigación. Lo que la ciudadanía no entiende es por qué no se trasladan a políticas los conocimientos sobre aquellas actuaciones que se sabe que funcionan: “si se sabe, ¿por qué no se aplica?”, a menudo preguntan. La demanda ciudadana

sobre política educativa es de acuerdo y de ciencia. El consenso que lleve a un sistema educativo más eficiente y más equitativo sólo puede pasar por unas políticas basadas en evidencias.

Financiación

Este artículo ha sido realizado gracias a la financiación obtenida por parte del Sexto Programa Marco de la Comisión Europea (FP6/2006-2011), bajo el contrato nº 028603, y por parte del Séptimo Programa Marco de la Comisión Europea (FP7/2014-2017), bajo el contrato nº 613202.

Conflicto de Intereses

Ninguno.

Referencias bibliográficas

- Aho, E., Pitkanen, K., & Sahlberg, P. (2006). *Policy development and reform principles of basic and secondary education in Finland since 1968*. Education working paper series; no. 2. Washington, DC: World Bank. <http://documents.worldbank.org/curated/en/2006/05/6996294/policy-development-reform-principles-basic-secondary-education-finland-1968>
- Braddock, J.H., & Slavin, R.E. (1992). *Why ability grouping must end: Achieving excellence and equity in American education*. Baltimore, MD: Center for Research on Effective Schooling for Disadvantaged Pupils.
- Comisión Europea. (2006). Documentos de trabajo del personal de la Comisión. Documento adjunto a la Comunicación al Consejo y al Parlamento Europeo. *Eficiencia y equidad en los sistemas europeos de educación y formación*. SEC (2006)1096. (Bruselas: Comisión Europea).
- Epstein, J. L. (2004). Foreword. In P. A. Edwards, *Children's literacy development: Making it happen through school, family and community involvement* (pp. ixiv). Boston: Pearson Education.
- Flecha, R. (1997). *Compartiendo palabras: el aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo*. Barcelona: Paidós
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. London: Continuum International.

- Hallinan, M.T. (1996). Track Mobility in Secondary School. *Social Forces*, 74(3), 983-1002.
- INCLUD-ED Consortium. (2011). *Actuaciones de éxito en las escuelas europeas*. Madrid: Instituto de Formación del Profesorado, Investigación e Innovación Educativa (IFIIIE). Ministerio de Educación.
- INCLUD-ED Consortium. (2015). *Successful Educational Actions for Inclusion and Social Cohesion in Europe*. Springer International Publishing.
- Ireson, J., Hallam, S., Hurley, C. (2005). What are the effects of ability grouping on GCSE attainment? *British Educational Research Journal*, 31(4), 443-458.
- Lucas, S., & Berends, M. (2002). Sociodemographic diversity, correlated achievement, and de facto tracking. *Sociology of Education*, 75(4), 328-348.
- Martínez, B. & Niemelä, R. (2010). Formas de implicación de las familias y de la comunidad hacia el éxito educativo. *Revista Educación y Pedagogía*, 56, 69-77.
- Pulido, C. & Zepa, B. (2010). La interpretación interactiva de los textos a través de las tertulias literarias dialógicas. *Signos*, 43(2), 295-309.
- Serrano, M.A., Mirceva, J., & Larena, R. (2010). Dialogic Imagination in Literacy Development. *Revista de Psicodidáctica*, 15(2), 191-205.
- Tellado, I. & Sava, S. (2010). The Role of Non-expert Adult Guidance in the Dialogic Construction of Knowledge, *Revista de Psicodidáctica*, 15(2), 163-176.
- Terwel, J. (2005). Curriculum differentiation: Multiple perspectives and developments in education. *Journal of Curriculum Studies*, 37(6), 653-670.
- Valls, R.; Kyriakides, L. (2013). The power of Interactive Groups: how diversity of adults volunteering in classroom groups can promote inclusion and success for children of vulnerable minority ethnic populations. *Cambridge Journal of Education*, 43(1), 17-33. DOI: 10.1080/0305764X.2012.749213
- Vigotsky, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- Wells, G. (2001). *Indagación dialógica: hacia una teoría y una práctica socioculturales de la educación*. Barcelona: Paidós.