



Universidad de Granada

Una experiencia piloto de la actuación de éxito “extensión del tiempo de aprendizaje” en Comunidades de Aprendizaje

Tipología de TFG: Estudio de casos

Ramón Plazas Muñoz

ÍNDICE

Resumen y palabras clave.....	4
Introducción.....	5
Método.....	10
Participantes	10
Materiales.....	10
Diseño y procedimiento	11
Resultados.....	13
Discusión y conclusiones.....	15
Referencias	18

Una experiencia piloto de la actuación de éxito “extensión del tiempo de aprendizaje” en

Comunidades de Aprendizaje

Ramón Plazas Muñoz

Facultad de Ciencias de la Educación

Resumen

El objetivo de este trabajo ha sido el de llevar a cabo la evaluación de proceso sobre la implementación de la actuación participación educativa de la comunidad en un centro educativo reconocido como Comunidad de Aprendizaje, concretamente de la biblioteca tutorizada puesta en marcha como medida de extensión del tiempo de aprendizaje. La unidad de análisis de este trabajo estuvo formada por las 94 sesiones de biblioteca tutorizada desarrolladas en un centro educativo de Granada. El diseño metodológico de este trabajo fue un estudio de casos múltiple descriptivo. Se analizaron los registros elaborados por el voluntariado participante en las sesiones para obtener unos resultados y a partir de estos formulamos unas conclusiones y unas propuestas de mejora para el proyecto.

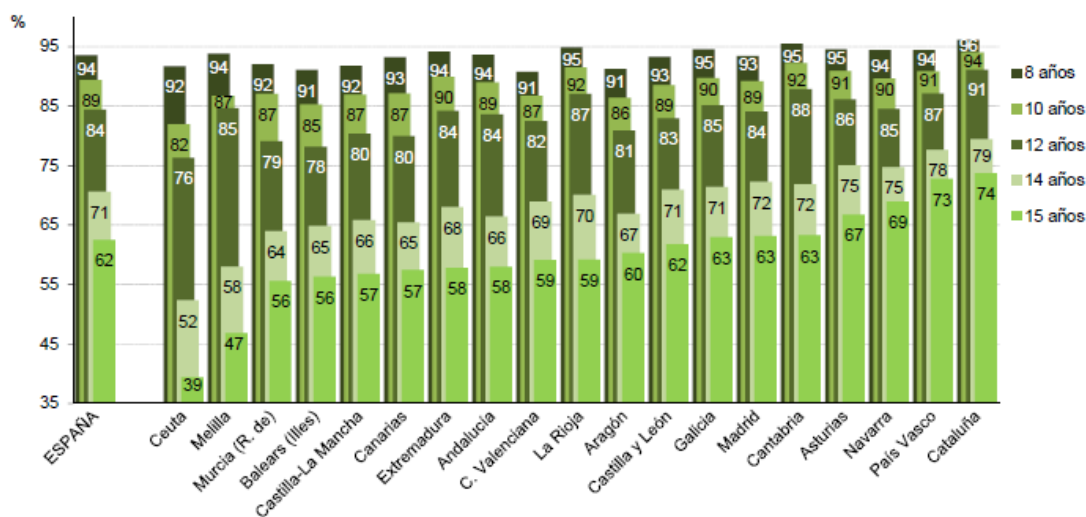
Palabras clave: Biblioteca Tutorizada, Extensión del Tiempo de Aprendizaje, Actuaciones de Éxito, Comunidades de Aprendizaje, Educación Inclusiva.

Una experiencia piloto de la actuación de éxito “extensión del tiempo de aprendizaje” en Comunidades de Aprendizaje

Introducción

El rendimiento escolar del alumnado de Educación Primaria en España se puede apreciar en indicadores como la tasa de idoneidad y el porcentaje de alumnado repetidor, e incluso en los resultados que obtienen en las pruebas de competencias básicas. En esta línea, la Figura 1 muestra que en el periodo que corresponde a Educación Primaria (8 y 10 años) en el curso 2012-2013, un 94% del alumnado con 8 años estaba matriculado en el curso que le correspondía por su edad cronológica, si bien a los 10 años el porcentaje disminuye al 89% (Instituto Nacional de Evaluación Educativa, 2015).

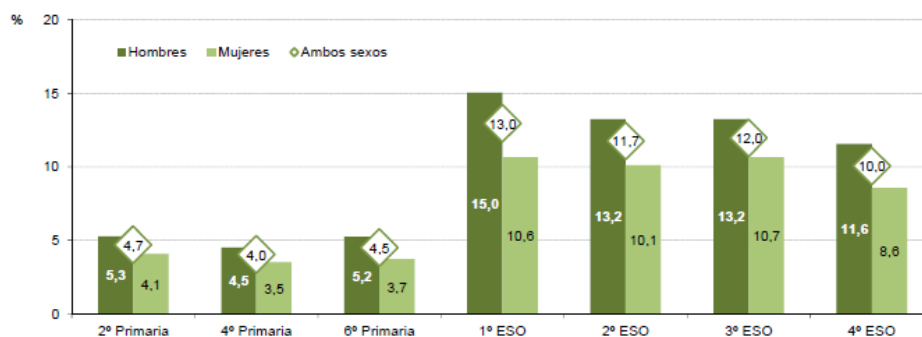
Figura 1. Tasas de idoneidad en las edades de 8, 10, 12, 14 y 15 años por comunidad autónoma (curso escolar 2012/2013).



Fuente: Instituto Nacional de Evaluación Educativa (2015).

En cuanto al porcentaje de alumnado repetidor en el curso 2012-2013 (Figura 2), se ubica en un 4,7% del alumnado en segundo curso de Educación Primaria, reduciéndose en 0,7 puntos porcentuales en el cuarto curso de esta etapa educativa, para situarse en el 4,5% en el último curso de la misma (Instituto Nacional de Evaluación Educativa, 2015).

Figura 2. Porcentaje de alumnado repetidor en Educación obligatoria (curso escolar 2012/2013).



Fuente: Instituto Nacional de Evaluación Educativa (2015).

Por otro lado, los resultados en las pruebas de competencias básicas (Figura 3), es decir, en comprensión lectora, matemáticas y ciencias, revelan que el alumnado español de Educación Primaria se posiciona en el puesto 23 en comprensión lectora y matemáticas, y en el puesto 21 en ciencias, por debajo de la media de los países que conforman la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2012).

Figura 3. Tabla de resultados de los países participantes en las pruebas de nivel competencial.

PIRLS-Lectura			TIMSS-Matemáticas			TIMSS-Ciencias		
Puesto	Pais	Puntuación	Puesto	Pais	Puntuación	Puesto	Pais	Puntuación
1	Finlandia	568	1	Corea	605	1	Corea	587
-	Irlanda del Norte	558	2	Japón	585	2	Finlandia	570
2	Estados Unidos	556	-	Irlanda del Norte	562	3	Japón	559
3	Dinamarca	554	3	Bélgica (C. Flam.)	549	4	Estados Unidos	544
4	Irlanda	552	4	Finlandia	545	5	República Checa	536
5	Inglaterra	552	5	Inglaterra	542	6	Hungría	534
6	Canadá	548	6	Estados Unidos	541	7	Suecia	533
7	Países Bajos	546	7	Países Bajos	540	8	Austria	532
8	República Checa	545	8	Dinamarca	537	9	Eslovaquia	532
9	Suecia	542	9	Lituania	534	10	Países Bajos	531
10	Italia	541	10	Portugal	532	11	Inglaterra	529
11	Alemania	541	11	Alemania	528	12	Alemania	528
12	Portugal	541	12	Irlanda	527	13	Dinamarca	528
13	Israel	541	13	Australia	516	14	Italia	524
14	Hungría	539	14	Hungría	515	15	Portugal	522
15	Eslovaquia	535	15	Eslovenia	513	16	Eslovenia	520
16	Nueva Zelanda	531	16	República Checa	511	-	Irlanda del Norte	517
17	Eslovenia	530	17	Austria	508	17	Irlanda	516
18	Austria	529	18	Italia	508	18	Australia	516
19	Lituania	528	19	Eslovaquia	507	19	Lituania	515
20	Australia	527	20	Suecia	504	20	Bélgica (C. Flam.)	509
21	Polonia	526	21	Noruega	495	21	España	505
22	Francia	520	22	Nueva Zelanda	486	22	Polonia	505
-	Andalucía	515	23	España	482	23	Nueva Zelanda	497
23	España	513	24	Polonia	481	24	Noruega	494
24	Noruega	507	25	Turquía	469	25	Chile	480
25	Bélgica (C. Francesa)	506	26	Chile	462	26	Turquía	463
-	Canarias	505		Media OCDE	522		Media OCDE	523
	Media OCDE	538						

Fuente: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2012).

Estos resultados del alumnado de la etapa de Educación Primaria son relativamente bajos, especialmente si se considera la inversión por alumnado o el número de horas que se dedican al proceso de enseñanza-aprendizaje en España, e incluso pueden estar a la base de los resultados de etapas educativas superiores, como Educación Secundaria Obligatoria (Consejo Escolar del Estado, 2015). Ante esta situación, se han ejecutado diversas medidas de intervención (p.e., Programas de Refuerzo, Orientación y Apoyo, o plan PROA), e igualmente se siguen planteando diferentes propuestas de mejora, como por ejemplo, las que se especifican en el informe del Consejo Escolar del Estado (2015) (p.e., potenciar la cooperación entre familia y escuela, disminuir el número de alumnado por aula, aumentar el número de docentes, prestar una mayor atención a las medidas de atención a la diversidad en los centros educativos, introducir nuevas metodologías, etc.).

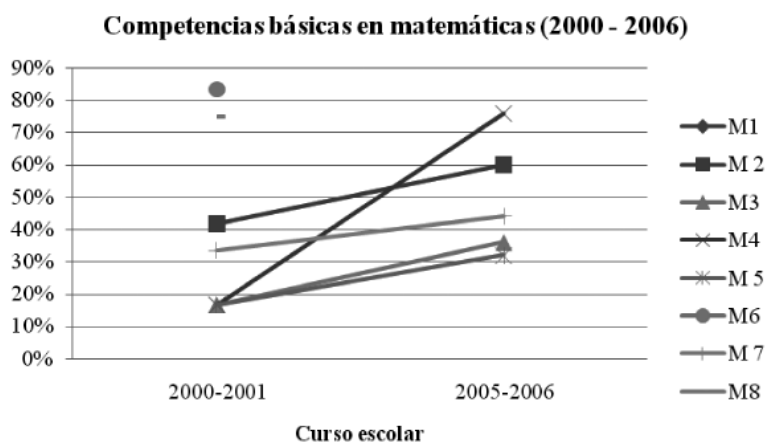
En la línea de varias de las medidas y propuestas anteriormente mencionadas, se puede ubicar el proyecto de Comunidades de Aprendizaje, que se concibe como:

Un proyecto de transformación social y cultural de un centro educativo y de su entorno, encaminado a la mejora de los resultados escolares y de la convivencia, y a lograr el éxito educativo de todo su alumnado. Su rasgo distintivo es ser un centro abierto a todos los miembros de la comunidad en el que se contempla e integra, dentro de la jornada escolar, la participación consensuada y activa de las familias, asociaciones y voluntariado, tanto en los procesos de gestión del centro como en los del desarrollo del aprendizaje del alumnado. (Orden por la que se regula el procedimiento de inscripción y continuidad de centros reconocidos como Comunidad de Aprendizaje y se crea la Red Andaluza de Comunidades de Aprendizaje, 2012, p. 47).

Efectivamente, Comunidades de Aprendizaje es una forma totalmente diferente de concebir un centro educativo, en el que se hace partícipe y responsable del proceso de enseñanza-aprendizaje a toda la comunidad educativa. Es por ello que hoy en día Comunidades de Aprendizaje está jugando un papel muy importante en muchos centros escolares, especialmente en aquellos con numerosas familias de bajo nivel socio-económico (Flecha, García, Gómez, y Latorre, 2009). Comunidades de Aprendizaje se dirige a mejorar el rendimiento escolar y convivencia de los centros escolares en los que se implemente, a través de diversas actuaciones que han demostrado empíricamente eficacia para tal

propósito. Por ejemplo, en la Figura 4, se muestra la mejora en el porcentaje de alumnado que supera las pruebas de competencias básicas en matemáticas entre los cursos escolares 2000-2001 y 2005-2006, antes y después de haber implementado el proyecto de Comunidades de Aprendizaje (Flecha et al., 2009).

Figura 4. Porcentaje de alumnado que supera las pruebas de competencias básicas en matemáticas.



Fuente: Flecha et al. (2009).

Comunidades de Aprendizaje se fundamenta en el aprendizaje dialógico, es decir, las actuaciones que se desarrollan como parte de este proyecto otorgan un papel primordial en el aprendizaje a las interacciones con otras personas (p.e., alumnado, adultos, etc.), por lo que a mayor número de interacciones mejores serán los resultados de aprendizaje, si bien, para ello se deben considerar una serie de principios básicos (Comunidades de Aprendizaje, 2016a): “diálogo igualitario, inteligencia cultural, transformación, dimensión instrumental, creación de sentido, solidaridad e igualdad de diferencias”.

Cualquier centro educativo que pretenda constituirse como Comunidad de Aprendizaje, debe llevar a cabo una serie de fases de transformación. En la primera fase, Sensibilización, se informa y hace partícipes de ello a todos los miembros de la comunidad escolar, aportándoles información y formación sobre el proyecto y las actuaciones de éxito que se desarrollan, así como de las evidencias empíricas que han demostrado su eficacia, aunque se deben considerar una serie de principios (Comunidades de Aprendizaje, 2016b).

En la fase de Toma de decisión, es la comunidad educativa la que finalmente establece el acuerdo para la transformación del centro en Comunidad de Aprendizaje

(Comunidades de Aprendizaje, 2016c), mientras que la fase de El sueño se orienta a recoger información sobre cuál sería el ideal de centro educativo que tiene cada miembro de la comunidad escolar, o sea, a recoger los sueños y representarlos de cara a establecer el modelo de centro educativo a conseguir, siempre desde los principios del proyecto (Comunidades de Aprendizaje, 2016d).

Por su parte, en la fase de Selección de prioridades inicialmente se recoge información sobre los puntos débiles y fuertes del centro educativo, para después poder ajustar los sueños a los puntos débiles o necesidades y, posteriormente, seleccionar las actuaciones de éxito (p.e., formación de familiares, grupos interactivos, biblioteca tutorizada, etc.) que se implementarán según las necesidades (corto y medio-largo plazo) y recursos disponibles (Comunidades de Aprendizaje, 2016e).

Por último, en la fase de Planificación se crean la comisión gestora y las comisiones mixtas, conformadas por todas las personas que quieren participar en la organización y desarrollo de este proyecto en el centro educativo (p.e., voluntariado, familia, profesorado, etc.), se establecen las funciones de cada una de ellas y sus dinámicas de funcionamiento (Comunidades de Aprendizaje, 2016f).

Tal y como se ha especificado en la fase de Selección de prioridades, uno de los ejes principales de Comunidades de Aprendizaje son las actuaciones de éxito, es decir, medidas de intervención de las que se dispone de evidencias empíricas sobre su eficacia para mejorar el rendimiento y convivencia escolar de los centros educativos que las implementan (Flecha et al., 2009). Estas actuaciones se identificaron a partir de diferentes estudios dentro del marco de investigación INCLUD-ED (Flecha et al., 2009): formación de familiares, tertulias dialógicas, participación educativa en la comunidad, modelo dialógico de prevención y resolución de conflictos, formación dialógica del profesorado, y grupos interactivos.

Entre estas actuaciones de éxito destacan principalmente los grupos interactivos, pero el objetivo de este trabajo se dirige a la biblioteca tutorizada, integrada en la actuación denominada “participación educativa de la comunidad” y que se puede ubicar en varias de las formas de organización de dicha actuación, concretamente en “lectura dialógica” y “extensión del tiempo de aprendizaje” (Comunidades de Aprendizaje, 2016g).

La biblioteca tutorizada, según Flecha et al. (2009), consiste “en una implicación

directa de la persona adulta en el proceso de aprendizaje del alumnado” (p. 193), si bien para ello se debe habilitar un espacio dentro del centro educativo donde el alumnado pueda acudir en horario extraescolar y poder realizar diferentes tareas (p.e., resolver dudas, reforzar determinados contenidos, realizar deberes, participar en tertulias dialógicas, etc.) junto a los miembros de la comunidad escolar (p.e., familiares, voluntariado, etc.), estimulando así la cantidad y calidad de interacciones entre los participantes, y por ende, los resultados de aprendizaje, sobre todo del alumnado con mayores dificultades.

En este sentido, el objetivo de este trabajo fue llevar a cabo la evaluación de proceso sobre la implementación de la actuación participación educativa de la comunidad en un centro educativo reconocido como Comunidad de Aprendizaje, concretamente de la biblioteca tutorizada puesta en marcha como medida de extensión del tiempo de aprendizaje. Para ello, se formularon las siguientes proposiciones: (a) recoger información en torno al desarrollo de la biblioteca tutorizada de cara a determinar si se ha desarrollado en los términos que se plantea en el proyecto de Comunidades de Aprendizaje, (b) identificar las carencias y potencialidades de la puesta en marcha de la biblioteca tutorizada, y (c) establecer propuestas de mejora.

Método

Participantes

La unidad de análisis de este trabajo estuvo formada por las 94 sesiones de biblioteca tutorizada desarrolladas en un centro educativo de Granada, constituido como Comunidad de Aprendizaje. Estas sesiones se llevaron a cabo desde el 17 de noviembre de 2014 hasta el 16 de junio de 2015, de lunes a jueves, en horario de 16:30 a 20:00. En ellas participaron un rango de 1 y 13 voluntarios/as del proyecto “Voluntariado en Comunidades de Aprendizaje (UGR)” (VolComApre_UGR) (https://sites.google.com/a/go.ugr.es/volcomapre_ugr/home), en un rango de 30 minutos hasta 210 minutos, a partir de cuyos registros se desarrolla este trabajo ($N = 580$).

Materiales

Registro de biblioteca tutorizada. Este registro consta de 4 grandes apartados de recogida de información: datos de identificación de participantes, descripción de las

actividades, datos de identificación del voluntariado participante y valoración de la participación por parte del voluntariado. El primer apartado, datos de identificación de participantes, se compone de 7 ítems de respuesta abierta (nombre y apellidos de los participantes y procedencia) y diferentes alternativas de respuesta (actividad, etapa educativa del alumno, curso, grupo y tipo de asistencia). El siguiente apartado, descripción de las actividades, contiene 8 ítems de respuesta abierta en los que se recoge información sobre el desarrollo de las actividades tutorizadas (descripción lectura colectiva/narraciones orales, descripción deberes, tareas y resolución de dudas, descripción refuerzo en áreas curriculares instrumentales y descripción otras actividades) y la duración que ha tenido cada una de ellas. El tercer apartado, datos de identificación del voluntariado participante, está formado por 11 ítems de respuesta abierta y diferentes alternativas de respuesta (apellidos y nombre del/a voluntario/a, centro educativo, fecha, hora de inicio, hora de fin, apellidos y nombres de los implicados en la tutorización de los participantes, procedencia, actividad tutorizada, preparación previa de actividades, coordinación previa docente/s, coordinación previa resto del voluntariado). El último apartado, valoración de la participación por parte del voluntariado, contiene 16 ítems de estimación 1 a 10 puntos, donde el voluntariado debe valorar diferentes dimensiones (actividades, intervención como voluntario/a y valoración global) de las actividades tutorizadas, y un ítem de respuesta abierta sobre comentarios finales. Este registro fue elaborado por Fernández-Martín y Carrillo-Rosúa (2015) y se ha utilizado con el objetivo de recoger información sobre el desarrollo de la biblioteca tutorizada de cara a la ejecución de la evaluación de proceso de la misma.

Diseño y procedimiento

El diseño metodológico de este trabajo fue un estudio de casos múltiple descriptivo (Yin, 2009).

Este estudio forma parte del proyecto de evaluación de Comunidades de Aprendizaje de la Sub-red Andaluza Universitaria de Comunidades de Aprendizaje (SAUCA), que asimismo aportó voluntariado a diferentes centros educativos constituidos como Comunidad de Aprendizaje a través del proyecto VolComApren_UGR. Concretamente, es parte de la evaluación de proceso de las actuaciones de éxitos de uno de

los centros educativos incluidos en el proyecto de SAUCA, en este caso de la biblioteca tutorizada, un espacio donde “realizar tareas escolares, resolver dudas, mejorar su aprendizaje en algún aspecto o materia concreta, etc.” (Comunidades de Aprendizaje, 2016g), en definitiva, cualquier actividad dirigida a acelerar el aprendizaje del alumnado, todo ello en el centro educativo (p.e., biblioteca, sala de informática, aulas, etc., pero dentro del centro educativo), pero en tiempo extraescolar (p.e., en horario de tarde, e incluso los fines de semana).

Las actividades que se realizan en biblioteca tutorizada, una vez decidido su horario de atención a la comunidad educativa, se pueden clasificar en diferentes tipologías, como la lectura colectiva o narraciones orales, los deberes, tareas y resolución de dudas, y el refuerzo en áreas curriculares instrumentales, si bien se suelen realizar también otro tipo de actividades (p.e., jugar al ajedrez, aprender idiomas, informática, etc.) (Comunidades de Aprendizaje, 2016g). La lectura colectiva o narraciones orales está ligada a la actuación de éxito “tertulias dialógicas”, pues su organización y realización es muy similar, mientras que en la actividad de deberes, tareas y resolución de dudas se pretende ayudar al alumnado asistente a completar las tareas pendientes, aprovechando los recursos que ofrece la biblioteca para ello y sobre todo a sus iguales y el voluntariado. Por su parte, la actividad de refuerzo en áreas curriculares instrumentales se dirige al refuerzo de aquellos contenidos en los que el alumnado asistente presenta dificultades.

No obstante, la biblioteca tutorizada puede variar su organización dependiendo de las actividades que se vayan a desarrollar, que por supuesto deben seleccionarse en función de las necesidades detectadas en el centro. No obstante, bajo la supervisión de un responsable o comisión mixta, esta actuación debe organizarse en grupos heterogéneos de alumnado (p.e., diferentes niveles de conocimiento y/o habilidad, nivel o curso escolar, edad, procedencia geográfica, sexo, lengua materna, etnia, etc.), invitados por los docentes y dinamizados por voluntariado (p.e., profesorado, padres, madres, universitarios/as, etc.), cuyos miembros suelen ir rotando por diferentes grupos para maximizar las interacciones entre ellos y con el voluntariado (Ministerio de Educación, 2011). Por tanto, se pretende aumentar la cantidad y calidad de interacciones entre el alumnado asistente, y entre éste y el voluntariado, ampliando el tiempo de aprendizaje fuera del horario escolar con el propósito de mejorar los resultados educativos (Comunidades de Aprendizaje, 2016g).

Resultados

Los resultados sobre la organización y realización de biblioteca tutorizada (Tabla 1) revelan que se llevaron a cabo 94 sesiones, en las que se desarrollaron actividades relacionadas con los deberes, tareas y resolución de dudas ($N = 94$), refuerzo en áreas curriculares instrumentales ($N = 87$) y otras actividades ($N = 52$) (p.e., dibujar, colorear, manualidades, juegos, actividades de información vocacional-profesional, etc.). Las personas implicadas en la tutorización de estas actividades fueron en su mayoría alumnado universitario, con un rango de entre 1 y 13 voluntarios/as por sesión, y destaca la ausencia de preparación previa de las mismas, así como coordinación previa con el resto de voluntariado participante y docentes y responsables de esta actuación. Por su parte, el alumnado que participó en estas actividades ha oscilado entre 1 y 12 alumnos/as, durante un intervalo de tiempo de 10 y 210 minutos, siendo su asistencia voluntaria en la mayoría de los casos, si bien cierto alumnado asistía de forma “recomendada” por su docente-tutor/a. El alumnado participante cursaba principalmente Educación Primaria, seguido de Educación Secundaria Obligatoria y algún caso aislado de Educación Infantil, mientras que las actividades estaban relacionadas especialmente con las áreas curriculares instrumentales (p.e., Matemáticas, Lengua Castellana y Literatura, e Inglés).

Tabla 1
Organización y Realización de Biblioteca Tutorizada

Dimensiones	<i>N / Rango</i>
Preparación previa actividades	
Si	0
No	233
Coordinación previa con docentes/responsables	
Si	0
No	233
Coordinación previa entre voluntariado	
Si	0
No	233
Personas implicadas tutorización	
Madres	0
Padres	0
Otros familiares	0
Docentes	0-3
Alumnado universitario	1-13
Antiguo alumnado	0-3
Personal de administración y servicios	0
Otros adultos	0

Tabla 1 (Continuación)
Organización y Realización de Biblioteca Tutorizada

Dimensiones	N / Rango
Deberes, tareas y resolución de dudas	
Sesiones	94
Alumnado participante	1-12
Duración	10-210 minutos
Refuerzo en áreas curriculares instrumentales	
Sesiones	87
Alumnado participante	1-7
Duración	10-190 minutos
Otras actividades	
Sesiones	52
Alumnado participante	1-4
Duración	10-180 minutos

En cuanto a la valoración de biblioteca tutorizada por parte del voluntariado (Tabla 2), los deberes, tareas y resolución de dudas destacan como la actividad con mayor valoración media ($M = 8,14$), frente a otras actividades, que recibe la menor valoración media ($M = 7,78$). Así mismo, la dimensión que recibe la mayor valoración media por parte del voluntariado participante en las diferentes actividades es la relacionada con su intervención, siendo los recursos materiales empleados la dimensión a la que menor valoración media otorgan.

Tabla 2
Valoración de Biblioteca Tutorizada por parte del Voluntariado

Dimensiones	Media	Desviación Típica
Deberes, tareas y resolución de dudas		
Actividades desarrolladas	8,09	1,25
Intervención como voluntario/a	8,32	1,26
Recursos materiales empleados	7,14	2,36
Valoración global	8,14	1,18
Refuerzo en áreas curriculares instrumentales		
Actividades desarrolladas	7,89	1,56
Intervención como voluntario/a	8,23	1,59
Recursos materiales empleados	6,80	2,62
Valoración global	8,00	1,41
Otras actividades		
Actividades desarrolladas	7,65	2,01
Intervención como voluntario/a	7,84	2,01
Recursos materiales empleados	7,15	2,37
Valoración global	7,78	1,88

Discusión y conclusiones

El objetivo de este trabajo fue evaluar el proceso de implementación de la biblioteca tutorizada puesta en marcha como medida de extensión del tiempo de aprendizaje en un centro educativo reconocido como Comunidad de Aprendizaje. Para ello, se recogió información sobre la puesta en marcha de la biblioteca tutorizada con el propósito de determinar su nivel de ajuste a los términos que plantea en el proyecto de Comunidades de Aprendizaje. En este sentido, considerando los resultados obtenidos, se pueden fijar como principales carencias de este proceso, en primer lugar, la ausencia de preparación previa de las actividades a ejecutar en biblioteca tutorizada por parte del voluntariado, de coordinación entre el voluntariado y con los docentes y responsables. Esta situación generó que en muchas de las sesiones el voluntariado viera limitada sus funciones de tutorización de las actividades, debido principalmente al desconocimiento de las mismas (p.e., instrucciones, desarrollo, carga de trabajo, materiales, etc.), y aparecieran numerosos conflictos y comportamientos disruptivos entre el alumnado asistente.

En segundo lugar, otra de las carencias detectadas es que las personas o voluntarios/as implicadas en la tutorización de las actividades realizadas eran principalmente alumnado universitario, en un elevado tanto por ciento procedente de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada, cuando Comunidades de Aprendizaje es un proyecto de apertura del centro educativo a la comunidad educativa, a sus principales agentes (p.e., docentes, familias, etc.). No obstante, en determinadas sesiones participaron docentes y antiguo alumnado, pero con funciones de coordinación de la sesión, es decir, recoger información sobre los asistentes y, en ocasiones, supervisar el desarrollo de la sesión.

En tercer lugar, también se puede destacar como carencia la elevada cantidad de ausencias entre el voluntariado, con un elevado tanto por ciento sin comunicación previa, lo que originaba problemas en la organización de las sesiones de esta actuación, pues el número de voluntariado no era suficiente para tutorizar al alumnado participante, limitando las interacciones entre dicho alumnado y estimulando que aparecieran numerosos comportamiento disruptivos.

Asociada a esta última carencia, en cuarto lugar, está el número de alumnado participante, reducido en términos generales (p.e., menos de 25 alumnos/as), pero que en

ocasiones era excesivo para el número de voluntariado asistente que tutorizaba las actividades. Esta asistencia de alumnado a la actuación, considerando que el centro educativo tiene dos líneas de educación obligatoria, además de otras dos de Educación Infantil, se puede catalogar como intrascendente, es decir, que el posible impacto de la actuación en el alumnado del centro educativo será mínimo.

En quinto lugar, llama la atención el exceso de tiempo dedicado a las actividades, superior incluso a 3 horas, y que venía marcado en la mayoría de las ocasiones por el exceso de deberes que el alumnado debía realizar para el siguiente día de clase, y/o las condiciones en las que se desarrollaban las actividades (p.e., exceso de ruido que causaba problemas de atención y concentración). Esta situación generaba una tutorización excesivamente individualizada y limitaba la cantidad y calidad de interacciones durante las sesiones, así como repetidas ausencias entre el alumnado al no garantizarse unas condiciones ambientales óptimas.

Por otro lado, en sexto lugar, sobre la base de los comentarios finales del voluntariado en los registros, otros de los elementos a tener en cuenta son: (a) la asistencia de alumnado sin los materiales necesarios para el desarrollo de las actividades, y con una disposición mínima a participar en las que se proponían, sobre todo en el caso de alumnado de asistencia “recomendada”, (b) las dificultades del voluntariado a la hora de tutorizar determinadas actividades (p.e., áreas curriculares de ESO) y trabajar con cierto alumnado (p.e., con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo), (c) un ambiente, tal y como se ha manifestado con anterioridad, frecuente y excesivamente disruptivo (p.e., exceso de ruido, faltas de respeto, conflictos entre los alumnos, etc.) durante las sesiones, unido a las condiciones físicas inadecuadas del lugar donde se desarrollaban las sesiones (p.e., era muy reducido para la cantidad de alumnado asistente, cierto alumnado que finalizaba su tarea, y no tenían o quería participar en otras actividades que se le planteaban, terminaban presentando comportamientos disruptivos).

Finalmente, y en séptimo lugar, tomando como referencia los registros del voluntariado sobre su participación en las sesiones de esta actuación, es necesario manifestar la baja calidad de un número considerable de estos registros, que limita considerablemente la evaluación del proceso de implementación de esta actuación de éxito.

Por tanto, tomando como referencia estas carencias, en próximas repeticiones de la biblioteca tutorizada se podrían incluir, entre otras, las siguientes propuestas: (a) crear algún canal de comunicación entre los docentes del alumnado participante y el voluntariado, por ejemplo, a través del establecimiento de responsables (p.e., comisión mixta) de la actuación y comunicación de los docentes con dichos responsables, o directamente con el voluntariado a través de agenda, notas, e-mails, etc., (b) una mayor difusión de la actuación entre los diferentes miembros de la comunidad educativa, e implementación de medidas que estimulen su participación, como por ejemplo, que miembros de las familias y/o docentes del alumnado participante planteen talleres sobre sus aficiones, hobbies, especialización, etc., con apoyo del voluntariado universitario, (c) una revisión de los criterios de acceso y permanencia, tanto para el voluntariado, ya sean universitarios, docentes, familias, etc., como para el alumnado participante (p.e., elaboración de un contrato en el que se enumeren los derechos y deberes del voluntariado, así como las consecuencias asociadas a su incumplimiento), y una mejora del proceso de difusión y captación del voluntariado, tanto universitario como del resto de miembros de la comunidad educativa, (d) una revisión y acuerdo de limitación de la carga de trabajo del alumnado, principalmente de la actividad de deberes, tareas y resolución de dudas, (e) un entrenamiento exhaustivo o supervisión “in situ” (p.e., personal experto) para el voluntariado, tanto para la tutorización de actividades como para la cumplimentación de los registros de su participación en las sesiones de esta actuación, y (f) habilitar diferentes espacios en el centro educativo, en función de las actividades que se desarrollen.

Por su parte, finalmente, en cuanto a las potencialidades identificadas, se puede destacar que dicho proyecto es una auténtica oportunidad para el voluntario procedente del ámbito universitario, sobre todo de aprendizaje en un contexto real, en el que poner en práctica los conocimientos, destrezas y habilidades en los que está siendo entrenado en su titulación. Esta situación se ve reflejada en la valoración que el voluntariado realiza sobre su participación en esta actuación, tal y como puede apreciarse en la Tabla 2. Asimismo, es una oportunidad también para el alumnado procedente de familias con un nivel socioeconómico bajo, y que no pueden permitirse el coste económico de la asistencia de sus hijos/as a academias, clases particulares, etc., que pongan en marcha actuaciones dirigidas a mejorar su rendimiento escolar.

En mi caso, como voluntario en la biblioteca tutorizada del centro educativo, el proyecto de Comunidades de Aprendizaje en su conjunto ha sido una gran experiencia que me ha ayudado a comprender mejor la Educación en sí y que ha hecho que me sienta mejor conmigo mismo, participando en una labor voluntaria hacia la sociedad. Mi actuación en biblioteca tutorizada ha sido muy enriquecedora, dándome la oportunidad de realizar actuaciones para mejorar la situación escolar de alumnado que realmente lo necesita. Sinceramente, creo que esta actuación, a través de la implementación de las diversas propuestas de mejora que se han planteado, podría incrementar considerablemente sus niveles de eficacia y eficiencia.

Referencias

- Comunidades de Aprendizaje. (2016a). *Aprendizaje dialógico*. Recuperado de <http://utopiadream.info/ca/presentacion/aprendizaje-dialogico/>
- Comunidades de Aprendizaje. (2016b). *Fases de transformación: Sensibilización*. Recuperado de <http://utopiadream.info/ca/presentacion/fases-de-transformacion/sensibilizacion/>
- Comunidades de Aprendizaje. (2016c). *Fases de transformación: Toma de decisión*. Recuperado de <http://utopiadream.info/ca/presentacion/fases-de-transformacion/toma-de-decision/>
- Comunidades de Aprendizaje. (2016d). *Fases de transformación: El sueño*. Recuperado de <http://utopiadream.info/ca/presentacion/fases-de-transformacion/3-el-sueno/>
- Comunidades de Aprendizaje. (2016e). *Fases de transformación: Selección de prioridades*. Recuperado de <http://utopiadream.info/ca/presentacion/fases-de-transformacion/4-seleccion-prioridades/>
- Comunidades de Aprendizaje. (2016f). *Fases de transformación: Planificación*. Recuperado de <http://utopiadream.info/ca/presentacion/fases-de-transformacion/5-planificacion/>
- Comunidades de Aprendizaje. (2016g). *Participación educativa de la comunidad*. Recuperado de <http://utopiadream.info/ca/actuaciones-de-exito/participacion-educativa-de-la-comunidad/>
- Consejo Escolar del Estado. (2015). *Informe 2015 sobre el estado del sistema educativo*.

- Curso 2013-2014*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Recuperado de <http://ntic.educacion.es/cee/informe2015/i2015cee.pdf>
- Fernández-Martín, F. D., y Carrillo-Rosúa, J. (Coords.). (2015). *Actuaciones de éxito en Comunidades de Aprendizaje: Instrumentos de seguimiento*. Granada: Universidad de Granada. Recuperado de http://digibug.ugr.es/bitstream/10481/35175/1/Fernandez_et_al_2015_Instrumentos_CdA.pdf
- Flecha, A., García, R., Gómez, A., y Latorre, A. (2009). Participación en escuelas de éxito: Una investigación comunicativa del proyecto INCLUD-ED. *Cultura y Educación*, 21(2), 183-196. Recuperado de http://personal.us.es/aguijim/05_08_Participacion_escuelas_de_exito_Included.pdf
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa. (2014). *Sistema estatal de indicadores de la Educación 2014*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/dctm/inee/indicadores-educativos/seie-2014/seie2014-web.pdf?documentId=0901e72b819cf31e>
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa. (2015). *Sistema estatal de indicadores de la Educación 2015*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/dctm/inee/indicadores-educativos/seie-2015-final-web.pdf?documentId=0901e72b81e3f62e>
- Ministerio de Educación. (2011). *Actuaciones de éxito en las escuelas europeas*. Madrid: Secretaría General Técnica. Recuperado de <http://utopiadream.info/ca/wp-content/uploads/2011/04/Actuaciones-de-%C3%A9xito-en-las-escuelas-europeas.pdf>
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2012). *Resultados de las pruebas PIRLS y TIMSS*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/prensa-mecd/dms/mecd/prensa-mecd/actualidad/2012/12/20121211-pruebas-pirls-01.jpg>
- Orden por la que se regula el procedimiento de inscripción y continuidad de centros reconocidos como Comunidad de Aprendizaje y se crea la Red Andaluza Comunidades de Aprendizaje (2012). *Orden de 8 de Junio de 2012, por la que se*

regula el procedimiento de inscripción y continuidad de centros reconocidos como «Comunidad de Aprendizaje» y se crea la Red Andaluza «Comunidades de Aprendizaje». (Publicada en BOJA nº 126, de 28 de Junio de 2012). Recuperado de <http://www.juntadeandalucia.es/boja/2012/126/21>

Yin, R. (2009). *Case study research: Design and methods* (4ª ed.). Londres: Sage Publications.