



ugr | Universidad
de **Granada**

Curso Académico 2016/2017



**LA MENTORÍA COMO ESTRATEGIA PARA LA MEJORA DEL
RENDIMIENTO ESCOLAR**

Isabel Mesa Jiménez

Tipología TFG: Estudio de Casos

Trabajo Fin de Grado

Grado en Educación Primaria

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

La mentoría como estrategia para la mejora del rendimiento escolar

Isabel Mesa Jiménez

Facultad de Ciencias de la Educación

Universidad de Granada

CONTENIDOS

Resumen y palabras clave.....	4
Introducción.....	5
Método.....	11
Participantes	11
Materiales	11
Diseño y procedimiento	13
Resultados.....	15
Conclusiones y discusión	16
Referencias	18

Resumen

Este estudio de casos tiene como objetivo comprobar las variaciones en el rendimiento escolar de una menor de Educación Primaria tras su intervención de seis meses basada en mentoría, encuadrada en el Plan Progres. La mentora diseñó el Proyecto de Intervención Individualizada Progres y organizó las sesiones, que se desarrollaron dos veces por semana en horario extraescolar, y en las que se trabajó en la adquisición de competencias sociales, educativas y personales. La mentora, a su vez, fue tutorizada por un profesional de los Servicios Sociales Comunitarios, que le guió en la labor de asesoramiento familiar y coordinación con familia y escuela. El diseño metodológico ha sido un estudio de casos, y considerando los resultados, se puede concluir que el rendimiento escolar de la alumna mejora significativamente.

Palabras clave: rendimiento escolar, mentoría, Plan Progres.

La Mentoría como estrategia para la mejora del rendimiento escolar

Introducción

En estos últimos años el rendimiento escolar está siendo uno de los temas sobre los que en mayor medida se está haciendo hincapié, no sólo en el ámbito educativo, sino también a nivel social y político. Conocer los resultados educativos del alumnado, para así evaluar la calidad del sistema educativo español e identificar qué aspectos necesitan mejorarse y/o mantenerse, son cuestiones que se plantean con bastante frecuencia en España.

Desde el año 2000, el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE) aporta datos anuales sobre los resultados del sistema educativo español, tanto procedentes de evaluaciones internas como externas, que permiten establecer comparaciones entre el rendimiento escolar de las autonomías y diversos países, así como obtener conclusiones acerca de la diferencia entre ellos y su evolución a lo largo de los años.

Para estudiar los resultados educativos en la etapa de EP, se pueden tomar como indicadores la tasa de idoneidad, que se establece a los 8 y 10 años (i.e., edades de inicio del segundo y tercer ciclo, respectivamente) (INEE, 2016a), y el nivel competencial del alumnado, revelado por los siguientes estudios: el Estudio Internacional de Tendencias en Matemáticas y Ciencias (TIMSS) dirigido a evaluar los resultados en competencia matemática y científica, del alumnado de 4º curso de EP (INEE, 2016b), y el Estudio Internacional de Progreso en Comprensión Lectora (PIRLS), que evalúa el nivel de comprensión lectora en el mismo curso. (INEE, 2013). En esta línea, en primer lugar, la tasa de idoneidad muestra el porcentaje de alumnado que cursa un nivel correspondiente a su edad, y de sus resultados a nivel nacional durante el curso escolar 2013/2014, se pueden extraer las siguientes conclusiones (INEE, 2016a):

- España presenta un 93,7% de alumnado de 8 años en el curso teórico para su edad, y a los 10 años esta cifra desciende sin excepción en todas las comunidades autónomas, con una media de 89,5%.
- Las comunidades autónomas que superan la media a los 8 años son Cataluña, Melilla, La Rioja, Galicia y Asturias, mientras que a los 10 son Cataluña, La Rioja, País Vasco y Asturias.
- Las tasas de idoneidad en 8 y 10 años no han variado más de un 1,1 punto desde el

curso escolar 2003/2004. El curso escolar con mayor y menor tasa de idoneidad fueron 2006/2007 (94,5 %) y 2009/2010 (93,4%), respectivamente.

- Respecto al curso escolar 2013/2014, la tasa de idoneidad ha subido en Educación Primaria 0,1%.

En segundo lugar, si se analizan los resultados en TIMSS del alumnado en competencia matemática (INEE, 2016b):

- España obtuvo 505 puntos, quedando por encima de la puntuación promedio de países evaluados en este estudio (500), pero por debajo de la media de puntos de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) (525) y la Unión Europea (UE) (519).
- El porcentaje de alumnado español rezagado en el nivel de competencia matemática fue de un 7%, un punto más que la media de la UE y el mismo que la OCDE.
- El porcentaje de alumnado excelente fue de un 3%, ante el 7% de la UE y el 10% de los países de la OCDE.
- Entre las comunidades autónomas que han participado para obtener la puntuación media, los 531 puntos de Castilla y León difieren bastante de los 496 de Andalucía, quedando en posiciones intermedias Madrid (525), Asturias y La Rioja (518), y Cataluña (499).
- Se han producido mejoras respecto a los últimos resultados de TIMSS, es decir, en los últimos 4 años, obteniendo 23 puntos más, 6% menos de alumnado rezagado y 2% más de excelentes.

Por su parte, si se consideran los resultados de TIMSS en competencia científica, se pueden extraer las siguientes conclusiones (INEE, 2016b): (a) la puntuación de España (518) se sitúa por encima del promedio de puntuación TIMSS de 500 puntos, pero por debajo de los resultados de la OCDE (528) y la UE (521), (b) es la competencia en la que más se acercan los resultados respecto al alumnado excelente y rezagado de la OCDE (5% ambos), con 4 puntos menos en cuanto a los primeros y 1 por debajo en los segundos, y (c) España ha mejorado frente al último informe TIMSS en 13 puntos, reduciendo un 3% el

nivel de alumnado rezagado, con un aumento del alumnado excelente en 1 punto.

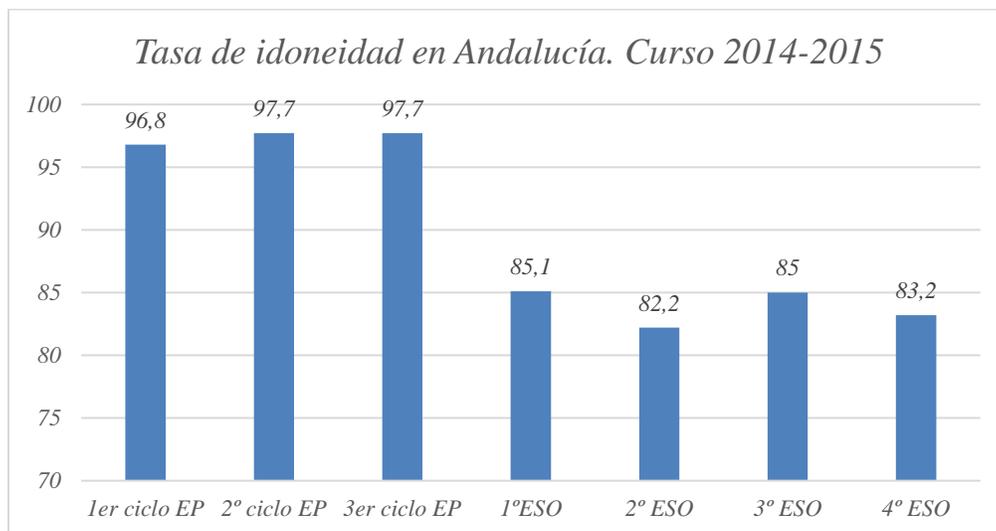
Por último, se tiene en cuenta el estudio PIRLS, que ofrece los siguientes datos acerca del nivel de comprensión lectora del alumnado (INEE, 2013):

- España obtiene 513 puntos, un nivel intermedio por debajo del promedio de países de la OCDE (538) y de la UE (534).
- El porcentaje de alumnos con puntuación muy baja (inferior a 400 puntos) es el doble en España que en los países que componen la OCDE (6% frente a un 3%).
- La puntuación media de la comunidad de Andalucía es 2 puntos mayor (515) que la puntuación media española.

En este sentido, la tasa de idoneidad y el nivel competencial del alumnado de EP parecen ser adecuados. Sin embargo, en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria (ESO), donde es posible no promocionar de curso más de una vez, el alumnado repetidor aumenta, y la tasa de idoneidad se reduce considerablemente (i.e., hasta 15,5 puntos en la ESO), tal y como se puede apreciar en la Figura 1, concretamente en la comunidad autónoma de Andalucía.

Figura 1

Tasa de Idoneidad en Andalucía durante el Curso Escolar 2014-2015



Fuente: Consejería de Educación, Cultura y Deporte (2016)

El incremento del alumnado repetidor en ESO, aumenta las probabilidades de que se produzca abandono escolar temprano, de hecho (INEE, 2016a): (a) Estonia, Hungría, Bulgaria, Portugal, Italia, Rumanía y Malta, superan junto con España la media europea de abandono escolar temprano (11%), siendo Malta la que lidera la tasa de abandono temprano de educación con un 20%, y (b) entre las Comunidades Autónomas, los datos son heterogéneos. Ceuta y Melilla, Islas Baleares y Andalucía, Extremadura, Murcia, Islas Canarias, La Rioja y Comunidad Valenciana superan la media española de un 20%.

Estos datos son el punto de partida para la UE, que se propone situar el porcentaje de abandono temprano de la educación y la formación para el 2020 por debajo del 10%, si bien España fija su meta por debajo del 15%, ya que las consecuencias de estos datos son visibles en la sociedad y los individuos, afectando a su inclusión social y laboral (INEE, 2016a).

Ahora bien, antes de abordar las medidas que frenen estos datos, conviene estudiar cuáles pueden ser las causas que puedan generar un bajo rendimiento en EP, siendo esta etapa clave para evitar el fracaso y abandono temprano en ESO. Para ello, es necesario estudiar todos los contextos que influyen en el proceso de enseñanza-aprendizaje, como por ejemplo, contexto estatal y autonómico, contextos del entorno familiar, contextos del centro y el aula, y características y actitudes del alumnado hacia el aprendizaje, tal y como plantean Hooper, Mullis, y Martin (2016):

- Los factores culturales, sociales, políticos y económicos del contexto estatal y autonómico, determinan las decisiones de política educativa. Los resultados en ciencias y matemáticas han variado de una Comunidad Autónoma a otra. Los recursos económicos, demografía de la población, y características geográficas pueden facilitar o no la implementación del currículo. Además, la estructura del sistema educativo, permitirá mayor o menor centralización. Igualmente, el flujo del alumnado, la lengua de instrucción, los profesores y formación del profesorado, etc., repercutirán en el logro de los objetivos del currículo, que va actualizándose con los cambios sociales y avances tecnológicos.
- El contexto familiar es sin duda esencial. Estudios como el de Dahl y Lochner (2005) demuestran una estrecha relación entre el nivel socioeconómico de la familia y el rendimiento escolar. A él se suman la lengua hablada en el entorno familiar, las

expectativas de los padres hacia los hijos, el apoyo y atención educativa y la estimulación de actividades tempranas que ofrezcan aplicar contenidos a la vida cotidiana, entre otras variables.

- El centro y todo lo que afecta a su organización y ambiente, afecta al rendimiento escolar del alumnado. La ubicación del mismo puede favorecer el acceso a determinados recursos. El profesorado, sus interacciones con las familias, la relación de confianza que establezca, junto a sus condiciones laborales y satisfacción profesional, serán cruciales para la implementación del currículo. Éste se verá favorecido por un correcto funcionamiento del centro en cuanto a que exista una competente dirección que ejerza liderazgo y supervise la consecución de objetivos. El aula es el lugar donde mayor tiempo sucede el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por ello, la preparación y experiencia del profesorado, los recursos disponibles, la gestión, el ambiente y la organización de la misma y las interacciones entre el grupo de iguales, son factores que influyen en el rendimiento escolar.
- Las características y actitudes del alumnado hacia el aprendizaje incluyen la preparación para aprender, el esfuerzo, la motivación y el autoconcepto. La motivación intrínseca de los estudiantes se ve alterada por todas las áreas descritas. El autoconcepto es la propia visión que tiene el alumno de sí mismo como estudiante, sus creencias acerca de sus habilidades y capacidad de aprendizaje.

En cuanto a las medidas para mejorar los resultados educativos, el Consejo Escolar del Estado (2015) propone: promover un pacto por la educación que garantice estabilidad, fomentar la cooperación entre familia y escuela para desarrollar los valores del esfuerzo, perseverancia y autoexigencia, reducir los ratios posibilitando una enseñanza más individualizada, reforzar los recursos para atender a la diversidad, ofrecer mayor orientación académica y profesional al alumnado, aumentar la inversión en becas, flexibilizar el currículo, sumar nuevas competencias (p.e., social y ciudadana, cultural y artística, etc.), enfocar la educación como algo más allá de superar pruebas externas y centrándose en una formación integral, y actuar en relación a las disciplinas de ciencias y matemáticas promoviendo programas específicos para su fomento.

Entre las medidas concretas enfocadas a mejorar los resultados educativos y que se desarrollan en tiempo extraescolar, el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (MECD) (2006), a nivel nacional, estableció el Plan de Refuerzo, Orientación y Apoyo (PROA). Este plan va dirigido a estudiantes de origen socioeconómico bajo y se compone por el Programa de Acompañamiento Escolar (PAE) y el Programa de Apoyo y Refuerzo (PAR) (MECD, 2006).

Por su parte, a nivel provincial, el Plan Progresía se aprueba en el año 2016 desde la Diputación de Granada (DIPGRA) con la finalidad de atender a menores en riesgo de exclusión social durante los cursos escolares 2016/2017 y 2017/2018. Este plan está coordinado por la Delegación de Empleo y Desarrollo Sostenible de la DIPGRA y tutorizado por la Delegación de Bienestar Social de la misma, concretamente por profesionales de los 13 Centros de SSSSCC de la provincia de Granada (DIPGRA, 2016).

El Plan Progresía se desarrolla en todos los municipios de la provincia de Granada, y en él, los monitores, menores de 30 años y universitarios, son tutorizados desde el centro de SSSSCC de su zona y formados como Monitores de atención socioeducativa de menores y jóvenes (DIPGRA, 2016). Los participantes atendidos son derivados desde los centros de SSSSCC y desde los colegios de los municipios (DIPGRA, 2016).

La finalidad es prevenir o reducir el fracaso escolar y el abandono temprano del sistema educativo, que pueden derivar a los jóvenes a la exclusión social, a través de un acompañamiento socioeducativo en el que se trabaje la adquisición de competencias sociales, educativas y personales, y a su vez, fomentando en los municipios una ciudadanía activa y participativa, trabajando con los jóvenes, las familias y los colegios (DIPGRA, 2016).

La idea principal es hacer una labor de mentoría con los menores, atendiendo no solo el área educativa, sino también personal y social. La juventud de los mentores es importante, ya que tanto la teoría como la investigación apuntan a diferencias importantes en los procesos de mentoría y resultados para niños y adolescentes en relación con adultos (Eby, Rhodes, y Allen, 2007).

Dubois, Portillo, Rhodes, Silverton, y Valentine (2011) ponen de manifiesto la variabilidad en varios aspectos como contribuyentes potencialmente importantes a las diferencias en la eficacia del proceso de mentoría. Estas características se dividen en cuatro

categorías generales (Dubois et al., 2011): (a) las características de los jóvenes a los que se destina la participación en los programas, (b) la contratación y selección de mentores apropiados en relación con los objetivos del programa, (c) las directrices o criterios utilizados por el programa para unir cada individuo con su mentor, y (d) las expectativas y apoyos que existen dentro de los programas para que los mentores asuman diferentes tipos de roles en su trabajo con los jóvenes

Por último, este trabajo es un estudio de casos cuyo propósito fue evaluar los resultados de una intervención basada en mentoría, encuadrada en el Plan Progresá, que se ha desarrollado con una alumna de EP de cara a mejorar su rendimiento escolar.

Método

Participantes

La unidad de análisis fue una alumna de 12 años, residente en un municipio del área metropolitana de Granada, que cursaba 6º curso de EP en el colegio público de Educación Primaria de su localidad. A la menor se le denominó alumna Progresá.

Materiales

- Solicitud Plan de Inclusión Activa Progresá. Elaborado desde la DIPGRA, incluye datos personales del alumno Progresá y su tutor legal, y la firma de éste solicitando formar parte del programa y comprometiéndose a colaborar en el desarrollo del mismo.
- Autorización expresa. Después de completar los datos personales del menor y de su tutor legal, éste autoriza al equipo municipal de SSSSCC, formado por profesionales y monitores del Plan Progresá, a entrevistar al menor y realizarle las pruebas psicosociales que se consideren convenientes. Este documento se facilitó al Centro de SSSSCC desde la DIPGRA.
- Acuerdo-compromiso. Elaborado en la DIPGRA, consta de (a) datos personales del menor y sus tutores legales, (b) compromiso familiar, y (c) compromisos de los profesionales de SSSSCC.
- Informe escolar de derivación a los SSSSCC. Está compuesto por 5 apartados: (a) datos de identificación del menor, (b) datos de identificación familiar, (c) datos

escolares, (d) indicadores de riesgo en el menor, (e) indicadores de protección, (f) indicadores familiares/escolares/sociales, (g) compromisos del centro escolar. Fue facilitado por la DIPGRA y completado por el tutor del centro escolar con el fin de obtener información de la alumna Progresá.

- Entrevista al menor. Diseñada en conjunto los profesionales de SSSSCC y los monitores del Plan Progresá, incluye los datos personales de la alumna Progresá y sus hábitos en relación a 4 áreas: (a) familiar, (b) educativa, tanto en contexto escolar como doméstico, (c) relacional, ocio y tiempo libre, y (d) funcionamiento individual.
- Entrevista a los familiares. Consta de preguntas redactadas por los profesionales de SSSSCC y los monitores del Plan Progresá para tener los datos necesarios en la intervención. Se realizaron en torno a 5 áreas: (a) datos personales y tipología de familia, (b) contexto socioeconómico- cultural, (c) relaciones familiares, (d) funcionamiento familiar- educativo, y (e) funcionamiento individual/autoanálisis.
- Proyecto de Intervención Individualizada Progresá (PIIP). Documento entregado desde la DIPGRA y elaborado por la mentora de la alumna Progresá, después de la recogida de datos, se compone de: (a) datos de identificación del menor, (b) datos de identificación familiar, (c) indicadores del menor, (d) indicadores familiares, (e) indicadores escolares, (f) indicadores de otros agentes sociales, (g) síntesis e hipótesis explicativa, e (h) intervenciones socioeducativas, donde se detallan los objetivos, y su grado de consecución.
- Cuaderno de prácticas del alumnado. Creado por los responsables del programa en la DIPGRA, se estructura en 4 apartados: (a) itinerario para la cualificación de “Monitor para la atención socioeducativa de menores y jóvenes”, (b) metodología para el seguimiento y evaluación de las prácticas profesionales tutorizadas, (c) datos identificativos de las entidades y personas implicadas en las prácticas profesionales tutorizadas, y (d) cuaderno diario del monitor. En este último apartado, que debe ser firmado por el tutor profesional del centro de SSSSCC semanalmente, se reflejan además las observaciones e incidencias existentes.
- Boletín de calificaciones. En él se especifican los resultados escolares de la alumna Progresá en el curso escolar anterior a la intervención, y en la primera y segunda

evaluación del curso escolar en el que fue participante del Plan Progresá.

Diseño y procedimiento

El diseño metodológico empleado en este estudio ha sido de caso único explicativo (Yin 2003, citado en Baxter y Jack, 2008).

Antes de poner en práctica el Plan Progresá y paralelamente a la elección de los monitores, tuvo lugar la formación de tutores profesionales de los SSSSCC, con el objetivo de actualizar sus competencias profesionales y proporcionarles las herramientas necesarias para asesorar y guiar a su vez a los jóvenes monitores en su labor de mentoría.

Para cualificar a los mentores como Monitores de atención socioeducativa de menores y jóvenes, éstos recibieron formación en la DIPGRA para más tarde ser repartidos en los distintos centros de SSSSCC, donde pudieron aprender también conocimientos generales acerca de los programas existentes en estos centros y cómo trabajan en ellos.

En el proceso de selección de las familias fueron necesarios los siguientes materiales: Solicitud Plan de Inclusión Activa Progresá, Acuerdo-compromiso y Autorización expresa. En una primera entrevista firmaron dichos documentos, significando esto que autorizaban a los profesionales a acceder a información privada y que se comprometían al cumplimiento de las normas del Plan, dejándose asesorar por el monitor encargado de su caso, que pudieron conocer en esa primera cita. En un segundo encuentro, ya en el domicilio, se realizó la entrevista a los familiares y a la alumna Progresá, con el fin de recabar la máxima información posible, de cara a utilizarla después en la elaboración de los objetivos y las actuaciones concretas del PIIP.

Las sesiones con la alumna Progresá comenzaron en octubre de 2016, previstas en un principio hasta diciembre, aunque finalmente se prolongaron hasta febrero de 2017. Se desarrollaron un total de 36 sesiones, cada martes y jueves, durante 2 horas cada tarde, regularmente en el domicilio familiar, y puntualmente en otros espacios del municipio como la biblioteca, el parque o algún comercio. En una misma sesión se pudo trabajar dentro y fuera de casa, reforzando el área escolar y personal, según la necesidad de la alumna Progresá.

En las sesiones se trabajó, por un lado, apoyo escolar en las áreas instrumentales, especialmente la expresión escrita y comprensión lectora mediante materiales

seleccionados para el nivel e interés de la alumna Progresá. Además, recibió refuerzo en inglés, ya que las asignaturas de ciencias naturales y ciencias sociales eran impartidas en este idioma, y se dedicó tiempo a enseñar técnicas de estudio como el esquema y el resumen. Por otro lado, se propuso una tabla de actividades diarias a cumplir, con los siguientes objetivos: mejorar los hábitos en higiene y autonomía, crear hábito diario de lectura, y reducir el uso de móvil y televisión. La alumna Progresá era acompañada por su mentora ocasionalmente en algunas de estas tareas, reforzando los puntos positivos.

En algunas sesiones en las que se dedicó un tiempo a trabajar fuera de casa, fue posible incidir en algunos objetivos. El primero de ellos el hábito de frecuentar la biblioteca municipal, acompañando a la menor a obtener el carnet y sacar libros y películas. El segundo, dominar la moneda para comprar y hacerse cargo de pequeños recados domésticos, ganando autonomía y madurez. Por último, cada espacio exterior servía de escenario para que la alumna Progresá hablara de manera más abierta sobre sus inquietudes y preocupaciones, con la finalidad de que se sintiera apoyada y ganara confianza en sí misma. Además, en una de las sesiones semanales se dedicaba un tiempo a leer y contestar una carta a otro participante del Plan Progresá del municipio, que la mentora se hacía cargo de intercambiar entre ellos.

La consecución de objetivos continuó en el periodo de vacaciones de Navidad, aprovechando el contexto para aumentar las actividades de ocio de la alumna Progresá y mejorar la relación con su hermano. Además, la sesión extraordinaria con motivo de las vacaciones en la pista de patinaje de Granada, junto a otros participantes del Plan Progresá del municipio, fue una ocasión excelente para continuar potenciando la seguridad en sí misma.

Las sesiones y el tiempo empleado eran especificados en el cuaderno de prácticas y firmados semanalmente por el profesional de SSSSCC encargado de tutorizar a la mentora. El tutor guiaba y aconsejaba sobre cualquier dificultad presentada, y además realizó dos visitas al domicilio durante el periodo de intervención, para evaluar el progreso de la alumna Progresá. El contacto e intercambio de información con la familia se realizaba al principio y fin de cada sesión; con el colegio, una vez cada dos semanas, con el tutor y el especialista de Pedagogía Terapéutica (PT), facilitando la coordinación entre las diferentes partes implicadas.

Resultados

Resultados de la evaluación

La alumna Progresá fue propuesta para la intervención por el centro escolar. En el informe escolar de derivación a los SSSSCC, se marcaron como indicadores de riesgo y aspectos que más preocupaban en la escuela los siguientes ítems: “*dificultades de aprendizaje en áreas específicas, aspectos generales de comprensión y razonamiento, y falta de higiene/ropa inadecuada*”. Entre los indicadores de protección, su tutor señalaba: “*se muestra respetuosa en clase*”. Por último, se exponían como indicadores familiares/escolares/sociales: “*la alumna se muestra motivada en el aprendizaje, realiza las tareas y cuida su material. Es muy insegura, no acude a las excursiones y debe ganar autonomía. Su grupo de amigos es reducido y no parece sentirse integrada en él.*”

La menor repitió 2º de EP en su anterior centro escolar. Presentaba Trastorno Específico del Lenguaje, y dificultad para hablar en público y exponer. Desde que se incorporó a su nuevo colegio, recibió refuerzo en horario escolar en el aula de PT en áreas específicas (i.e., lectura, escritura, matemáticas, comprensión escrita, lenguaje oral), y tiene una Adaptación Curricular Significativa (ACI) en el área de lengua castellana y literatura.

Por último, en la tabla 1 se muestran las calificaciones del curso escolar 2015/2016, en el que la alumna Progresá cursó 5º de EP, resultados escolares de los que se partieron al comenzar la intervención.

Tabla 1
Rendimiento Escolar de la Alumna Progresá en el curso 2015/2016

Área Curricular	Calificación: Nota
Educación Artística	Notable: 7
Educación Física	Notable: 8
Lengua Castellana y Literatura	Suficiente: 5
Inglés	Insuficiente: 4
Matemáticas	Suficiente: 5
Religión Moral y Católica	Bien: 6
Ciencias de la Naturaleza	Suficiente: 5
Ciencias Sociales	Insuficiente: 4

Resultados de la intervención

Los resultados de la alumna Progresá, en el primer trimestre del curso escolar en el que estaba participando en el programa, varían desde el suficiente hasta el notable,

aprobando todas las áreas curriculares. En el segundo trimestre, que terminó dos meses después de la intervención, además de tampoco aparecer ningún insuficiente, incrementó la nota que obtuvo en 1 punto en ciencias de la naturaleza y ciencias sociales, aunque en educación artística, educación física y matemáticas logró una nota inferior.

Tabla 2
Rendimiento Escolar de la Alumna Progresá en Trimestre 1 y 2 del curso 2016/2017

Área Curricular	Trimestre 1 Calificación: Nota	Trimestre 2 Calificación: Nota
Educación Artística	Notable: 7	Bien: 6
Educación Física	Notable: 8	Notable: 7
Lengua Castellana y Literatura	Suficiente: 5	Suficiente: 5
Inglés	Suficiente: 5	Suficiente: 5
Matemáticas	Bien: 6	Suficiente: 5
Religión Moral y Católica	Notable: 7	Notable: 7
Ciencias de la Naturaleza	Suficiente: 5	Bien: 6
Ciencias Sociales	Suficiente: 5	Bien: 6

Conclusiones y discusión

Tras comparar los resultados escolares de la alumna Progresá en los dos primeros trimestres de 6º de EP, se puede concluir que el propósito de la intervención ha sido conseguido. La menor mejoró su rendimiento escolar de manera notable, siendo esto posible gracias a las tres partes que se coordinaron en el proceso: mentora Progresá, colegio y familia.

El planteamiento dinámico de las sesiones, que incluían espacios fuera de casa y diferentes materiales además del apoyo escolar, facilitaron la implicación de la alumna Progresá, siendo su propia disposición y actitud ante las tardes con su mentora, uno de los factores que facilitaron la consecución de objetivos.

Así, las sesiones de mentoría permitieron mejorar diferentes aspectos educativos. En primer lugar, la alumna Progresá adquirió el hábito de trabajo diario en el mismo lugar y a la misma hora, ganando autonomía y responsabilidad. Las nuevas técnicas de estudio aprendidas le simplificaron el temario de ciencias naturales y ciencias sociales. Además, cambió su motivación en la asignatura de inglés, tras los juegos y canciones que tanto interés despertaban en ella.

En cuanto al área personal y social, también logró objetivos. Gracias al intercambio de cartas con otro alumno Progresá, conoció un nuevo amigo y mejoró la redacción y

ortografía. Por otro lado, al frecuentar espacios municipales acompañada por su mentora, ganó autonomía y madurez para encargarse de recados domésticos. Por último, las conversaciones en confianza fuera y dentro de casa con su mentora le permitieron aliviarse, reconocer sus emociones y ganar confianza en sí misma.

Desde la escuela, el tutor y el especialista de PT del colegio estuvieron disponibles los dos viernes de cada mes en los que eran citados en la hora del recreo, mostrando disposición y animando a continuar con la consecución de objetivos. Comentaban nuevos puntos a trabajar e incidencias, y a su vez recibían información sobre la menor acerca de su trabajo en casa.

La familia se mostró preocupada e interesada por la evolución de la alumna Progresá, su madre se encargó de supervisar que la menor hiciera sus tareas escolares las tardes libres y reforzó positivamente los logros conseguidos, tal y como fue aconsejada por la mentora.

A pesar de conseguir la mejora del rendimiento escolar, los resultados podrían haberse optimizado. Las calificaciones bajaron en algunas asignaturas, y una de las causas podría ser haber finalizado la intervención a mitad del segundo trimestre. Además, no se alcanzaron los objetivos de mejorar los hábitos de higiene y reducir el uso del teléfono móvil, por estas posibles razones: los padres no incidieron en el seguimiento de la tabla de nuevos propósitos diarios, ellos mismos hacían un uso descontrolado de las nuevas tecnologías, no colaboraron en ofrecer nuevas actividades de ocio para afianzar las sesiones de navidad y permitieron que faltara al colegio de manera injustificada en 4 ocasiones, quedándose en casa haciendo uso excesivo del teléfono móvil. Por último, no se pudo trabajar en las habilidades sociales y la relación con su grupo de iguales no mejoró lo suficiente.

En base a ello, entre las posibles propuestas para sacar el máximo partido a la intervención están: prolongar las sesiones hasta final de curso con el mismo mentor, organizar desde el centro de SSSSCC una escuela de padres para que se involucren con mayor conocimiento, compromiso y seguimiento de ellos por parte de los SSSSCC como requisito para continuar en el programa, e incluir al menos una sesión grupal al mes en la que trabajar habilidades sociales, organizada en equipo por los mentores.

Finalmente, se puede concluir que mejorar el rendimiento escolar de un menor no es

posible solamente recibiendo refuerzo en las áreas instrumentales, sino que merece ahondar en cuáles son sus circunstancias familiares, personales y escolares. Las partes implicadas deben trabajar en consonancia para conseguir los objetivos que se planteen y dedicar tiempo a mejorar el área relacional y personal del menor, logros que se verán reflejados en el rendimiento escolar.

Referencias

- Baxter, P., y Jack, S. (2008). Qualitative case study methodology: Study design and implementation for novice researchers. *The Qualitative Report*, 13(4), 544–559. Consultado en <http://nsuworks.nova.edu/tqr/vol13/iss4/2/>
- Consejería de Educación, Cultura y Deporte. (2016). *Resultados académicos en el sistema educativo de Andalucía*. Sevilla: Junta de Andalucía. Consultado en <http://www.juntadeandalucia.es/educacion/webportal/web/estadisticas/resultados-academicos-en-el-sistema-educativo-de-andalucia/-/libre/detalle/eS6u/estadisticas-de-resultados-academicos-curso-2014>
- Consejo Escolar del Estado. (2015). *Informe 2015 sobre el estado del sistema educativo*. Madrid: Secretaría General Técnica. Centro de Publicaciones. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Consultado en <http://www.mecd.gob.es/cee/publicaciones/informes-del-sistema-educativo/informe-2015.html>
- Dahl, G., y Lochner, L. (2005). *The impact of family income on child achievement* (Working Paper Series, 11279). Cambridge, MA: The National Bureau of Economic research. doi:10.3386/w11279
- Diputación de Granada. (2016). *Plan de Inclusión activa PROGRESA*. Granada: Diputación de Granada. Consultado en http://www.dipgra.es/uploaddoc/areas/616/Tr%C3%ADptico_PROGRESA_2017.pdf
- Dubois, D., Portillo, N., Rhodes, J., Silverthorn, N., y Valentine, J. (2011). How effective are mentoring programs for youth? A systematic assessment of the evidence. *Psychological Science in the Public Interest*, 12, 57-91. doi:10.1177/1529100611414806

- Eby, L., Rhodes, J., y Allen, T. (2007). Definition and evolution of mentoring. En T. Allen y L. Eby (Ed.), *The Blackwell handbook of mentoring: A multiple perspectives approach* (pp. 3–7). Oxford: Blackwell Publishing. Consultado en https://www.researchgate.net/publication/229678274_Definition_and_Evolution_of_Mentoring
- Hooper, M., Mullis, I. V. S., y Martin, M. O. (2016). TIMSS 2015 Marco del Cuestionario de Contexto. En V. S. Mullis y O. Martin (Ed.), *TIMSS 2015 Marcos de la Evaluación* (pp. 67–87). Boston: Lynch School of Education, Boston College y Agencia Internacional para la Evaluación del Rendimiento Educativo.
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa. (2013). *PIRLS-TIMSS 2011. Estudio Internacional de progreso en comprensión lectora, matemáticas y ciencias*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Consultado en <http://www.mecd.gob.es/dctm/inee/internacional/pirlstimss2011vol1-1.pdf?documentId=0901e72b81710232>
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa. (2016a). *Sistema estatal de indicadores de la educación*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Consultado en <http://www.mecd.gob.es/dctm/inee/indicadores/2016/17768--sistemaestatalindicadores2016-27-3-2017.pdf?documentId=0901e72b824643f0>
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa. (2016b). *TIMSS 2015. Estudio internacional de tendencias en Matemáticas y Ciencias*. IEA. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Consultado en <http://www.mecd.gob.es/inee/publicaciones/estudios-internacionales.html>
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2006). *Plan PROA. Programa de acompañamiento escolar en Educación Primaria*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Consultado en <http://www.mecd.gob.es/educacion-mecd/areas-educacion/comunidadesautonomas/programas-cooperacion/plan-proa/acompanamiento-escolarprimaria.Html>