



Resultados de un programa de mentoría con alumnado de Educación Primaria

Tipología TFG: Estudio de Casos



19 DE JUNIO DE 2015
ALBERTO MEDINA GARZÓN
Universidad de Granada

ÍNDICE

| | |
|--|----|
| Resumen y palabras clave..... | 3 |
| Introducción..... | 4 |
| Presentación y caracterización del caso..... | 7 |
| Metodología..... | 8 |
| Instrumentos de valoración | 8 |
| Procedimiento | 10 |
| Plan de intervención | 10 |
| Resultados..... | 12 |
| Conclusiones..... | 12 |
| Referencias bibliográficas | 15 |

Programa de mentoría con alumnado de Educación Primaria

Resultados de un programa de mentoría con alumnado de Educación Primaria

Alberto Medina Garzón

Facultad Ciencias de la Educación

Universidad de Granada

Resumen

El objetivo de este trabajo, empleando un diseño metodológico de estudio de casos, fue conocer los efectos de la participación en un programa de mentoría sobre el rendimiento escolar de un alumno de Educación Primaria. La unidad de análisis fue T.G.M., un alumno de 6 años que cursaba primer curso de Educación Primaria en el Centro de Educación Infantil y Primaria (CEIP) "Emilio Carmona" de Maracena. En el proceso de intervención se llevaron a cabo 19 sesiones de mentoría con T.G.M., 7 sesiones de asesoramiento psicopedagógico con su familia y 2 sesiones de información y coordinación con su docente-tutora. Los resultados obtenidos revelan mejoras en el rendimiento escolar del alumno participante una vez finalizado el programa.

Palabras clave: Mentoría entre Iguales; Educación Primaria; Rendimiento Escolar.

Abstract

This work has as objective, using a methodological design of study of cases, it was to know the effects of participation in a mentoring program on school about the performance of students of Primary Education. The unit of analysis was T.G.M., who was a 6 years old student that attended the first course of Primary Education at the school center (CEIP) "Emilio Carmona" in Maracena. In the intervention process were carried out with 19 mentoring sessions with T.G.M., 7 psychologist counseling sessions with student's family and 2 coordination and information sessions with the teacher-tutor. The results show improvements academic performance of the participating student once the program ended.

Keywords: Peer Mentoring; Primary Education; School Performance.

Resultados de un programa de mentoría con alumnado de Educación Primaria

Introducción

La calidad del sistema educativo de un país no está determinada exclusivamente por indicadores de decrecimiento o escolarización, sino también por su nivel de eficacia y eficiencia, y en estos últimos, España, tiene que mejorar considerablemente (Fernández, Mena, y Riviere, 2010), hasta tal punto, que la Estrategia Europea 2020 establece entre sus propósitos reducir a un 10% los niveles de fracaso y abandono escolar prematuro en la escolaridad obligatoria (Comisión Europea, 2012).

No obstante, este fenómeno, que continuamente se asocia a la etapa de Educación Secundaria Obligatoria (ESO), viene determinado, entre otras variables, por los resultados de la etapa de Educación Primaria (EP), tal y como se comienza a plantear en la literatura especializada (Fernández y Arco, 2014). En esta línea, los estudios internacionales “Trends in International Mathematics and Science Study” (TIMSS) y “Progress in International Reading Literacy Study” (PIRLS), llevados a cabo en el año 2011 por la Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento Educativo, aportan los resultados del nivel de competencia del alumnado de EP, de cuarto curso, en matemáticas, ciencias y comprensión lectora, estableciendo para ello cuatro puntuaciones internacionales de referencia de cara al análisis de los datos, de las cuales se integran cinco niveles de rendimiento (Instituto Nacional de Evaluación Educativa -INEE-, 2014) (Tabla 1).

Tabla 1
Niveles de Rendimiento Escolar del alumnado en EP

| Niveles de rendimiento | Puntuaciones |
|------------------------|-----------------|
| Nivel avanzado | Superior a 625 |
| Nivel alto | Entre 550 y 625 |
| Nivel medio | Entre 475 y 550 |
| Nivel bajo | Entre 400 y 475 |
| Nivel muy bajo | Inferior a 400 |

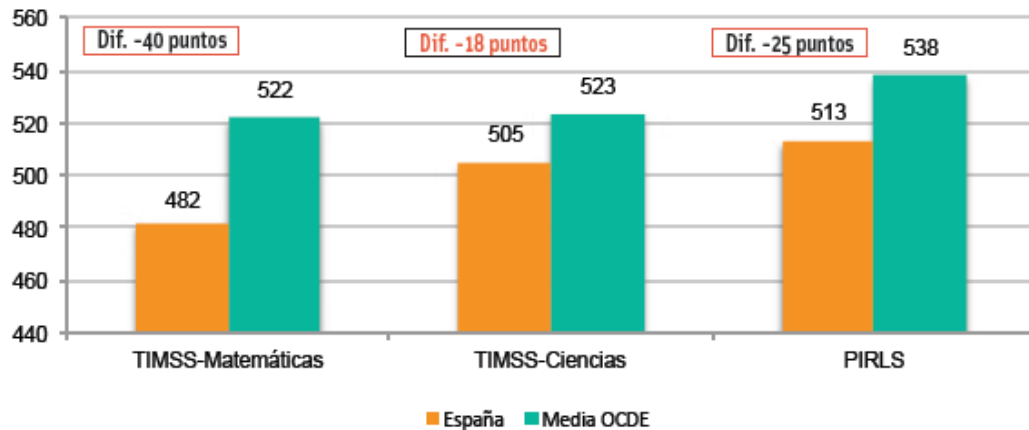
Fuente: Elaboración Propia a partir de INEE (2012a).

En cuanto a los resultados de estos estudios (Figura 1), la puntuación media que obtiene el alumnado español en competencia matemática es de 482 puntos, con un 1% de alumnado en un nivel excelente, frente a un 5% que es la media que presenta la

Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE), y un 13% de alumnado rezagado, frente a un 7% en la OCDE (INEE, 2012b). En relación a esta competencia, España se sitúa sólo por encima de países participantes como Polonia (481 puntos), Turquía (469 puntos) o Chile (462 puntos) (INEE, 2014). Por su parte, en competencia científica la puntuación media lograda por el alumnado español se establece en 505 puntos, con un 4% de alumnado excelente, frente a un 7% en la OCDE, y un 8% de alumnado rezagado, frente a un 6% en la OCDE (INEE, 2012b), situándose España en un nivel medio, por encima de Nueva Zelanda (497), Noruega (494), Chile (480) y Turquía (463) (INEE, 2014), pero por debajo de la media de países que integran la OCDE. Por último, en comprensión lectora, el alumnado español logra una puntuación media de 513 puntos, con un 4% de estudiantes españoles excelentes, frente al 10% de la OCDE, y un 6% de alumnado rezagado, frente al 3% de la OCDE (INEE, 2012b), pero con un nivel medio de rendimiento respecto a los países de la Unión Europea y la OCDE, distanciándose de países como Noruega, Bélgica, Italia y Portugal (INEE, 2014).

Figura 1

Promedios Globales en TIMSS y PIRLS 2011 – España y Media OCDE



Fuente: Resultados PIRLS – TIMSS 2011 España (INEE, 2015).

Por tanto, parece que el nivel de competencias básicas del alumnado de EP español se puede mejorar considerablemente, e incluso es relativamente preocupante si se tiene en

cuenta la inversión que se realiza por alumno (INEE, 2014). Es más, se pueden emplear otros indicadores que aporten información sobre la eficacia y eficiencia de la etapa de EP, como es el caso de la tasa de idoneidad, o porcentaje del alumnado que se encuentra matriculado en el curso escolar correspondiente a su edad cronológica (INEE, 2014). Concretamente, a nivel nacional, en el curso 2011/2012, *“el 94% del alumnado de 8 años está matriculado en tercero de Educación Primaria, curso teórico de esta edad, y a los 10 años la tasa de alumnos en quinto de esta etapa es del 89%. En la etapa educativa de ESO, un 84% de los alumnos de 12 años cursa primero de esta etapa educativa; un 70% de alumnos de alumnos de 14 años, tercero, y un 62% de 15 años están matriculadas en cuarto”* (INEE, 2014, p. 84), si bien para la interpretación de estos datos en EP, donde se aprecia una tasa relativamente elevada y estable, se debe considerar que la repetición de cursos se encuentra limitada a una vez. Igualmente, en ESO se aprecia una disminución considerable de la tasa de idoneidad entre los 12 y los 15 años, que se puede explicar, entre otras variables, por el bajo nivel de competencias básicas, la repetición previa de curso y/o un retraso curricular, que dificulta al alumnado recuperar el nivel de rendimiento requerido, e incluso acumular un mayor retraso (Fernández, Mena, y Riviere, 2010).

En definitiva, el trinomio repetición-fracaso-abandono en el sistema educativo español (Fernández, 2015), requiere de una actuación temprana en la etapa de EP, por ejemplo, en el horario escolar, con medidas como las que plantea el Consejo Escolar del Estado (2014) (Ej., enseñanza más individualizada, disminución de ratio de alumnado por aula, incremento de la implementación de programas, aumento de personal para la atención a la diversidad, aumento de la amplitud de las medidas para atender a la diversidad, ampliación de becas de estudio, etc.), pero también en tiempo extraescolar, como una modalidad educativa bien estructurada que se realiza fuera del sistema educativo formal (Arco y Fernández, 2007), tal y como se lleva a cabo en los Programas de Refuerzo, Orientación y Apoyo (PROA). Concretamente, en el programa de acompañamiento escolar, dirigido a mejorar el rendimiento escolar del alumnado de último ciclo de EP (Barrera, Durán, y Reina, 2007).

Un programa de características muy similares al programa de acompañamiento escolar, es el Programa Maracena Educa (PME), pero en este caso, de carácter local y dirigido al alumnado de toda la etapa de EP. Este programa tiene como objetivo general

mejorar los niveles de eficacia y eficiencia de la etapa de EP, incrementando el rendimiento escolar del alumnado, aumentando la participación de la familia en el proceso de enseñanza-aprendizaje y mejorando los niveles de satisfacción de los docentes (Fernández y Arco, 2014). Para ello, se fundamenta en dos metodologías instruccionales como son, por un lado, el aprendizaje-servicio, vinculando los contenidos de ciertas asignatura del Grado de Maestro en Educación Primaria (Ej., Psicología del Desarrollo y Psicología de la Educación) a las necesidades de la comunidad (Ej., atención al alumnado en riesgo de exclusión educativa), para abordarlas desde una perspectiva comunitaria, es decir, incorporando a todos los agentes educativos (Ej., administración educativa, familias, docentes y alumnado) (Fernández y Arco, 2014). Y, por otro lado, el aprendizaje entre iguales, en su tipología de mentoría entre iguales, donde parejas de alumnado universitario, previamente entrenado y bajo la supervisión de profesorado, actúan de mentores de alumnado de EP (Fernández y Arco, 2014). Todo ello, con el propósito principal de mejorar los niveles de ajuste escolar del alumnado de EP a través de una mejora de su rendimiento escolar (Fernández y Arco, 2014).

Por tanto, el propósito de este trabajo fue comprobar la eficacia del PME para mejorar el rendimiento escolar del alumnado en EP, por lo que se estableció como principal proposición que la participación de un alumno en el programa generaría un incremento de su rendimiento escolar.

Presentación y caracterización del caso

La unidad de análisis fue T.G.M., de 6 años, que cursaba primer curso de EP en el Centro de Educación Infantil y Primaria (CEIP) “Emilio Carmona” de Maracena, y al que se denominó “alumno PME”.

El motivo de derivación del alumno PME al programa, según se especifica en el Protocolo de apoyo externo del alumnado completado por la docente-tutora, fue “*la necesidad de apoyo en lectura y matemáticas*”, si bien se realizaba igualmente la recomendación de “*reforzar el conocimiento y cumplimiento de las normas de convivencia y normas elementales de cortesía*”, especificando igualmente las siguientes observaciones respecto al comportamiento de T.G.M.: “*inquieto, nervioso y poco respetuoso con sus compañeros/as*”. Entre las sugerencias aportadas por la docente-tutora a la hora de trabajar

con T.G.M. se resaltó que el alumno PME “trabaja mejor en grupos pequeños”.

En el momento de la derivación del alumno PME al programa, estaba recibiendo “refuerzo escolar”, pero no se especificaron las áreas curriculares en la que estaba recibiendo dicho refuerzo, ni los resultados obtenidos por el mismo, en los mismos términos que se comunicó que presentaba Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE), sin concreta la tipología.

En cuanto a su historial escolar, T.G.M. accedió al centro educativo en el curso que se produjo la derivación al programa (2012/2013), sin previamente haber estado escolarizado en la etapa de Educación Infantil.

Por otro lado, la situación familiar del alumno PME era complicada en el momento de la derivación, con un nivel socioeconómico y cultural bajo, que afectaba a la cantidad y calidad de supervisión que realizaban sobre el progreso educativo de su hijo.

Finalmente, en cuanto al rendimiento escolar de T.G.M. en el primer trimestre del curso escolar 2012/2013 (Tabla 2), su boletín de calificaciones arroja resultados que oscilan entre las calificaciones de insuficiente, en el área curricular de Inglés, y notable, en Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural.

Tabla 2
Rendimiento Escolar del Alumno PME en el Primer Trimestre (Pretest)

| Áreas curriculares | Primera Evaluación |
|---|--------------------|
| Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural | Notable |
| Educación Artística | Suficiente |
| Educación Física | Suficiente |
| Lengua Castellana y Literatura | Suficiente |
| Inglés | Insuficiente |
| Matemáticas | Bien |
| Religión y Moral Católica | Bien |

Metodología

Específicamente, se empleó un diseño de estudio de casos, de caso único explicativo (Yin, 2009).

Instrumentos de valoración

Solicitud del centro para apoyo externo del alumnado, constituida por 7 elementos (Qué puedo esperar del PME, límites de las actividades del PME, responsabilidades del

centro educativo y docente-tutor, procedimiento de acceso, confidencialidad, datos personales y de contacto del docente-tutor, y aceptación de las condiciones propuestas), con los que se pretendía establecer y formalizar la participación de los docentes-tutores y centros educativos en el programa (Arco, Fernández, Hervás, y Miñaca, 2013; Fernández, Arco, Ortigosa, y Velázquez, 2013; Ferrer et al., 2011).

Protocolo para apoyo externo del alumnado, compuesto de 18 cuestiones de distintas alternativas y 20 de respuesta abierta, agrupados en 4 campos (información demográfica y escolar del alumno, información institucional, información sobre el apoyo externo y una condición en la que se contempla que la información facilitada es cierta), con el objetivo de recopilar la información necesaria (escolar, personal, etc.) del alumnado participante (Arco et al., 2013; Fernández et al., 2013; Ferrer et al., 2011).

Solicitud de la familia para apoyo externo del alumnado, formada por 7 elementos (Qué puedo esperar del PME, límites de las actividades del PME, responsabilidades de la familia/tutores, procedimiento de acceso, confidencialidad, datos personales y de contacto del padre, madre o tutor, y aceptación de las condiciones sugeridas), con el propósito de configurar y establecer la participación de la familia en el programa (Arco et al., 2013; Fernández et al., 2013; Ferrer et al., 2011).

Cuaderno de mentores PME, impreso y digitalizado, contenía los siguientes componentes (Arco et al., 2013; Fernández et al., 2013; Ferrer et al., 2011): (a) instrucciones concretas para una primera sesión de mentoría con el alumnado PME; (b) instrucciones genéricas para las sesiones de mentoría con el alumnado PME; (c) consejos para la primera comunicación vía telefónica con la familia y docente-tutor; (d) patrón para el primer encuentro personal con la familia y docente-tutor; y (e) sesiones de mentoría: objetivos, trabajo realizado durante la sesiones, dificultades, recursos, tareas pendientes, valoración de la sesión y observaciones, además de la aportación de datos identificativos para las sesiones, mentores PME y alumno PME. Fue empleado en ediciones previas del programa, en los mismos términos que en la edición actual, tanto en la fase de formación y/o preparación de mentores PME como durante el transcurso de las sesiones de mentoría.

Boletín de calificaciones, en el que se concreta, además de la información identificativa del alumnado, las calificaciones conseguidas en las evaluaciones del primer, segundo y tercer trimestre, así como la evaluación ordinaria, en las áreas curriculares. Esta

información se utilizó para conocer el rendimiento escolar de T.G.Ma lo largo del curso escolar.

Procedimiento

La docente-tutora del alumno PME gestionó el trámite de la inscripción del alumno PME en el programa, tras conocer las características y requisitos del mismo, es decir, que presentó a los responsables del programa: (a) la Solicitud del centro para apoyo externo del alumnado firmada; (b) el Protocolo para apoyo externo del alumnado; y (c) la Solicitud firmada por la familia para apoyo externo del alumnado. Consiguientemente, la inscripción de T.G.M. en el PME, involucró de forma directa la inscripción en el mismo de la propia docente-tutora y la correspondiente familia del alumno PME.

Una vez inscrito el alumno PME, tras seleccionar, preparar un seminario de formación y asociar por relación y disponibilidad horaria a los estudiantes universitarios que ejercerían como mentores en el PME, se procedió a la adjudicación del alumno PME, con su correspondiente docente-tutora y familia, a la pareja de mentores PME, teniendo en cuenta su disponibilidad horaria, lo que se informó de forma individual a los diferentes implicados a través de una llamada telefónica. Efectivamente, la información demográfica, escolar y de interés sobre T.G.M. facilitada por la docente-tutora, específicamente a través del Protocolo para apoyo externo del alumnado, fue asignada a la pareja de mentores, en una reunión individual, por los coordinadores del programa. Del mismo modo, en esta reunión, se les facilitó a la pareja de mentores los recursos (Cuaderno de mentores PME) e información para contactar con la familia con el fin de consolidar la fecha y hora de la primera sesión de mentoría. Y, para concluir, se recordó las pautas desarrolladas en el seminario de formación para la realización de la primera sesión de mentoría con el alumno y su familia, así como otras recomendaciones generales.

Plan de intervención

Las sesiones de mentoría del PME entre los mentores y T.G.M., junto con su correspondiente docente-tutora y familia, transcurrieron a lo largo del segundo y tercer trimestre del curso escolar 2012/2013 (hasta el 29 de mayo de 2013) con un tiempo de 90 minutos, semanalmente, en aquellos lugares habilitados específicamente para ello por el

programa (CEIP “Las Mimbres” de Maracena y Espacio Joven). Las modalidades de sesiones de mentoría con los participantes fueron: (a) docente-tutora: reuniones para obtener información y establecer la coordinación necesaria para el desarrollo de las sesiones con T.G.M. con el fin de usar recursos, técnicas y metodologías que la docente-tutora utilizaba en la clase, y así disminuir desigualdades que puedan obstaculizar con el aprendizaje del alumno PME; (b) alumno PME: sesiones de refuerzo y orientación personal, encaminadas a resolver y establecer objetivos, organizar acciones y adecuar decisiones, y sesiones de refuerzo escolar, enfocadas a determinar las posibles dificultades de aprendizaje en las distintas áreas curriculares, ajustar los recursos, mejorar la motivación, elevar la práctica y el repaso, etc.; (c) familia: reuniones de asesoramiento psicopedagógico familiar, con el fin de aportar a los padres del individuo PME de más información, estrategias y capacidad para encaminar y facilitar los procesos de crecimiento y desarrollo personal y profesional de su hijo. En conclusión, se llevaron a cabo 19 sesiones individuales de refuerzo y/o orientación personal con T.G.M., de las cuales 0 sesiones no realizadas y 0 sesiones canceladas, 2 sesiones de información y coordinación con la docente-tutora, entre ellas 0 sesiones no realizadas y 0 sesiones canceladas, y 7 sesiones de asesoramiento psicopedagógico familiar, con 0 sesiones no realizadas y 0 sesiones canceladas.

Asimismo, se puso en marcha un plan de seguimiento que permitiera una supervisión correcta del desarrollo del programa (Arco y Fernández, 2007), con, en primer lugar, atención tutorial permanente para los mentores PME por parte de los coordinadores del programa con horario de atención personal, telefónica y e-mail: 10:00 a 14:00. En segundo lugar, asistencia de los responsables del programa en las sesiones realizadas con la docente-tutora y familia e inclusive determinadas sesiones con el alumno PME. Y, en tercer lugar, 19 sesiones individuales y 2 sesiones en grupo de seguimiento específico entre los coordinadores del programa y los mentores PME, gestionadas por los mentores PME y/o los coordinadores en diferentes momentos del transcurso del PME (Ej., problemas, conflictos, seguimiento constante, etc.), con el fin de establecer la idoneidad de las acciones realizadas en las sesiones de mentoría, previa observación, del Cuaderno de trabajo para mentores PME digitalizado, por parte de los coordinadores del programa, comunicando igualmente las orientaciones y sugerencias apropiadas, además de considerar los objetivos y tareas a trabajar en próximas sesiones de mentoría.

Finalmente, se ha tratado conocer el efecto de la intervención sobre el rendimiento escolar del alumno PME con el plan de evaluación de resultados (Arco y Fernández, 2007), tomando medidas sobre dicha variable, antes y después (pretest-postest) de la aplicación del programa.

Resultados

Los resultados sobre el rendimiento escolar del alumno PME (Tabla 3), derivados del boletín de calificaciones del mismo, revelan que, en términos generales, las calificaciones que obtiene son principalmente suficiente y bien. Concretamente, en la evaluación del segundo trimestre sus calificaciones oscilan entre insuficiente, en el área curricular de Inglés, y notable, en Religión Moral y Católica, mientras que en el tercer trimestre las calificaciones logradas por el alumno PME se distribuyen entre suficiente, en Educación Artística y Lengua Castellana y Literatura, y notable, en Religión y Moral Católica. Finalmente, las calificaciones conseguidas por T.G.M. en la evaluación ordinaria del curso escolar coinciden totalmente con las obtenidas en la evaluación del tercer trimestre.

Tabla 3
Rendimiento Escolar del Alumno PME en el Segundo y Tercer Trimestre Escolar (Postest)

| Áreas Curriculares | Segunda Evaluación | Tercera Evaluación | Evaluación ordinaria |
|---|--------------------|--------------------|----------------------|
| Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural | Bien | Bien | Bien |
| Educación Artística | Suficiente | Suficiente | Suficiente |
| Educación Física | Suficiente | Bien | Bien |
| Lengua Castellana y Literatura | Insuficiente | Suficiente | Suficiente |
| Inglés | Bien | Bien | Bien |
| Matemáticas | Suficiente | Bien | Bien |
| Religión y Moral Católica | Notable | Notable | Notable |

Conclusiones

El propósito de este trabajo fue comprobar la eficacia del PME para mejorar el rendimiento escolar del alumnado en EP, planteando como proposición que la participación del alumno PME en el programa generaría mejoras en su rendimiento escolar. En este

sentido, tomando como referencia los resultados obtenidos, en los que se aprecia cierta mejora global entre las calificaciones obtenidas en el tercer trimestre (postest) y el primer trimestre (pretest), se puede confirmar parcialmente la proposición establecida inicialmente. Y es que si se comparan los resultados conseguidos en el primer trimestre del curso escolar con los del tercer trimestre, se aprecia que, si bien el rendimiento escolar en el área curricular de Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural se reduce (notable vs. bien), en las áreas curriculares de Educación Física (suficiente vs. bien), Inglés (insuficiente vs. suficiente) y Religión Moral y Católica (bien vs. notable) se produce un incremento, manteniéndose el rendimiento en el resto de áreas.

Ahora bien, estas mejoras en el rendimiento escolar del alumno PME pueden venir determinadas, no solo por la intervención realizada por los mentores PME, pues han podido afectar diversas circunstancias ligadas al desarrollo del programa, como por ejemplo, el hecho de que las medidas de intervención se incorporaran de forma tardía, iniciado el segundo trimestre del curso escolar, por la demora en el proceso de inscripción del alumno al PME, lo que implicó un número de sesiones de mentoría no muy elevado. Otra escasa información aportada por la docente-tutora sobre T.G.M., lo que implicó tener que dedicar algunas de las sesiones de mentoría, de información y coordinación con la docente-tutora y de asesoramiento psicopedagógico familiar a la recogida de información sobre las dificultades escolares del alumno PME. En concreto, fueron varias las sesiones dedicadas a identificar que T.G.M. presentaba dificultades severas en lectoescritura, que estaban afectando al rendimiento de las diferentes áreas curriculares. Otro aspecto del desarrollo del programa que ha podido afectar a los resultados, ha podido ser la no disponibilidad en las sesiones de mentoría de los materiales que se empleaban en el aula o el desconocimiento de la programación docente, a pesar de solicitarla los mentores PME en numerosas ocasiones.

En este sentido, una vez identificada la principal dificultad, se plantearon las medidas de intervención pertinentes, implementadas tanto en las sesiones de mentoría, como en las de asesoramiento psicopedagógico familiar, con el propósito de que los padres estimularan en casa diariamente la lectoescritura. Paralelamente, se trabajaron con el alumno PME los problemas de comportamiento que presentaba, principalmente con técnicas de modificación de conducta (Ej., economía de fichas), que se implementó

igualmente tanto con el chico en las sesiones de mentoría, como en las de asesoramiento psicopedagógico familiar, para que los padres desarrollaran las habilidades necesarias para manejar la conducta de T.G.M.. Estas medidas de intervención generaron que la motivación de T.G.M. se incrementara significativamente, mejoraran sus habilidades de lectoescritura y se redujeran considerablemente los problemas de conducta que presentaba en casa y en el aula, tal y como apuntaban la docente-tutora y la familia. Eso sí, no se hizo uso de los materiales empleados en el aula para el proceso de aprendizaje de estas habilidades.

No obstante, a pesar de las mejoras en el rendimiento del alumno PME, no cabe duda de que el PME necesita de diversas mejoras que generen unos resultados de impacto más potentes, como por ejemplo, implementar las sesiones de mentoría en horario escolar, evitando así la ausencia de información inicial aportada por la docente-tutora y la disponibilidad de los materiales que se emplean en el aula (Fernández y Arco, 2014). Otra posible mejora para próximas ediciones del programa, debiera ir dirigida a incrementar el número de sesiones de mentoría, y duración de las mismas, con el alumno PME, pues con una hora y media a la semana es difícil cambiar el rendimiento escolar del alumno PME. Igualmente, se deberían incluir medidas para aumentar el compromiso y colaboración de la familia y docente-tutora del alumno PME, pues en ciertas ocasiones la familia no cumplía con las tareas que se le asignaban, y en el caso de la docente-tutora, su respuesta a las demandas de los mentores PME se demoraba considerablemente, o no se producía, si bien es cierto que sería difícil concretar este aspecto, a no ser que se revisen y ejecuten ciertos criterios de permanencia en el programa.

Finalmente, como reflexión final sobre mi participación en el PME, concretamente como miembro de la pareja de mentores que trabajó con T.G.M., considero que el programa ha sido una práctica gratificante a nivel profesional, un primer acercamiento al contexto educativo real, y personal, de superación de los desafíos autoimpuestos. En este sentido, creo que he mejorado mi nivel de competencia para trabajar tanto con alumnado con NEAE, como con las familias del alumnado, con la relevancia que este aspecto supone para mi futuro profesional. Sin duda alguna, el PME también me ha dado la posibilidad de conocer las carencias de la calidad del sistema educativo, sobre todo del bajo nivel de implicación, e incluso cuestionable nivel de formación, de los profesionales que lo integran. Pienso que la participación en este tipo de programas es muy relevante para los futuros profesionales de

la educación, por lo que lo recomiendo encarecidamente. Mi única decepción con la participación en el programa se deriva de la situación actual de T.G.M., pues después de demostrar que su comportamiento era totalmente manejable realizando ciertos cambios en la estimulación ambiental, en el siguiente curso escolar fue diagnosticado con Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad, con tratamiento médico como principal medida de intervención.

Referencias bibliográficas

- Arco, J. L., Fernández, F. D., Hervás, M., y Miñaca, M. (2013). Programa Hermano Mayor como ejemplo de Aprendizaje-Servicio en la Universidad de Granada. En L. Rubio, E. Prats, y L. Gómez (Coords.), *Universidad y sociedad. Experiencias de aprendizaje servicio en la Universidad* (pp. 116-121). Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Arco, J. L., y Fernández, F. D. (2007). Evaluación de programas en educación no formal. En C. Torres, y J. A. Pareja (Coords.), *La educación no formal y diferenciada. Fundamentos didácticos y organizativos* (pp. 667-690). Madrid: Editorial CCS.
- Barrera, D. A., Durán, D. R., y Reina, R. C. L. (2007). *El programa de acompañamiento escolar en Andalucía. Orientaciones pedagógicas para su desarrollo*. Sevilla: Consejería de Educación. Junta de Andalucía. Recuperado de http://eur-lex.europa.eu/resource.html?uri=cellar:dd6fddb9-95b5-4828-b8d4-d71d4c00d48f.0005.03/DOC_1&format=PDF
- Comisión Europea. (2012). EUROPA 2020. Una estrategia para un crecimiento inteligente, sostenible e integrador. *Diario oficial. Comunicación de la Comisión. Documento COM (2010) 2020*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea. Recuperado de http://ec.europa.eu/archives/commission_2010-2014/president/news/documents/pdf/20100303_1_es.pdf
- Consejo Escolar del Estado. (2014). *Informe 2014 sobre el estado del sistema educativo*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/dctm/cee/informe2014/i14ceepdf.pdf?documentId=0901e72b81b5c835>
- Fernández, E. M. (2015). El atasco de la educación y cómo salir de él. 5 ideas para

- España. *Revista Letras Libres*. Recuperado de <http://www.letraslibres.com/revista/dossier/el-atasco-de-la-educacion-y-como-salir-de-el>
- Fernández, E. M., Mena, M. L., y Riviere, G. J. (2010). *Fracaso y abandono escolar en España*. Barcelona: Fundación “la Caixa”. Recuperado de https://obrasocial.lacaixa.es/deployedfiles/obrasocial/Estaticos/pdf/Estudios_sociales/vol29_completo_es.pdf
- Fernández, F. D., Arco, J. L., Ortigosa, A., y Velázquez, J. (2013). Programa Maracena Educa: Una experiencia de Aprendizaje-Servicio en la Universidad de Granada. *Comunicación presentada al IV Congreso Nacional ApS(U) Universidad-Comunidad*. 14 Junio. Bilbao.
- Fernández, F. D., y Arco, J. L. (2014). *Programa Maracena Educa (PME). Informe de evaluación 2013-2014*. Material no publicado.
- Ferrer, D., et al. (2011). El Aprendizaje-Servicio y el compromiso cívico como recursos educativos innovadores con alumnos de secundaria. *Comunicación presentada al I Congreso Internacional sobre Voluntariado Socio-Educativo*. 11-13 Mayo. Granada.
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa. (2012a). *PIRLS - TIMSS 2011. Estudio Internacional de progreso en comprensión lectora, matemáticas y ciencias, IEA. Volumen I. Informe Español*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/dctm/inee/internacional/pirlstimss2011vol1-1.pdf?documentId=0901e72b81825be4>
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa. (2012b). *Características principales de los estudios de evaluación internacional PIRLS y TIMSS*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/dctm/inee/boletines/boletin-n5-pirls-timss-2011v2.pdf?documentId=0901e72b81c93e6b>
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa. (2014). *Sistema estatal de indicadores de la educación*. 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). *Resultados PIRLS – TIMSS 2011 en España*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/dctm/inee/boletines/educaineemarz2015n41rc1.pdf?documentId=0901e72b81ca95eb>
- Yin, R. (2009). *Case study research: Design and methods* (4^a ed.). Londres: SagePublications.