



UNIVERSIDAD DE GRANADA

Facultad de Ciencias de la Educación

Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación

TESIS DOCTORAL

**CONTRIBUCIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR A LA NUEVA
SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO MEDIANTE EL APRENDIZAJE-
SERVICIO**

MARCO TEÓRICO Y EMPÍRICO

Doctoranda: Mirian Hervás Torres

Directores: José Luis Arco Tirado

Francisco D. Fernández Martín

Granada, 2015

Editor: Universidad Granada. Tesis doctorales

Autora: Miriam Hervás Torres

ISBN: 978-84-9125-594-9

URI: <http://hdl.handle.net/10481/42978>



UNIVERSIDAD DE GRANADA

DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA EVOLUTIVA
Y DE LA EDUCACION

lunes, 9 de noviembre de 2015

La doctoranda Mirian Hervás Torres y los directores de la tesis José Luis Arco Tirado y Francisco D. Fernández Martín, garantizamos, al firmar esta tesis doctoral, que el trabajo ha sido realizado por la doctoranda bajo la dirección de los directores de la tesis y hasta donde nuestro conocimiento alcanza, en la realización del trabajo, se han respetado los derechos de otros autores a ser citados, cuando se han utilizado sus resultados o publicaciones.

Director/es de la Tesis

Doctorando

Fdo.: José Luis Arco Tirado

Francisco D. Fernández Martín

Fdo.: Mirian Hervás Torres

A mis padres Pepa y Miguel,

a mi David y

a mi hermano Miguel Ángel

AGRADECIMIENTOS

A todas las personas que forman parte de mi vida, os agradezco el apoyo y la contribución de este trabajo.

En primer lugar, quiero agradecer a mis directores de tesis Dr. D. José Luis Arco Tirado y Dr. D. Francisco D. Fernández Martín el apoyo, las orientaciones, disposición y constancia prestada durante la elaboración de este trabajo. La confianza depositada, el interés, y los consejos para mejorar este proyecto no han sido en balde. Gracias por el trabajo realizado y construido, ha sido una satisfacción personal y profesional haber trabajado con vosotros.

A mi quería y gran amiga D^a. M^a Isabel Miñaca Laprida, junto a su inestimable ayuda y paciencia se convirtió en realidad este proyecto. Por esos momentos de encaje de bolillos para cuadrar sesiones, horas de Dropbox y Google Drive. Agradecerte todo lo que me has aportado como persona.

A mis doctoras, Dra. D^a M^a. Mercedes Vélez Toral, Dra. D^a. Ana M^a. Cuevas Toro y Dra. D^a. Carmen Rodríguez Reinado, por todos los momentos inolvidables, apoyo, cariño y sobre todo, por creer en mí.

A mis compañeros y compañeras de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Huelva, en especial, a D^a. Rocío Lago Urbano, Dra. D^a. Adnaloy Pardo Rojas, Dr. D. Fernando Rubio Alcalá y Dr. D. Francisco Morales Gil, por el apoyo y cariño demostrado en estos años de trabajo. Agradeceremos todo lo que me habéis enseñado.

Mirian Hervás Torres

Al Ayuntamiento de Huelva, por el interés mostrado y ayuda ofrecida durante el desarrollo de este proyecto.

A los CEIP Los Rosales, CEIP Tres de Agosto, IES José Caballero, IES Fuentepiña e IES Pintor Pedro Gómez de la ciudad de Huelva, por su colaboración, participación e interés en este proyecto, junto al alumnado y familias participantes en el programa.

A mis mentores y mentoras que han hecho posible esta investigación, por todo lo que he aprendido de ellos y ellas, por el gran interés, responsabilidad, entrega y gratitud demostrada. No se os olvida.

A mis padres Pepa y Miguel, y a mi hermano Miguel Ángel, siempre han estado ahí, gracias por todo lo que me habéis dado, por vuestro esfuerzo, paciencia y comprensión.

A David, por estar a mi lado durante tantos años, por crecer junto a mí, por las demostraciones de amor y cariño constantes. Por la paciencia, cercanía, comprensión, entrega y apoyo de mis decisiones para llegar hasta aquí.

A la Dra. D^a. M^a Asunción Gilardi de la Vega, por su entrega, ánimo, enseñanzas y dedicación, siempre serás un referente.

A mi familia de Relaciones Internacionales de la Facultad de Ciencias y en especial al Dr. D. Fernando Fernández González, por su aporte profesional y personal y contribuciones a este trabajo.

Y por último, a mi familia, amigos y compañeros de doctorado que han estado animándome en este proceso.

A todos y todas os lo agradezco de corazón.

ÍNDICE

Índice de tablas y figuras	23
Introducción	31

MARCO TEÓRICO

1. Orígenes del Proceso de Bolonia	39
1.1. La Declaración de Bolonia: Elementos para el desarrollo del EEES	39
1.2. Antecedentes del Proceso de Bolonia	43
2. La Estrategia de Lisboa	47
2.1. Una nueva sociedad y economía del conocimiento	48
2.2. Revisión de la Estrategia de Lisboa	53
3. Implementación del Proceso de Bolonia	64
3.1. Declaraciones ministeriales.....	65
3.2. Informes de seguimiento	70
3.2.1. Informes de la European University Association	70
3.2.2. Informes de la European Students' Union	77
3.3. Otros informes.....	86
4. El Proceso de Bolonia en España y Andalucía	87
5. Elementos clave en el Proceso de Bolonia: Competencias y empleabilidad	94
5.1. Enfoques teóricos sobre el concepto competencia	95
5.2. Concepto de competencia	96
5.3. Listados y clasificaciones de competencias: La renovación curricular	98
5.4. La adquisición de competencias: La renovación metodológica.....	101
5.4.1. Aprendizaje Basado en Competencias	101
5.4.2. Cambios en el rol del profesorado y del alumnado	104
5.4.3. La renovación de las metodologías educativas en las ES.....	109
6. Tipologías de metodologías docentes alternativas	114
6.1. Aprendizaje Basado en Problemas	115
6.2. Aprendizaje Basado en Proyectos	119
6.3. Investigación Participativa Basada en la Comunidad	123
6.4. Investigación-Acción	126
6.5. Aprendizaje-Servicio	130
6.5.1. Antecedentes y concepto	131
6.5.2. Propósitos, beneficios y barreras	133
6.5.3. El A-S en el ámbito internacional	136
6.5.4. El A-S en el ámbito nacional	139
6.6. Mentoría entre Iguales	140
6.6.1. Concepto y tipologías.....	140

6.6.2. Elementos a considerar para el éxito de experiencias de mentoría entre iguales	142
6.6.3. Beneficios y resultados	146

MARCO EMPÍRICO

1. Objetivos	151
2. Hipótesis	151
3. Variables	152
3.1. Mentores PHE	152
3.2. Alumnado de EP y ESO	153
4. Método	154
4.1. Participantes	154
4.2. Materiales	156
4.3. Diseño metodológico y procedimiento	164
4.3.1. Diseño y planificación del programa	164
4.3.1.1. Modelo de impacto	164
4.3.1.2. Población diana	165
4.3.1.3. Diseños metodológicos de intervención	165
4.3.1.4. Plan de intervención	170
4.3.1.5. Plan de seguimiento	172
4.3.1.6. Plan de evaluación de resultados	176
4.3.2. Aplicación del programa	178
4.3.3. Evaluación del programa	179
4.4. Análisis de los datos	179
4.5. Temporización	182
5. Resultados	184
5.1. Resultados de seguimiento	184
5.1.1. Resultados de seguimiento sobre el procedimiento de selección de la muestra	184
5.1.2. Resultados de seguimiento sobre el plan de intervención: Curso de formación de los mentores PHE	192
5.1.3. Resultados de seguimiento sobre el plan de intervención: Sesiones de mentoría	201
5.1.3.1. Resultados de seguimiento sobre las sesiones de seguimiento con mentores PHE	201
5.1.3.2. Resultados de seguimiento sobre las sesiones de seguimiento con tutores y familias del alumnado de EP y ESO	243
5.1.4. Resultados de seguimiento del plan de evaluación de resultados	261

5.1.5. Resultados de desgaste de la muestra (“Attrition”).....	261
5.2. Resultados de impacto.....	262
5.2.1. Resultados de impacto sobre habilidades sociales de los mentores PHE	262
5.2.2. Resultados de impacto sobre motivación y estrategias de aprendizaje de los mentores PHE	264
5.2.3. Resultados de impacto sobre satisfacción personal y académica de los mentores PHE.....	265
5.2.4. Resultados de impacto sobre rendimiento escolar del alumnado de EP y ESO.....	268
5.2.5. Resultados de impacto sobre características socio-ambientales y relaciones personales en el aula del alumnado de EP y ESO	272
5.2.6. Resultados de impacto sobre adaptación personal, social, escolar, familiar y de las actitudes educadoras de los padres del alumnado de EP y ESO.....	273
5.2.7. Resultados de impacto sobre satisfacción personal y académica del alumnado de EP y ESO	277
6. Discusión y conclusiones.....	280
6.1. Evaluación de proceso de programa.....	280
6.1.1. Procedimiento de selección de la muestra	281
6.1.2. Plan de intervención	283
6.1.2.1. Curso de formación de los mentores PHE.....	283
6.1.2.2. Seguimiento 1.....	288
6.1.2.3. Seguimiento 2.....	292
6.1.2.4. Seguimiento 3.....	297
6.1.2.5. Seguimiento 4.....	299
6.1.3. Plan de evaluación de los resultados	304
6.1.4. Desgaste de la muestra (“Attrition”).....	305
6.2. Evaluación de impacto del programa	305
6.2.1. Aserción y habilidades sociales, motivación y estrategias de aprendizaje, y satisfacción personal y académica de los mentores PHE	305
6.2.2. Rendimiento escolar del alumnado de EP y ESO	310
6.2.3. Características socio-ambientales y relaciones personales en el aula, adaptación personal, social, escolar, familiar y de las actitudes educadoras de los padres, y satisfacción personal y académica del alumnado de EP y ESO	313
6.3. Conclusiones generales	318
6.4. Líneas futuras de investigación.....	319

Referencias bibliográficas.....	321
Glosario de acrónimos.....	375
Anexos.....	379
Anexo 1. Clasificación de competencias de la ANECA.....	381
Anexo 2. Clasificación de competencias del Cabrillo College.....	385
Anexo 3. Acuerdo de participación mentores PHE.....	387
Anexo 4. Solicitud del centro para apoyo externo del alumnado de EP y ESO.....	388
Anexo 5. Solicitud de la familia para apoyo externo del alumnado de EP y ESO.....	392
Anexo 6. Protocolo de recogida de información mentores PHE.....	395
Anexo 7. Protocolo para apoyo externo del alumnado de EP y ESO.....	397
Anexo 8. Copia boletín de calificaciones.....	400
Anexo 9. Motivated Strategies for Learning Questionnaire.....	401
Anexo 10. Escala de Habilidades Sociales.....	404
Anexo 11. Test Autoevaluativo Multifactorial de Adaptación Infantil.....	407
Anexo 12. Escala de Clima Social.....	412
Anexo 13. Cuestionario de satisfacción mentores PHE.....	417
Anexo 14. Cuestionario de satisfacción alumnado de EP y ESO.....	419
Anexo 15. Cuestionario de evaluación del curso de formación de mentores PHE.....	421
Anexo 16. Registro de observación.....	423
Anexo 17. Ejemplo de cuaderno de trabajo de los mentores PHE.....	424
Anexo 18. Protocolo de seguimiento mentores 1.....	434
Anexo 19. Protocolo de seguimiento mentores 2.....	436
Anexo 20. Protocolo de seguimiento mentores 3.....	439
Anexo 21. Protocolo de seguimiento mentores 4.....	442
Anexo 22. Cuestionario de seguimiento mentores PHE.....	445
Anexo 23. Hoja de grupos de discusión.....	447

ÍNIDE DE TABLAS

Tabla 1. Competencias Recogidas en el Proyecto TESE	99
Tabla 2. Rol del Profesorado en los Modelos de Enseñanza Centrados en el Aprendizaje.....	105
Tabla 3. Perfil Rol del alumnado	108
Tabla 4. Variables de la Investigación por Submuestras	154
Tabla 5. Información Académica Mentores PHE	154
Tabla 6. Información Demográfica Mentores PHE.....	155
Tabla 7. Información Escolar Alumnado de EP.....	156
Tabla 8. Información Escolar Alumnado de ESO.....	156
Tabla 9. Información Demográfica Alumnado de EP y ESO	156
Tabla 10. Cronograma del PHE.....	183
Tabla 11. Resultados de Seguimiento respecto a las Sesiones del Plan de Divulgación con Alumnado Universitario.....	186
Tabla 12. Resultados de Seguimiento respecto a las Sesiones del Plan de Divulgación y Captación con los CEIP e IES	187
Tabla 13. Resultados de Seguimiento respecto a las Sesiones del Plan de Divulgación y Captación con las Familias de EP y ESO	188
Tabla 14. Resultados de Seguimiento respecto a las Sesiones del Plan de Captación con Alumnado Universitario.....	189
Tabla 15. Resultados del Seguimiento respecto al Primer Momento de la Cuarta Etapa de Mentores.....	190
Tabla 16. Resultados de Seguimiento respecto al Segundo Momento de la Cuarta Etapa del Muestreo de Mentores PHE.....	191
Tabla 17. Resultado del Seguimiento respecto al Tercer Momento de la Cuarta Etapa del Muestreo de Alumnado de EP y ESO.....	191
Tabla 18. Resultados de Seguimiento sobre la Asistencia al Curso de Formación de Mentores PHE.....	192
Tabla 19. Resultados del Registro de Observación del Seguimiento respecto al Curso de Formación de Mentores PHE.....	193
Tabla 20. Medidas de Tendencia Central sobre los Contenidos del Curso de Formación de Mentores PHE según el alumnado universitario participante finalizada la formación	196
Tabla 21. Medidas de Tendencia Central sobre los Formadores del Curso de Formación de Mentores PHE según el alumnado universitario participante finalizada la formación	196
Tabla 22. Medidas de Tendencia Central sobre los Participantes del Curso de Formación de Mentores PHE según el alumnado universitario participante finalizada la formación	197
Tabla 23. Medidas de Tendencia Central sobre los Recursos y Materiales del Curso de Formación de Mentores PHE según el alumnado universitario participante finalizada la	

formación	197
Tabla 24. Medidas de Tendencia Central sobre la Organización del Curso de Formación de Mentores PHE según el alumnado universitario participante finalizada la formación	198
Tabla 25. Medidas de Tendencia Central sobre la Metodología y Desarrollo de la Sesiones del Curso de Formación de Mentores PHE según el alumnado universitario participante finalizada la formación	198
Tabla 26. Medidas de Tendencia Central sobre los Resultados del Curso de Formación de Mentores PHE según el alumnado universitario participante finalizada la formación	199
Tabla 27. Medidas de Tendencia Central sobre la Valoración Global del Curso de Formación de Mentores PHE según el alumnado universitario participante finalizada la formación	199
Tabla 28. Resultados de los Protocolos de Seguimiento 1	202
Tabla 29. Resultados de la Hoja de Grupos de Discusión del Seguimiento 1	205
Tabla 30. Resultados de los Protocolos de Seguimiento 2	206
Tabla 31. Resultados de la Hoja de Grupos de Discusión del Seguimiento 2	216
Tabla 32. Medidas de Tendencia Central sobre las Sesiones de Mentoría según los Mentores PHE en el Seguimiento 2	218
Tabla 33. Medidas de Tendencia Central sobre los Contenidos de las Sesiones de Mentoría según los Mentores PHE en el Seguimiento 2	219
Tabla 34. Medidas de Tendencia Central sobre el Comportamiento como Mentor PHE en el Seguimiento 2	219
Tabla 35. Medidas de Tendencia Central sobre los Materiales PHE según el Mentor PHE en el Seguimiento 2	220
Tabla 36. Medidas de Tendencia Central sobre el Comportamiento del Alumnado PHE según el Mentor PHE en el Seguimiento 2	220
Tabla 37. Medidas de Tendencia Central sobre la Valoración Global según el Mentor PHE en el Seguimiento 2	220
Tabla 38. Resultados de los Protocolos de Seguimiento 3	222
Tabla 39. Resultados de la Hoja de Grupos de Discusión del Seguimiento 3	231
Tabla 40. Resultados de la Hoja de Grupos de Discusión del Seguimiento 4	234
Tabla 41. Medidas de Tendencia Central sobre las Sesiones de Mentoría según los Mentores PHE en el Seguimiento 4	235
Tabla 42. Medidas de Tendencia Central sobre los Contenidos de las Sesiones de Mentoría según los Mentores PHE en el Seguimiento 4	235
Tabla 43. Medidas de Tendencia Central sobre el Comportamiento como Mentores PHE en el Seguimiento 4	236
Tabla 44. Medidas de Tendencia Central sobre los Materiales PHE según los Mentores PHE en el Seguimiento 4	236
Tabla 45. Medidas de Tendencia Central sobre el Comportamiento del Alumnado PHE según los Mentores PHE en el Seguimiento 4	237

Tabla 46. Medidas de Tendencia Central sobre la Valoración Global del PHE según los Mentores PHE en el Seguimiento 4	237
Tabla 47. Número de Sesiones Totales Realizadas, Canceladas y No Presentadas	238
Tabla 48. Frecuencias Porcentuales sobre el Número de Sesiones de Mentoría Realizadas una vez Finalizado el Programa.....	239
Tabla 49. Correlaciones Intragrupo sobre el Desarrollo de las Sesiones de Mentoría según los Mentores PHE en el Seguimiento 2 y 4.....	239
Tabla 50. Correlaciones Intragrupo sobre los Contenidos de las Sesiones de Mentoría según los Mentores PHE en el Seguimiento 2 y 4	240
Tabla 51. Correlaciones Intragrupo sobre el Comportamiento como Mentores PHE en el Seguimiento 2 y 4	241
Tabla 52. Correlaciones Intragrupo sobre los Materiales PHE en el Seguimiento 2 y 4	242
Tabla 53. Correlaciones Intragrupo sobre el Comportamiento del Alumnado PHE en el Seguimiento 2 y 4	242
Tabla 54. Correlaciones Intragrupo sobre la Valoración Global de las Sesiones de Mentoría en el Seguimiento 2 y 4	243
Tabla 55. Resultados del Seguimiento 1 con los Tutores de EP y ESO	244
Tabla 56. Resultados del Seguimiento 2 con los Tutores de EP y ESO	245
Tabla 57. Resultados del Seguimiento 3 con los Tutores de EP y ESO	247
Tabla 58. Resultados del Seguimiento 4 con los Tutores de EP y ESO	250
Tabla 59. Resultados del Seguimiento 1 con las Familias del Alumnado de EP y ESO	252
Tabla 60. Resultados del Seguimiento 2 con las Familias del Alumnado de EP y ESO	254
Tabla 61. Resultados del Seguimiento 3 con las Familias del Alumnado de EP y ESO	256
Tabla 62. Resultados del Seguimiento 4 con las Familias del Alumnado de EP y ESO	259
Tabla 63. Resultados de Desgaste de la Muestra	262
Tabla 64. Medidas de Tendencia Central sobre la Aserción y Habilidades Sociales de los Mentores PHE en la Fase Pretest y Postest.....	263
Tabla 65. Comparación Intragrupo respecto a la Aserción y Habilidades Sociales de los Mentores PHE en la Fase Pretest y Postest.....	263
Tabla 66. Medidas de Tendencia Central sobre la Motivación y Estrategias de Aprendizaje de los Mentores PHE en la Fase Pretest y Postest	264
Tabla 67. Comparaciones Intragrupo sobre Motivación y Estrategias de Aprendizaje de los Mentores PHE en la Fase Pretest y Postest.....	265
Tabla 68. Medidas de Tendencia Central sobre la Satisfacción Personal y Académica de los Mentores PHE en la Fase Postest: Adecuación de las Actividades.....	266
Tabla 69. Medidas de Tendencia Central sobre la Satisfacción Personal y Académica de los Mentores PHE en la Fase Postest: Empoderamiento	266
Tabla 70. Medidas de Tendencia Central sobre la Satisfacción Personal y Académica de los Mentores PHE en la Fase Postest: Desarrollo de Competencias	266

Tabla 71. Medidas de Tendencia Central sobre la Satisfacción Personal y Académica de los Mentores PHE en la Fase Posttest: Intereses Personales	267
Tabla 72. Medidas de Tendencia Central sobre la Satisfacción Personal y Académica de los Mentores PHE en la Fase Posttest: Implementación del Programa	267
Tabla 73. Medidas de Tendencia Central sobre la Satisfacción Personal y Académica de los Mentores PHE en la Fase Posttest: Satisfacción General	268
Tabla 74. Tabla Contingencias sobre el Rendimiento Escolar en el Primer y Segundo Trimestre del Alumnado PHE de EP y ESO.....	269
Tabla 75. Tabla Contingencias sobre el Rendimiento Escolar en el Primer y Tercer Trimestre del Alumnado PHE de EP y ESO.....	270
Tabla 76. Medidas de Tendencia Central sobre las Características Socio-Ambientales y Relaciones Personales en el Aula del Alumnado de EP y ESO en la Fase Pretest y Postest ..	272
Tabla 77. Comparación Intragrupos (Prueba t) sobre las Características Socio-Ambientales y Relaciones Personales en el Aula del Alumnado de EP y ESO en la Fase Pretest y Postest.....	273
Tabla 78. Comparación Intragrupos (Prueba z) sobre las Características Socio-Ambientales y Relaciones Personales en el Aula del Alumnado de EP y ESO en la Fase Pretest y Postest.....	273
Tabla 79. Medidas de Tendencia Central sobre la Adaptación Personal, Social, Escolar, Familiar y de las Actitudes Educadoras de los Padres del Alumnado de EP y ESO	274
Tabla 80. Comparación Intragrupos (Prueba t) sobre la Adaptación Personal, Social, Escolar y Familiar del Alumnado de EP y ESO	275
Tabla 81. Comparación Intragrupos (Prueba z) sobre la Adaptación Personal, Social, Escolar y Familiar del Alumnado de EP y ESO.....	275
Tabla 82. Comparación Intragrupos (Prueba z) sobre las Actitudes Educadoras de los Padres del Alumnado de EP y ESO.....	276
Tabla 83. Medidas de Tendencia central sobre la Satisfacción Académica y Personal de los Alumnos de EP y ESO: Adecuación de las Actividades	277
Tabla 84. Medidas de Tendencia central sobre la Satisfacción Académica y Personal de los Alumnos de EP y ESO: Empoderamiento.....	277
Tabla 85. Medidas de Tendencia central sobre la Satisfacción Académica y Personal de los Alumnos de EP y ESO: Intereses Personales	278
Tabla 86. Medidas de Tendencia central sobre la Satisfacción Académica y Personal de los Alumnos de EP y ESO: Desarrollo de Competencias	278
Tabla 87. Medidas de Tendencia central sobre la Satisfacción Académica y Personal de los Alumnos de EP y ESO: Implementación del Programa	278
Tabla 88. Medidas de Tendencia central sobre la Satisfacción Académica y Personal de los Alumnos de EP y ESO: Satisfacción General	279

ÍNIDE DE FIGURAS

Figura 1. El Triángulo de la Sociedad del Conocimiento	50
Figura 2. El concepto de competencia	98
Figura 3. Interrelaciones del Aprendizaje-Servicio	133
Figura 4. Distintos Niveles de Intervención en el Entorno	134
Figura 5. Evolución de la Puntuaciones Globales de los Mentores PHE respecto al Desarrollo del Programa	303

INTRODUCCIÓN

INTRODUCCIÓN

Las instituciones europeas de Educación Superior (ES) se han visto implicadas a lo largo de los últimos 16 años en un proceso de reforma, denominado Proceso de Bolonia, que ha estado marcado por una serie de cambios estructurales, organizativos y curriculares. Estos cambios se han dirigido a la creación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) con el que se pretendía mejorar la competitividad y la capacidad de atracción del sistema europeo de ES en el mundo, además de favorecer la movilidad y promocionar las dimensiones europeas de ES, con especial énfasis en el desarrollo curricular, los programas de estudio, la cooperación institucional, la integración de la formación y la investigación (Conferencia de Ministros Europeos responsables de la ES, 1999). Para ello, como los elementos básicos necesarios para el desarrollo gradual del EEES, el Proceso de Bolonia adoptó el Sistema Europeo de Transferencia de Créditos (ECTS), el Suplemento Europeo al Título (SET), un marco europeo de cualificaciones y un sistema europeo de garantía de la calidad (Conferencia de Ministros Europeos responsables de la ES, 1999), que se fueron concretando y desarrollando a partir de la Declaración de Bolonia.

El Proceso de Bolonia surgió como consecuencia de un proceso más amplio de integración política y económica de Europa, y como una respuesta a los problemas comunes europeos en materia de ES (Salaburu, Haug, y Mora, 2011), si bien en el año 2000 experimentó un gran impulso cuando pasó a formar también parte de la agenda de trabajo de la Estrategia de Lisboa, concretamente del programa de trabajo “Educación y Formación 2010”, que recoge el papel determinante de la ES para la consecución del ambicioso objetivo estratégico a conseguir para 2010, es decir, convertir a la Unión Europea (UE) en la economía basada en el conocimiento más competitiva y dinámica del mundo, además de la necesidad de modernización de las Universidades europeas (Salaburu et al., 2011). A partir de la Declaración de Bolonia, en 1999, se han venido sucediendo cada dos años diferentes encuentros entre los Ministros responsables de la ES para realizar un balance de los progresos del Proceso de Bolonia, emitiendo paralelamente las conclusiones y directrices oportunas para su avance, además de incluirse nuevos miembros. Posteriormente, como consecuencia de la revisión de la Estrategia de Lisboa, el Proceso de Bolonia se incluyó como parte de los objetivos de la Estrategia Europa 2020 (ET2020) y “Educación y Formación 2020”.

No obstante, el conjunto de elementos que determinan el éxito o el fracaso de los procesos de las reformas educativas son algo más que una simple apuesta por modificar las estructuras y modelos organizativos de la institución universitaria. Evidentemente, existen numerosos aspectos que determinan el éxito o el fracaso del proceso de reforma educativa, como ya destacaban algunos autores. Por ejemplo, Murphy (1991) indicaba que los directivos y

planificadores juegan un papel primordial, mientras que Sykes (1986) situaba al profesorado en el centro de toda reforma educativa, si bien McCasling y Good (1992) destacaban los aspectos de financiación y recursos, mientras Mauch y Sabloff (1995) planteaban la necesidad de un compromiso gubernamental con la ES.

España ha sido uno de los países que ha presentado más dificultades y retraso en el proceso de convergencia europea de la ES, tanto al inicio como durante su desarrollo, debido principalmente a la enorme brecha entre el modelo de ES español y el planteado desde el Proceso Bolonia, pero también por la inadecuación y baja productividad de algunas de las medidas que se han desarrollado (Salaburu et al., 2011), si bien tampoco se puede olvidar la reducción en la financiación de la ES. No obstante, las Universidades españolas han estado realizando un importante esfuerzo para la adaptación al EEES, con la adopción del ECTS, el SET, un marco europeo de cualificaciones y un sistema europeo de garantía de la calidad, elementos básicos necesarios para la implementación gradual del EEES, cuya concreción y desarrollo se ha vinculado al discurso de las competencias y la empleabilidad.

La adopción de un enfoque centrado en la adquisición de competencias por parte del Proceso de Bolonia, referente sobre el que se ha construido posteriormente el concepto de ES centrada en el alumnado, ha implicado que, además de un largo debate respecto al concepto de competencia, las instituciones de ES tuvieran que diseñar los planes de estudio de sus titulaciones sobre la base de los resultados de aprendizaje a desarrollar, siendo imprescindible para esta tarea determinar previamente el tipo y nivel de competencias que los egresados necesitan en la sociedad y la economía, sobre todo orientándose al fomento de la empleabilidad. Ahora bien, este nuevo enfoque, que ha generado una renovación curricular de las titulaciones universitarias, requiere ineludible un cambio metodológico en la formación universitaria, y como consecuencia, en la evaluación (Bolívar, 2008)

En este sentido, la reforma de la ES supone mucho más que elaborar simples cambios en los planes de estudios, pues la adquisición de competencias requiere emplear diversidad de recursos metodológicos y materiales, con atención tutorial orientadora, personalizada y aplicada a contextos específicos, de los que se deriven situaciones de la vida cotidiana y profesional a las que el alumnado tenga que hacer frente, para que así tengan que movilizar los conocimientos y aptitudes necesarios para dar una respuesta exitosa a dicha situación (Riesco, 2008). En otras palabras, un enfoque metodológico dirigido a la adquisición de competencias supone funcionalidad y relevancia de los contenidos, funcionalidad y aplicación de lo que se aprende (Bolívar, 2008), por lo que las actividades o tareas educativas a desarrollar por el alumnado deben dirigirse a conseguir las competencias deseables y los resultados de aprendizaje previstos (García, 2009), y para ello, deben estar relacionadas con la vida cotidiana y profesional.

¿Qué metodologías educativas se deben emplear en el EEES? El estudio sobre las tendencias metodológicas en las Universidades europeas (Consejo de Coordinación Universitaria, 2006) revela una elevada heterogeneidad respecto a las metodologías docentes que se emplean en las aulas de las instituciones de ES europeas, pero en la mayoría de los casos tienden a potenciar un papel más activo del alumnado y fomentar la empleabilidad. Aún así, las tipologías metodológicas más utilizadas son la clase teórica, práctica, el seminario y la tutoría, frente a otras metodologías docentes alternativas (Consejo de Coordinación Universitaria, 2006). Sin embargo, en términos generales, las tipologías metodológicas más utilizadas son la clase teórica, práctica, el seminario y la tutoría, frente a otras metodologías docentes alternativas (Consejo de Coordinación Universitaria, 2006).

En este marco, surge el *Programa Huelva Educa (PHE)*, una experiencia educativa innovadora internivelar que ofrece al alumnado de titulaciones universitarias relacionadas con la profesión docente la posibilidad de participar en actividades de aprendizaje de carácter co-curricular dirigidas a prevenir problemas de fracaso y/o abandono escolar temprano entre los estudiantes de educación obligatoria, en coordinación con sus docentes-tutores y familias. Para ello, incorpora dos metodologías educativas innovadoras catalizadoras de la adquisición de competencias profesionalizantes, como son el Aprendizaje-Servicio (A-S) y el aprendizaje entre iguales, en su versión de mentoría, pues permiten una mayor adecuación entre formación y mercado laboral, una colaboración y asociación más estrecha entre servicios públicos, proveedores de educación y formación (Arco, Fernández, Miñaca, Ferrer, Vílchez, Hervás, y Aparicio, 2011).

El A-S (Westover, 2012; Wilczenski y Coomey, 2007) se concibe como “una forma de educación basada en la experiencia donde los estudiantes se comprometen en actividades que relacionan las necesidades personales y de la comunidad con oportunidades intencionalmente diseñadas para promover el desarrollo y el aprendizaje del alumnado” (Jacoby, 1996, p. 5), es decir, integra los conocimientos y materias del currículo con el aprendizaje y la realización de trabajos útiles y solidarios en la comunidad, en colaboración con instituciones públicas y privadas (Tapia, 2006). Esta metodología, que participa del movimiento de relaciones entre Comunidad-Universidad (Holland, Gelmon, Green, Greene-Moton, y Stanton, 2003; Melaville, Berg, y Blank, 2006; Rooney y Gittleman, 2004), descansa en la idea de que se aprende fundamentalmente haciendo y que el problema principal de los centros y la educación no reside, al contrario de la opinión pública más extendida, en la falta de motivación que se atribuye a los jóvenes, sino en el atractivo e intencionalidad de las acciones y actividades educativas que se le ofrecen dentro y fuera del aula (Ferrandino, 2007). Por su parte, en la mentoría entre iguales, compañeros de diferente edad y curso con más experiencia, conocimientos y/o habilidades, tras un proceso de formación y entrenamiento, a través de un marco de relación asimétrico exteriormente

planificado por profesionales, facilitan ayuda y apoyo con un rol fijo a otro alumnado con menos experiencia, conocimientos y/o habilidades con propósitos preventivos y/o de instrucción (Arco, Fernández, y Fernández, 2011; Fernández, 2007; Herrera, Sipe, y McClanahan, 2000; Sandford, Copps, y Yeowart, 2007).

Estas metodologías se emplean por el potencial teórico, práctico y aplicado que reúnen cuando son utilizados conjuntamente para hacer frente a los importantes retos educativos y formativos que plantea el sistema educativo. Los programas que emplean la metodología de A-S (Astin, Vogelgesang, Ikeda, y Yee, 2000; Billing, 2000; Billing, Root, y Jesse, 2005a; Billig, 2009; Brown, 2001; Cantor, 1995; Conway, Amel, y Gerwien, 2009; Cross, 2005; Eyer, Giles, Stenson, y Gray, 2001; Ferrandino, 2007; Holland et al., 2003; Hoskins y Crick, 2008; Jacoby, 1996; Pearson, 2002; Permaul, 2009; Puig, Battle, Bosch, y Palos, 2007; Stanton, 1988; Tapia, 2006; The Boston Foundation, 2004; Westover, 2012; Wilczenski y Coomey, 2007) y de mentoría entre iguales (Amaral y Vala, 2009; Bullen, Farruggia, Gómez, Hebaishi, y Mahmood, 2010; Dusseldorp Skills Forum, 2007; Herrera et al., 2000; Jucovy, 2001; Karcher, 2005; Karcher, Davis, y Powell, 2002; Robinson y Niemer, 2010; Sandford et al., 2007; Stoltz, 2005; Westerman, 2002; Yuen Loke y Chow, 2007) poseen una larga tradición en el sistema educativo y de formación, principalmente y han demostrado altos niveles de efectividad y eficiencia, identificando entre sus posibles beneficios el aumento del compromiso de los estudiantes, la mejora del aprendizaje académico, el fomento del desarrollo personal y social de los estudiantes, reducción de comportamientos de riesgo, incremento de la motivación del profesorado y cambios de sus actitudes hacia la enseñanza, etc.

Por tanto, este trabajo de investigación pretende responder, a través del diseño, planificación, aplicación y evaluación del PHE, a gran parte de las necesidades y desafíos del proceso de E-A que actualmente se plantean en el ámbito educativo, con la finalidad de: (a) incrementar el rendimiento escolar del alumnado de Educación Primaria (EP) y Educación Secundaria Obligatoria (ESO) participantes, así como conocer las mejoras en las características socio-ambientales y relaciones personales en el aula, y la adaptación personal, social, escolar, familiar y de las actitudes educadoras de los padres del alumnado de educación obligatoria participante, en calidad de mentee, y (b) comprobar los beneficios sobre las dimensiones de aserción y habilidades sociales, y motivación y estrategias de aprendizaje para el alumnado universitario participantes, en calidad de mentor.

Este trabajo de investigación está dividido en dos bloques, un primer bloque que constituye el marco teórico del estudio, y un segundo bloque referido al marco empírico de la investigación. En el marco teórico, se aborda el Proceso de Bolonia, sus elementos para el desarrollo del EEES y sus antecedentes, para posteriormente analizar su papel en la Estrategia de Lisboa, de cara a la nueva sociedad y economía del conocimiento, y en la revisión de dicha

estrategia, es decir, en la ET2020. Posteriormente, se describen las medidas de seguimiento del Proceso de Bolonia, concretamente, las declaraciones ministeriales y los informes de seguimiento, además de otros informes relevantes relacionados con la ES, y el Proceso de Bolonia en España y Andalucía. A continuación, se especifican los elementos clave de Bolonia, competencias y empleabilidad, considerando el concepto de competencia, los diferentes enfoques o perspectivas teóricas desde los que se ha abordado, además de algunos de los listados y clasificaciones de competencias más relevantes, para finalmente plantear y justificar la inevitable reforma de las metodologías educativas que requiere el nuevo enfoque centrado en la adquisición de competencias. Igualmente, se alude a los referentes previos que el enfoque centrado en la adquisición de competencias dispone en el ámbito de la formación profesional, principalmente ligados al Aprendizaje Basado en Competencias (ABC), así como a los cambios que conlleva en el rol del profesorado y alumnado la adopción de este enfoque. Finalmente, se desarrollan aquellas metodologías alternativas que han demostrado un mayor nivel de eficacia para el desarrollo de competencias en el alumnado, abordando con una mayor grado de exhaustividad, como metodologías base del diseño de intervención del PHE, el A-S y la mentoría entre iguales.

Por último, en el marco empírico de la investigación se especifican los objetivos, hipótesis, variables y método, describiendo en este último apartado los participantes, materiales, diseño metodológico y procedimiento (Ej., diseño, planificación, aplicación y evaluación del programa), análisis de los datos y temporización. Asimismo, se presentan los resultados obtenidos, atendido a los resultados del seguimiento y resultados de impacto de las submuestras participantes, para finalmente discutir dichos resultados y emitir las conclusiones oportunas.

MARCO TEÓRICO

MARCO TEÓRICO

1. Orígenes del Proceso de Bolonia

1.1. La Declaración de Bolonia: Elementos para el desarrollo del EEES

La *Declaración de Bolonia* (Conferencia de Ministros Europeos responsables de la ES, 1999) fue el documento clave que marcó el inicio de un proceso de convergencia entre los sistemas nacionales de ES a nivel europeo, y por el que adoptó el apelativo de Proceso de Bolonia. Este acuerdo intergubernamental, suscripto voluntariamente por 30 países, tenía como principal objetivo el establecimiento de los medios necesarios para el desarrollo gradual del EEES, con el que se pretendía aumentar la movilidad, la empleabilidad y la competitividad de la ES, adaptando el contenido de los estudios universitarios a las demandas sociales y fomentando la cooperación entre Universidades. No obstante, se insistió en el respeto a los principios de responsabilidad nacional en materia educativa, autonomía universitaria y diversidad, además de en la convergencia y la creación de un marco de referencia común para las titulaciones que ya existían (Conferencia de Ministros Europeos responsables de la ES, 1999). Los objetivos que se plantearon en este documento se dirigieron a mejorar la competitividad del sistema de enseñanza a escala internacional, potenciar la capacidad de atracción del sistema europeo en el mundo, favorecer la movilidad de estudiantes y profesores, reconociendo y valorando los periodos de estancia en instituciones de investigación, enseñanza y formación europeas, y promocionar las dimensiones europeas de ES, con especial énfasis en el desarrollo curricular, los programas de estudio, la cooperación institucional, la integración de la formación y la investigación (Conferencia de Ministros Europeos responsables de la ES, 1999). Asimismo, para su consecución, además de establecer como fecha el año 2010, se trazaron las siguientes acciones (Conferencia de Ministros Europeos responsables de la ES, 1999):

- La adopción de un marco común de cualificaciones, claramente legibles y comparables a nivel europeo, a través del SET.
- La adopción de un sistema en todos los países, basado fundamentalmente en dos ciclos.

El establecimiento, como el medio más idóneo para promover y aumentar la movilidad de los estudiantes, de un sistema de créditos denominado ECTS.

- La introducción de la dimensión europea con respecto a la calidad, mediante el desarrollo de criterios comparables.
- La realización de programas integrados de investigación y formación que

potencien la movilidad.

Ahora bien, es necesario mencionar que la Declaración de Bolonia (Conferencia de Ministros Europeos responsables de la ES, 1999) se elaboró considerando las conclusiones y recomendaciones del informe *Tendencias I* de la European University Association (EUA) (1999), un documento de antecedentes que pretendía proporcionar un esquema y visión sobre el conjunto de las estructuras de aprendizaje en la ES, además de un análisis comparativo de los diferentes sistemas que incorporaban dichas estructuras, ofreciendo una herramienta con la que identificar las posibles divergencias y convergencias en las políticas nacionales e institucionales (EUA, 1999). Igualmente, en este informe se abordaron las estructuras de aprendizaje en la ES en los países de la UE/Espacio Económico Europeo (EEE), donde se aportó un esbozo de algunas de las principales tendencias de los sistemas de ES en la UE/EEE, que ilustraban las estructuras institucionales, así como los marcos nacionales de cualificaciones de la ES (EUA, 1999). En definitiva, se establecieron cuatro vías de acción con la intención de fomentar la convergencia y transparencia deseada en las estructuras de cualificación que se proponían en Europa (EUA, 1999):

- El ECTS como un sistema de acumulación de créditos.
- Un marco de referencia común, pero flexible, para las cualificaciones, que sería más significativo cumpliendo las siguientes condiciones: (a) introducir los primeros grados de la licenciatura sin re-etiquetar los programas existentes, (b) garantizar la adquisición de conocimientos y competencias básicas, (c) abrir posibilidades reales en el mercado laboral europeo, (d) preocuparse por las altas tasas de fracaso y abandono académico, (e) concebir los estudios de posgrado como un complemento en lugar de un área temática, (f) acreditar los nuevos títulos, tanto a nivel nacional como internacional, como órganos independientes creados en virtud de medidas disciplinarias en el ámbito europeo, y (g) informar debidamente a los estudiantes de lo que se espera o requiere de ellos.
- La dimensión europea de garantía de calidad y evaluación en las áreas temáticas.
- La capacitación de los europeos para utilizar las nuevas oportunidades de aprendizaje en Europa.

Por tanto, entre los elementos básicos necesarios para el desarrollo gradual del EEES, con los que garantizar la consecución de los objetivos establecidos, el Proceso de Bolonia adopta el ECTS, el SET, un marco europeo de cualificaciones y un sistema europeo de garantía de la calidad, que se fueron concretando (Ej., el ECTS y el SET existían antes del Proceso de

Bolonia) y desarrollando a partir de la Declaración de Bolonia (Ej., marco de cualificaciones se presentó en la Declaración de Bergen y el sistema de garantía de la calidad se ha ido construyendo a lo largo del Proceso de Bolonia). No obstante, se deben mencionar otras medidas más específicas que se han ido planteando a lo largo del Proceso de Bolonia para mejorar el atractivo y competitividad de la ES europea, como los programas de la UE para la cooperación con otras Universidades internacionales no europeas (Ej., los programas ERASMUS MUNDUS, Marie-Curie, ATLANTIS, ALFA y TEMPUS), además de ciertas iniciativas de carácter nacional (Ej., Exzellenz-Initiative en Alemania o el Campus de Excelencia Internacional en España) (Salaburu et al., 2011).

En este sentido, el ECTS se plantea como un sistema de créditos centrado en el estudiante, basado en la carga de trabajo que éste necesita para la consecución de los objetivos de un programa, y que se especifican en términos de resultados del aprendizaje y competencias que el alumnado debe adquirir (Escámez, Ortega, y Martínez, 2005; Sanz, 2005, Salaburu et al., 2011), destacando entre sus características que (Comunidades Europeas, 2004; González y Wagenaar, 2003): (a) la carga de trabajo de un estudiante a tiempo completo durante un curso académico es de 60 créditos, y un crédito representa de 25 a 30 horas de trabajo, (b) los créditos se obtienen una vez que se ha completado el trabajo requerido y se ha realizado la evaluación adecuada de los resultados del aprendizaje, que serán un conjunto de competencias que expresarán lo que el estudiante sabrá, comprenderá o será capaz de hacer tras completar un proceso de aprendizaje, tanto a corto como a largo plazo, (c) la carga de trabajo del estudiante consiste en el tiempo invertido en asistencia a clases, seminarios, estudio personal, preparación y realización de exámenes, etc., (d) los créditos se asignan a todos los componentes educativos de un programa de estudios (Ej., módulos, cursos, períodos de prácticas, trabajos de tesis, etc.), y (e) los resultados del estudiante se documentan mediante la atribución de una nota local/nacional. Este sistema de créditos garantiza que los programas de estudio resulten fácilmente comprensibles y comparables para todos los estudiantes, además de facilitar la movilidad y el reconocimiento académico, ayudar a las Universidades a organizar y revisar sus programas de estudios, y también puede ser utilizado por diversos programas y modalidades de enseñanza, aumentando así el atractivo de la ES para los estudiantes de otros continentes (Conferencia de Ministros Europeos responsables de la ES, 1999). En definitiva, el propósito fundamental que subyace al sistema de créditos ECTS es que sirvan de moneda común para comparar aprendizajes realizados en varias instituciones de ES, en ámbitos o países diferentes, tomando siempre como referencia el trabajo realizado por el estudiante (Salaburu et al., 2011).

Por su parte, el SET se presenta como un modelo de información unificado, personalizado para cada titulado universitario, que informa sobre los estudios cursados, contexto nacional y competencias y capacidades profesionales adquiridas a través la titulación realizada.

No obstante, el SET no puede ser considerado como un currículum vitae, ni un sustituto del título original, ni una transcripción o un sistema automático que garantice el reconocimiento, sino que por el contrario ofrece (National Academic Recognition Information Centres, 2007): (a) un título más comprensible y fácilmente comparable en el extranjero, (b) una descripción exacta de los estudios superiores cursados y de las competencias adquiridas durante el período de estudio, (c) objetividad y juicio imparcial de sus logros y competencias, (d) un acceso más fácil a las oportunidades de trabajo o ampliación de estudios en el extranjero, y (e) una mejora de la empleabilidad. El SET puede aportar numerosos beneficios a las instituciones de ES, como por ejemplo (National Academic Recognition Information Centres, 2007):

- Facilitar el reconocimiento académico y profesional, aumentando la transparencia de las cualificaciones.
- Respetar la autonomía nacional del centro, al tiempo que ofrece un marco común aceptado en toda Europa.
- Aportar valoraciones concretas sobre los títulos, los hace comprensibles en otro contexto educativo.
- Aumentar la visibilidad del centro en el extranjero.
- Promover la empleabilidad de sus titulados a nivel nacional e internacional.
- Ayudar a ahorrar tiempo proporcionando respuestas a preguntas acerca del contenido y la transferibilidad de los títulos.

El Proceso de Bolonia también plantea un marco europeo de cualificaciones, que consta de 4 niveles de cualificaciones (Ej. de primer ciclo o Grado, de segundo ciclo o Master, de tercer ciclo o Doctorado, y de cuarto ciclo o ciclo corto), definidos de forma genérica y flexible según los aprendizajes que deben adquirir los estudiantes, con un número o intervalo determinado de créditos ECTS (Salaburu et al., 2011). Igualmente, este proceso establece un sistema europeo de garantía de la calidad gestionado desde las agencias de garantía de la calidad, con los European Standard and Guidelines in Quality Assurance (ESG) (Criterios y Directrices para la garantía de la calidad en el EEES) formulados en 2005, que están vinculadas entre sí y con otras redes a nivel europeo. Entre las redes europeas de garantía de la calidad la European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA), creada en el año 2000 con el propósito de promover la cooperación europea para el fortalecimiento de la calidad (ENQA, s.f.). La idea de la asociación se origina a través del Proyecto Piloto Europeo de Evaluación de la Calidad en la ES (período 1994-1995), en el que se compartieron y desarrollaron experiencias en el área de garantía de la calidad. Su misión es contribuir de manera significativa al

mantenimiento y mejora de la calidad de la ES europea y actuar como fuerza impulsora para el desarrollo de la garantía de la calidad en todos los países signatarios de Bolonia (ENQA, s.f.). Sus fines se concretan básicamente en tres (ENQA, s.f.):

- Representar a sus miembros a nivel europeo e internacional, especialmente en los procesos de toma de decisiones políticas y en las cooperaciones con las organizaciones interesadas.
- Funcionar como un *think tank* para el desarrollo de nuevos procesos de garantía de calidad y sistemas en el EEES.
- Funcionar como una plataforma de comunicación para el intercambio y la difusión de información y experiencia en el aseguramiento de la calidad entre los miembros y hacia las partes interesadas.

Asimismo, la ENQA desarrolla su misión mediante la adhesión a los siguientes principios (ENQA, s.f.): (a) el respeto a la diversidad de la ES europea, (b) la responsabilidad de la calidad recae en las instituciones de ES, (c) la atención hacia la aptitud para el uso principal (objetivo-proceso de alineación) que se encuentra en el núcleo de la dimensión europea de garantía de calidad, y (d) la consideración de la autonomía de las instituciones y la independencia de las agencias de garantía de calidad dentro de los sistemas nacional. En España, la ENQA se integró inicialmente en el Plan de Calidad del Consejo de Universidades, asignado posteriormente a las agencias nacionales y autonómicas de evaluación de la calidad (Salaburu et al., 2011).

1.2. Antecedentes del Proceso de Bolonia

El primer paso hacia el Proceso de Bolonia se vincula a la *Declaración de la Sorbona* (Conferencia de Ministros Europeos responsables de la ES, 1998), en la que se planteó la necesidad de armonización entre los diferentes sistemas de ES europeos, proponiendo para ello la creación de un EEES. En esta Declaración, los 4 países firmantes solicitaron al resto de los países miembros de la UE que se sumaran a esta iniciativa, en la que las diferentes identidades nacionales y los intereses comunes pudieran interactuar y fortalecerse en beneficio de Europa, sus estudiantes y ciudadanos en general (Conferencia de Ministros Europeos responsables de la ES, 1998). Los objetivos que se establecieron fueron los siguientes (Conferencia de Ministros Europeos responsables de la ES, 1998): (a) armonizar el currículum, favorecer la movilidad y una cooperación más cercana, (b) promover la formación del alumnado a lo largo de toda la vida, (c) permitir a los ciudadanos acceder al mundo académico en cualquier momento, y (d) transmitir la importancia del papel de los gobernantes ofreciendo fórmulas para la validación del conocimiento y el reconocimiento de títulos. A partir de estos objetivos se trazaron las siguientes acciones (Conferencia de Ministros Europeos responsables de la ES, 1998):

- La tendencia a un sistema que reconoce dos ciclos: grado y posgrado.
- La consecución de la originalidad y flexibilidad del sistema de dos ciclos con la utilización de créditos ECTS y los semestres.
- La movilidad del alumnado, animándolo a estudiar en una Universidad fuera de su país.
- El acceso por parte de los estudiantes a una gran diversidad de programas, incluyendo la posibilidad de estudios multidisciplinares, el aprendizaje de distintas lenguas y el desarrollo de la habilidad en la utilización de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TICs).
- El énfasis en la investigación y trabajo autónomo, tanto en las titulaciones de grado como de posgrado.

Efectivamente, se podría afirmar que el Proceso de Bolonia se inició en la cumbre ministerial de la Sorbona y se formalizó en Bolonia, pero también se debe mencionar que tiene sus raíces en iniciativas como los programas de movilidad de estudiantes “*European Region Action Scheme for the Mobility of University Students*” (ERASMUS), la Carta Magna de las Universidades, la Convención de Lisboa y la Declaración Mundial sobre la ES en el siglo XXI (Salaburu et al., 2011).

En este sentido, los *programas de movilidad de estudiantes ERASMUS* trataban de favorecer el desarrollo de una verdadera dimensión cultural de la UE a través de un incremento en la movilidad, para lo que se generó un sistema adecuado de equivalencias y reconocimiento de los estudios entre los estados miembros ante los diversos problemas de incompatibilidad que se fueron presentando (Pérez, 1989). A propuesta de la Comisión Europea, se establecieron una serie de vinculaciones académicas de carácter institucional, y con respaldo oficial, cuya puesta en práctica fue abordada a través de cuatro acciones (Pérez, 1989): (a) la creación y funcionamiento de una red universitaria europea; (b) la realización de un sistema de becas ERASMUS para estudiantes; (c) la introducción de una serie de medidas dirigidas a promover la movilidad mediante el reconocimiento académico de los títulos y períodos de estudios; y (d) la utilización de unas medidas complementarias dirigidas a promover la movilidad de los estudiantes dentro de la Comunidad Económica Europea.

Por su parte, la *Carta Magna de las Universidades* planteó la base para la creación del EEES, simplificándola a dos nociones, el reconocimiento a las Universidades de su independencia y autonomía, y la adaptación a los cambios de la sociedad y el conocimiento de la ciencia (Palarea y Torres, 2005), considerando como principios fundamentales que (Reunión de

Rectores de las Universidades Europeas, 1988): (a) la Universidad es una institución autónoma en el seno de las sociedades diferentemente organizada por la geografía y el patrimonio histórico, (b) la enseñanza e investigación en las Universidades debe ser inseparable de su instrucción si no es a la zaga de la evolución de las necesidades, las demandas de la sociedad, y los avances en el conocimiento científico, (c) la libertad en la investigación y la formación, y (d) una Universidad como depositaria de la tradición humanista europea.

Por otro lado, en la *Convención de Lisboa* (1997) se estableció el convenio sobre el reconocimiento de cualificaciones relativas a la ES en la región europea, con el propósito de promocionar la movilidad, planteándose la necesidad de reconocimiento de las cualificaciones, para lo que era necesario suficiente y clara información sobre los sistemas de evaluación, además de sistemas transparentes para la descripción completa de las cualificaciones obtenidas.

Por último, en la *Conferencia Mundial sobre la ES* (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 1998) se plantearon diversos factores o fuerzas que justificaban claramente la necesidad de revisar la ES (Pérez, 2002): (a) la masificación progresiva de la ES y la reducción relativa de los recursos económicos, materiales y humanos que se le asignan, (b) la intensificación de los mecanismos de exclusión, (c) la necesidad de elevar el nivel de educación para aumentar el nivel de desarrollo de los titulados de ES, (d) la presencia excesiva del Estado con excesivos controles y la poca representación del Estado, donde no se definen políticas claras de desarrollo coherentes con la situación local, nacional, regional e internacional, (e) la necesidad de ampliar la internacionalización y la necesidad de contextualizar, y (f) las Universidades consagran en su misión la labor de investigación, pero existen menos investigaciones efectivas y menos investigaciones contextualizadas donde son más necesarias.

Para ello, se trazó la visión educativa y el modelo de ES que debía imperar en el siglo XXI, lo que implicó trasladar al estudiante como centro del proceso de E-A, convirtiéndole en protagonista del mismo, así como articular una renovación profunda en la enseñanza universitaria que provocaría reformas políticas de gran alcance (UNESCO, 1998). Igualmente, se estableció que los sistemas de ES tenían que hacer especial hincapié en tres aspectos (UNESCO, 1998): (a) el aumento de su capacidad para vivir en medio de la incertidumbre, transformarse y provocar el cambio, atender a las necesidades sociales y fomentar la solidaridad e igualdad, (b) la preservación y el ejercicio con rigor y originalidad científica imparcial, como requisito previo para alcanzar y mantener un nivel indispensable de calidad, y (c) la preocupación por los estudiantes y el desarrollo de una educación que les ayude durante toda la vida a integrarse en la sociedad mundial del conocimiento.

En esta línea, Pulido (2001) manifestaba que, en general, la Universidad había

respondido de manera parcial a las exigencias de los ocho grandes factores o fuerzas que han venido afectando a la transformación de la ES, como son la apertura al exterior (la incorporación de profesorado joven no garantiza el cambio imprescindible en esa apertura exterior), la apertura a la sociedad (será necesario explicitar el componente de demanda social a la que debe responder la docencia y la investigación universitaria), la integración docencia-investigación (aún hoy en día se resiente tanto la carrera profesional de muchos profesores como el adecuado equilibrio y aprovechamiento del binomio docencia-investigación), la exposición a la competencia (los aires benéficos de la exposición a la competencia han llegado a las Universidades, como unidades independientes de docencia e investigación), la reorganización institucional (la gestión universitaria ha experimentado algunos cambios en búsqueda de una mayor eficacia), las nuevas oportunidades de las tecnologías de la sociedad de la información (el reto será combinar adecuadamente formación presencial y no presencial, así como aprovechar las posibilidades de colaboración internacional entre Universidades de las redes virtuales y buscar nuevas formas de relación alumnado/profesorado), las nuevas profesiones (debe pasar las demandas sociales de profesionales por el doble filtro del largo plazo y las exigencias de una formación integral), y la nueva composición trabajo/formación (la Universidad de hoy debe atender a la formación a lo largo de la vida). Además, la propia Comisión Europea y otros autores señalan también un incremento en el desfase entre la organización de las Universidades a nivel de estados miembros y la aparición de desafíos que superan las fronteras nacionales, como consecuencia de factores o fuerzas como (Comisión de las Comunidades Europeas [COM], 2000, 2002, 2003; Council of the European Union, 2009; Llopis, 2010):

- La aparición de un mercado europeo de trabajo en el que los ciudadanos europeos deben tener la posibilidad de desplazarse libremente y en el que las dificultades que plantea el reconocimiento de las cualificaciones adquiridas constituyen un obstáculo obsoleto.
- Las expectativas en materia de reconocimiento surgidas a raíz de las acciones llevadas a cabo por la propia UE para fomentar la movilidad, especialmente mediante la iniciativa ERASMUS.
- La aparición de una oferta globalizada de distintos programas universitarios, la persistencia de la fuga de cerebros, estudiantes e investigadores de alto nivel y el mantenimiento de un nivel comparativamente bajo de actividad de las Universidades europeas a nivel internacional.
- La intensificación de estos factores provocada por la ampliación de la UE, que generará una mayor heterogeneidad del panorama universitario europeo.

- La generación de la realización personal, en la que la creatividad constituye una fuente principal de innovación, que a su vez es reconocida como uno de los motores claves del desarrollo económico sostenible. Creatividad e innovación son cruciales para el desarrollo de la empresa y a la capacidad de Europa para competir internacionalmente. El primer desafío es promover la adquisición por parte de todos los ciudadanos las competencias clave transversales tales como la competencia digital, aprender a aprender, sentido de iniciativa y espíritu emprendedor y conciencia cultural. Un segundo desafío es asegurar un pleno funcionamiento triangular entre el conocimiento de la educación-investigación-innovación. La asociación entre el mundo de la empresa y los distintos niveles y sectores de la educación, formación e investigación pueden ayudar a garantizar un mejor enfoque en las habilidades y competencias requeridas en el mercado de trabajo y en el fomento de la innovación y el emprendimiento en todas las formas de aprendizaje.
- La transferencia de los conocimientos y de la investigación a la sociedad y a las empresas no debería ser el único y ni el objetivo determinante de las Universidades.

En definitiva, el Proceso de Bolonia surgió como consecuencia de un proceso más amplio de integración política y económica de Europa (Ej., uno de los motores más potentes del proceso de cambio y convergencia tiene que ver con la dimensión europea del mercado laboral, es decir, un mercado laboral globalizado y un sistema de titulaciones de ES exclusivamente nacionales, que combinan altas tasa de desempleo en los graduados con bajos niveles de cualificación en áreas clave), así como una respuesta a los problemas comunes europeos en materia de ES (Ej., disminución del atractivo de la ES, su diversificación, incompatibilidades, etc.). (Salaburu et al., 2011), si bien durante sus primeros pasos se convirtió en agenda de trabajo de la Estrategia de Lisboa.

2. La Estrategia de Lisboa

Una vez adoptada la Declaración de Bolonia, en la cumbre de Lisboa llevada a cabo en el año 2000, el Consejo Europeo estableció como objetivo estratégico para la UE convertirse en la economía basada en el conocimiento más competitiva y dinámica del mundo en 2010 (Consejo Europeo de Lisboa, 2000), lo que demandaría profundos cambios en los sistemas de empleo, de desarrollo social y económico y de educación (Salaburu et al., 2011). Concretamente, en el ámbito de la educación se adoptó el programa de trabajo “*Educación y Formación 2010*”, que recoge el papel determinante de la ES para la consecución del ambicioso objetivo estratégico a conseguir para 2010, y que, por tanto, tuvo bastante influencia en el Proceso de

Bolonia, llegando incluso a considerarse parte de la agenda de cambio de la Estrategia de Lisboa.

La Estrategia de Lisboa respaldó el Proceso de Bolonia, principalmente las reformas estructurales en materia de cualificaciones, pero complementó dicho proceso con su objetivo para la ES, es decir, la adopción de políticas nacionales que considerarán la importancia de la ES en la Europa del conocimiento, que incrementaran su inversión y la calidad de la misma en ES, innovación e investigación, y que mejoren la eficacia y eficiencia de la ES. Todo ello, para la modernización de las Universidades europeas (Salaburu et al., 2011).

2.1. Una nueva sociedad y economía del conocimiento

Efectivamente, la Estrategia de Lisboa otorga a la ES un papel central y estratégico en la *Nueva Sociedad y Economía del Conocimiento*, principalmente por sus aportaciones desde la formación, la investigación y la innovación. Y es que el progreso tecnológico, cultural, económico y social de la sociedad, explicado por los conceptos de inteligencia y conocimiento, viene determinado por la acelerada emergencia de las TICs en la vida cotidiana (García, 2005), contexto en el que surge la necesidad de consumir, generar y distribuir grandes cantidades de información y contenidos, enmarcándose la *Sociedad del Conocimiento* en un nuevo movimiento digital donde los contenidos, servicios y comunicaciones se distribuyen a gran velocidad. Emerge así una nueva economía, unas nuevas formas sociales de relaciones masivas e interpersonales en las que, siguiendo a Toffler (2000), *“por encima de todos los cambios sociales, ambientales, económicos, demográficos, políticos, religiosos y culturales, están los cambios en el conocimiento básico de la sociedad y de la manera en que este conocimiento se relaciona con la tecnología, la economía y el poder geopolítico”* (p. 26). El tránsito hacia la sociedad del conocimiento surge cuando estos cambios, aparejados a un desarrollo explosivo de la tecnología, adquieren la fuerza y organización necesaria para originar un nuevo lenguaje como herramienta del diálogo crítico, elemento que permite la generación de un cambio estructural, tanto en las concepciones como en los paradigmas que modifican los pilares de una sociedad, abriendo paso a la configuración de otra sociedad (Mella, 2003).

En este marco, el término *Sociedad del Conocimiento* (*“Knowledge Society”*) ocupa un lugar estelar en la discusión sobre el futuro sostenible y competitivo de la sociedad europea en el contexto mundial, siendo clave el acceso a la tecnología, el aprendizaje y las políticas gubernamentales, pero sin desconocer que la estructura intelectual se nutre del nuevo conocimiento y también lo interpreta y lo construye (Librero, 2005). Desde esta línea, se trata de un concepto que resume las transformaciones sociales que se han estado produciendo en la sociedad a lo largo del tiempo y sirve para el análisis de estas transformaciones, a la vez que ofrece una visión de futuro para guiar normativamente las acciones políticas (Krüger, 2006). Por

tanto, se puede considerar que el concepto actual de la *sociedad del conocimiento* no está centrado en el progreso tecnológico, sino que se concibe como un factor del cambio social entre otros, como, por ejemplo, la expansión de la educación (Krugër, 2006). Siguiendo este enfoque, el conocimiento será cada vez más la base de los procesos sociales en los diversos ámbitos funcionales de las sociedades, donde crece su importancia como recurso económico, repercutiendo en la necesidad de aprender a lo largo de toda la vida, además de crecer la conciencia del no-saber y de los riesgos de la sociedad moderna (Krüger, 2006). Por tanto, la idea de una sociedad del conocimiento viene a reconocer la importancia fundamental que tiene en todos los países la generación de conocimiento y el desarrollo de tecnologías apropiadas a las realidades locales existentes (Marrero, 2007), lo que implica vincular el saber con la aplicación del conocimiento (Ramírez, 2015).

No obstante, para entender las características básicas de esta Nueva Sociedad del Conocimiento, Cantón (2001) expresó que sería deseable establecer las bases que la configuran y enmarcan, contemplando cómo se ha pasado de un contexto donde la información era un recurso escaso, a un contexto donde existe excesiva información, en el que la tendencia debería ser enseñar para la selección, evaluación y aprovechamiento de la misma. Por su parte, Drucker (1994) indicó que esta sociedad se caracteriza por una estructura económica y social, en la que el conocimiento ha substituido al trabajo, a las materias primas y al capital como fuente más importante de la productividad, crecimiento y desigualdades sociales. Gómez (1998) afirmaba que son cinco las características que definen la Nueva Sociedad del Conocimiento: (a) la ciencia y la tecnología van conquistando los distintos ámbitos de la vida, (b) los oficios tienen un creciente contenido técnico y existe un mayor número de ocupaciones de alta tecnología, (c) las industrias dinámicas son las industrias de la inteligencia, (d) el valor agregado proviene esencialmente de la tecnología, y no de los factores clásicos de producción tierra, capital y trabajo, y (e) las certezas se van derrumbando, es tiempo de fragmentación, perplejidad e incertidumbre.

Siguiendo esta línea, desde el Parlamento Europeo y del Consejo se planteaba a la Comisión Europea una serie de acciones fundamentales para avanzar la Sociedad del Conocimiento (Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo sobre las Competencias Clave para el Aprendizaje Permanente, 2006):

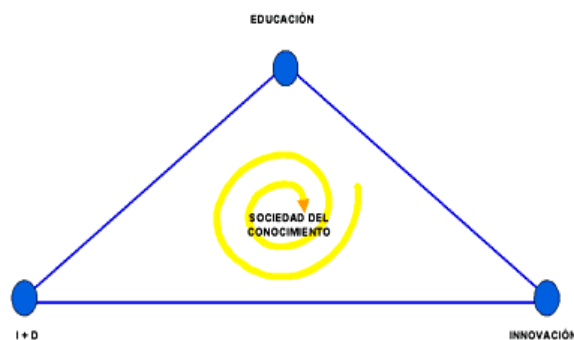
- Determinar y definir las competencias claves necesarias para la plena realización personal, ciudadanía activa, cohesión social y empleabilidad.
- Apoyar las iniciativas de los Estados miembros de la UE que tengan por objeto garantizar que los jóvenes hayan desarrollado las competencias clave en la medida necesaria para que estén preparados para la vida adulta.

- Proporcionar una herramienta de referencia a nivel europeo destinada a los responsables de la formulación de políticas, proveedores de educación, empleadores y alumnado, con el fin de impulsar las iniciativas nacionales europeas en pos de objetivos comúnmente acordados.
- Facilitar un marco para posteriores actuaciones a escala comunitaria.

Este paradigma, que empezó a dibujarse en Europa con la Estrategia de Lisboa (Consejo Europeo de Lisboa, 2000), implica un paulatino proceso de transformación del conocimiento en riqueza económica y responsable del progreso y bienestar social, que requiere de un sistema universitario de primer rango, con Universidades reconocidas mundialmente como las mejores en los distintos campos de actividad que desarrollan (COM, 2003). La razón principal de esta conclusión radica en que el sistema de ES no podía garantizar en ese momento el funcionamiento adecuado de los cuatro elementos interdependientes que caracterizan la Economía y la Sociedad del Conocimiento, es decir, la producción del conocimiento, esencialmente por medio de la investigación científica, su transmisión mediante la educación y la formación, su difusión a través de las TIC, y su explotación mediante la innovación tecnológica (COM, 2003). En este punto, en relación a la *tercera misión* de la Universidad, desde la Comisión Europea (2005) se presentó su compromiso de pasar del 2% de media nacional en la UE del esfuerzo en Investigación y Desarrollo (I+D) sobre el Producto Interior Bruto (PIB), aprobado en la Cumbre de Lisboa del Consejo, a un 3% para el año 2010. Este compromiso se explicitó con el lema *Construir la Europa del Conocimiento para el Crecimiento* y se concretó en la metáfora gráfica del *triángulo de la sociedad del conocimiento en Europa*, que se recoge en la Figura 1 (Bueno, 2007). A través de este triángulo se enfatiza el papel relevante del mayor esfuerzo en I+D, de una nueva orientación respecto a la EP, Educación Secundaria y ES, que lleve a una armonizada convergencia de acciones orientadas a la generación de innovación (Bueno, 2007).

Figura 1

El Triángulo de la Sociedad del Conocimiento



Fuente: Elaboración propia a partir de Bueno (2006) y Potocnik (2005)

Asimismo, otros desafíos a los que ha de hacer frente la ES en este nuevo modelo socioeconómico, son las nuevas formas de producción, transmisión y explotación de los conocimientos, que repercuten en la participación de un mayor número de agentes interconectados a través de redes en un contexto cada vez más internacional, en constante evolución y bajo una creciente competencia para atraer y conservar a los más cualificados, así como por la manifestación de nuevas necesidades, a las que se tiene obligación a responder (COM, 2003). En consecuencia, como indica Bueno (2007), el *futuro de la tercera misión* de la ES en la sociedad del conocimiento dependerá del grado de armonía e integración de objetivos y comportamientos del marco político-gubernamental, del marco social y empresarial y del marco académico-investigador de la Universidad y de los Organismos Públicos de Investigación, que serán los encargados de generar la energía necesaria para que el sistema de innovación despegue y se desarrolle adecuada y ajustadamente al modelo económico, político, social y educativo.

Por tanto, lo que se pretende es una sociedad global del conocimiento que esté al servicio de todos los ciudadanos, que sea creativa, que resuelva los actuales problemas medioambientales, y que sea abierta y plural (Cantón, 2001). Este proceso requiere de la sociedad del conocimiento generar nuevos ambientes, nuevas relaciones entre los sujetos y un soporte estructural para gestionar estos entornos cambiantes (Ramírez, 2015). De ello, se deduce, que las instituciones educativas seguirán siendo necesarias y claves para el desarrollo de este proceso, pero será necesario un planteamiento de cambio respecto a los contenidos y metodología (Cantón, 2001) que se imparten en las mismas para ajustarla a los cambios sociales producidos en la sociedad actual.

Este avance hacia el conocimiento de manera conjunta precisa requisitos y propuestas comunes, además de recursos necesarios para que el complejo mundo educativo se actualice y consiga alinearse con las exigencias de la nueva sociedad, como (Cantón, 2001; Comisión Europea, 2000):

- Plantear cómo y en qué aspectos educar (conocimientos válidos para toda la vida, a preparar para aprender durante toda la vida).
- Enfocar hacia el aprendizaje de habilidades y actitudes, frente al de conocimientos inamovibles.
- Incrementar el valor por las competencias y capacidades, y éstas deben desarrollarse en cada trabajador de forma única.
- Construir una sociedad nueva para la humanidad, no para la tecnología.

- Establecer una economía integradora, dinámica y basada en el conocimiento.
- Impulsar un crecimiento económico acelerado y sostenido.
- Restaurar la plena ocupación como objetivo fundamental de la política económica y social,
- Reducir el desempleo a los niveles ya obtenidos por los países con mejores resultados.
- Modernizar los sistemas de protección social.

La Sociedad del Conocimiento ha puesto el énfasis en que los conocimientos son el factor más importante en los procesos educativos, económicos y sociales. Como expresa Bell (1973), la Sociedad del Conocimiento se caracteriza por ser una sociedad en la que primero se adquiere primacía del conocimiento teórico sobre el empírico, o como Nonaka y Takeuchi (1995), que la definen como una sociedad que viene protagonizando un espiral creciente de nuevos conocimientos, e incluso, Bueno (2001), que la concibe como una sociedad en la que los ejes que construyen su estructura y comportamiento se basan en el conocimiento, en todas sus dimensiones, en el talento y en la imaginación. En esta línea, la nueva sociedad de la información y de la comunicación reclama de la educación cualidades tales como creatividad, adaptabilidad o flexibilidad para hacer frente a situaciones que puedan ser difíciles de prever, así como a los retos actuales, que son totalmente diferentes a las competencias exigidas en un pasado (Blázquez, 2001).

En esta línea, Chapman y Aspin (2001) plantean la necesidad de realizar profundas transformaciones en los sistemas educativos para enfrentarse a los desafíos de la sociedad del conocimiento, más allá de modificar las estructuras y modelos organizativos de las instituciones educativas, principalmente a través de la ejecución de una serie de principios:

- La necesidad de ofrecer oportunidades educativas que respondan a los principios de: eficacia económica, justicia social, inclusión social, participación democrática y desarrollo personal.
- La necesidad de reevaluar los currículum tradicionales y las formas de enseñar en respuesta a los desafíos educativos producidos por los cambios económicos y sociales y las tendencias asociadas al surgimiento de una economía del conocimiento y una sociedad del aprendizaje.
- La reevaluación y redefinición de los lugares donde el aprendizaje tiene lugar, así

como la creación de ambientes de aprendizaje flexibles que sean positivos, estimulantes y motivadores, y que superen las limitaciones de currículo estandarizados, división por materias, limitados tiempos y rígidas pedagogías.

- Una aceptación de la importancia del valor añadido que aporta el aprendizaje.
- La consciencia de que aunque se empiece a entender que la escuela no sea la principal fuente de adquisición de conocimiento, se está convirtiendo en institución fundamental en la socialización de la gente joven.
- La idea de que los itinerarios de aprendizaje entre las escuelas e instituciones de ES, trabajadores y otros proveedores de educación tendrá un alto impacto en la formación de relaciones entre la escuela y la comunidad.
- La necesidad de promover la idea de la escuela como comunidad de aprendizaje y como centros de aprendizaje a lo largo de la vida.

En definitiva, la sociedad de la información tendría que evolucionar hacia la economía o sociedad del aprendizaje, donde los modelos educativos y su organización de trabajo participativa, no jerárquica, con involucración significativa de los interlocutores sociales (Karppinen, 2010), tienen un papel relevante y en la que los centros educativos tendrán que ser necesariamente organizaciones que aprenden (Bolívar, 2000). Se hace necesario el desarrollo del aprendizaje organizado en la nueva sociedad, no sólo en el seno de la propia organización, sino también a través de los procesos transorganizativos o en co-evolución con otras organizaciones. Este papel de aprendizaje organizativo y transorganizativo es clave para incorporar y desarrollar conocimientos y el talentos necesarios, sin los cuales las organizaciones no se adaptarán ni evolucionarán hacia los nuevos requerimientos de la sociedad del conocimiento y de la nueva economía (Bueno, 2002).

2.2. Revisión de la Estrategia de Lisboa

En 2009 el Consejo Europeo revisó la Estrategia de Lisboa, considerando como punto de partida el impacto de la crisis económica (COM, 2010a), sobre todo a partir los indicadores clave del Estado del Bienestar, es decir, inclusión y cohesión social, educación, empleo y crecimiento económico. En esta línea, los datos respecto a la *inclusión y cohesión social* en la UE indicaban que (Antuofermo y Di Meglio, 2012; COM, 2007, 2010a; Centro de Estudios Sistémicos de Canarias [CESC], 2007):

- Más de 20 millones de niños están en riesgo de pobreza. El riesgo aumenta al 25% en el caso de los que viven en familias numerosas y supera el 30% en el de los que

viven en familias monoparentales.

- 1/5 de la población habita una vivienda inadecuada.
- En el 10% de los hogares nadie trabaja.
- Aproximadamente 14 millones de niños presentan sobrepeso.
- Un 18,0% de hombres y un 16,0% de mujeres de 18 y más años padecen obesidad. Por el contrario, en relación al peso insuficiente, destaca su prevalencia en mujeres de 18 a 24 años (12,4%) frente al 4,1% de los hombres de su mismo grupo de edad.
- El 27,9% de los hombres y el 20,2% de las mujeres fuman a diario.
- Un 21,2% de hombres bebe alcohol todos los días, frente al 6,7% de las mujeres
- El 10% de las muertes de mujeres jóvenes y el 25% en el caso de los hombres están relacionadas con el alcohol.
- En 2008, más de 80 millones de personas vivieron en la UE por debajo del umbral de la pobreza. El riesgo de pobreza aumentó significativamente para las personas en paro, pasando del 39 % en 2005 al 44 % en 2008.

Los datos registrados sobre el indicador de *educación* en la UE arrojaban que (COM, 2007; Prats, 2010a):

- El 16,6% de los jóvenes abandonan los estudios, el 25% (25-29 años) no ha concluido la Educación Secundaria y el 25% llega al mercado laboral sin cualificación suficiente, cuando el 50% de los puestos de trabajo que se crean actualmente exige una elevada cualificación, y la mayoría de los restantes un nivel medio como mínimo. Sin embargo, en el año 2006, el 78% de los jóvenes de 20-24 años en la UE-27 tenían al menos un título de Educación Secundaria, si bien el 15% de las personas de edad entre 18-24 años abandonaron el sistema educativo con una Educación Secundaria básica. Más del 9% del alumnado de enseñanzas no universitarias es de origen extranjero.
- 1/3 de los estudiantes universitarios no acaba sus estudios, mientras que otro tercio necesita la mitad más del tiempo establecido en el plan de estudios para finalizarlos.
- Al comparar a los estudiantes que salen del sistema educativo respecto a generaciones mayores, se obtuvo que para el año 2006, el 81% de las generaciones

más jóvenes entre 25-29 años había completado al menos la Educación Secundaria, frente al 60% en el caso de las personas de edad entre 55-59 años. Estas diferencias generacionales se incrementan más en el caso de las mujeres (83% vs. 55%) que en el de los hombres (79% vs. 65%).

- En 2008, el 81% de las jóvenes había terminado al menos Educación Secundaria superior, frente al 76% de los jóvenes. Asimismo, la tasa de abandono escolar de las mujeres de 18 a 24 años está estancada en torno al 13%, 4 puntos porcentuales menos que la de los hombres.
- En el periodo 2000-2009, en la UE-27, la tasa de participación en la educación infantil de los niños de 3, 4 y 5 años se incrementó, de media, cerca de 15,3, 7 y 6,3 puntos porcentuales respectivamente, situándose en valores cercanos al 77%, 90% y 94% en 2009. La tasa de participación de los niños de 6 años se redujo en cerca de 1,5 puntos porcentuales, y se situó en el 98,5% en 2009.
- En 2009, a los 17 años la participación en la Educación Secundaria postobligatoria se incrementa hasta casi el 80%. Más de la mitad de los jóvenes de 18 años y alrededor de un cuarto de los de 19 siguen todavía cursando secundaria postobligatoria, pero la tasa de participación cae después hasta situarse por debajo del 12% a los 20 años. Por otro lado, en 2009 accedieron a la ES cerca del 15% de los jóvenes de 18 años. En ese mismo año, la participación en este nivel educativo entre los jóvenes de 19 años era superior al 31%, y se situaba por encima del 36% a los 20.

Por su parte, sobre el indicador de *empleo*, los datos mostraban en la UE que (Adecco, 2006, 2009; COM, 2006ab, 2007, 2008, 2010a; Consejo Económico y Social de Cantabria, 2007; Heise y Schneider, 2009; Izquierda Unida, 2008; Instituto Nacional de Estadística [INE], 2008, 2009; López, Gil, Moreno, Comas, Funes, y Parella, 2008; Mettler, 2010; Ministerio de la Presidencia, 2005; Pajares, 2009; Prats, 2010b; Statistical Office of the European Communities [Eurostat], 2009; Unión General de Trabajadores de Andalucía, 2009):

- En 2006, el crecimiento del empleo en la UE-27 fue positivo (Ej., en Estonia, Letonia, Irlanda, Luxemburgo, España y Polonia el crecimiento del empleo fue del 3% o más, mientras que en Alemania, Francia, Hungría, Malta, Portugal y Reino Unido fue inferior al 1%), aunque el número total de desempleados se situó en 18,4 millones (7,9%), siendo superior la tasa de desempleo en las mujeres (8,8%) frente al 7,2% en los hombres. Además, las mujeres desempeñan en mayor medida puestos de trabajo a tiempo parcial (32,2%), frente al 7,7% de los hombres. Asimismo, la tasa

de desempleo en personas entre 25-64 años de edad con educación terciaria se situó en el 4,1%, en comparación con el 7,3% de las personas que habían terminado la enseñanza secundaria superior y el 10,1% entre quienes no habían ido más allá de la Educación Secundaria.

- En el año 2007, en la UE-27 se confirmó un aumento del 1,6% del empleo, descendiendo el desempleo en casi todos los países europeos hasta una tasa global de desempleo del 7,1% (6,6% en hombre y 7,8% en mujeres). No obstante, 4 de cada 10 jóvenes tenían un empleo temporal y la tasa de desempleo juvenil era del 17,4% para el grupo de 15 a 24 años y del 10% para el grupo de 25 a 29 años, siendo el 50% de este último grupo de edad desempleados de larga duración o “inactivos”.
- En 2007, los trabajadores de 15 a 64 años con educación de tercer grado disfrutaban de un 83% de participación en la población activa —una situación próxima al pleno empleo. En cambio, la participación en empleo de los trabajadores con un segundo grado era del 70,2%— un nivel muy alto, que antes de que la crisis económica la golpeará en 2008, Europa sí que alcanzaba el objetivo de empleo de Lisboa del 70% de participación de los trabajadores en las categorías de capacitación media y alta, pero sólo el 48,6% de los trabajadores de Europa con baja capacitación eran activos en el mercado laboral en 2007.
- En casi todos los Estados miembros, la incidencia del trabajo a tiempo parcial es mucho más alta para las mujeres que para los hombres. En 2008, el 5% de los empleados varones de la UE trabajaban con un contrato a tiempo parcial, mientras que esta tasa en el caso de las mujeres era de más del 25%.
- En 2009, las tasas de desempleo continuaron incrementándose en muchos de los países europeos. Por ejemplo, en Alemania, el índice de desempleo aumentó de forma moderada (7,7%), mientras en Francia el incremento fue más notorio con una tasa del 8,9 % en abril (7,6%), aunque en Holanda fue sólo del 3% y en Austria del 4,2%.
- El desempleo se sitúa en el 9,5% en 2009.

Finalmente, respecto al cuarto indicador, *crecimiento económico*, los datos revelaban que (CESC, 2007; COM, 2008; Consejo Económico y Social de Cantabria, 2007; Heise y Schneider, 2009; Llardén, 2009; Millán, Caridad, y Amar, 2007; Pajares, 2009; Pozzo, 2009):

- En el periodo 1995-2006, la media anual de la tasa de crecimiento del PIB real en la

UE15 fue en torno a un 0,8 % inferior a la de los Estados Unidos (EEUU). Los datos contables sobre crecimiento macroeconómico de este grupo revelan los puntos fuertes donde la EU15 ha logrado mejoras relativas comparadas con los EEUU en el terreno de la participación en el mercado laboral y además, la educación inicial de la mano de obra también ha mejorado más en la EU15. Por otro lado, los puntos débiles de este periodo, donde la tasa de crecimiento inferior de la EU15 se debió básicamente a una evolución demográfica menos favorable y a un menor aumento de la productividad de la mano de obra.

- En 2007, la UE mantuvo su fortaleza, pero se hizo patente una ralentización especialmente en el cuarto trimestre (el PIB real creció un 2,6%). Estos resultados positivos en el crecimiento económico se sustentaron en una elevada tasa de crecimiento del empleo, en torno al 1,7%. El entorno económico favorable que se vivió propició una evolución positiva en el mercado laboral europeo.
- Lo que resta del año 2009 fue un período de contracción económica y aumento del desempleo para la eurozona. Los signos positivos se comenzaron a ver en el 2010 y todo hace pensar que el crecimiento aparecerá a cámara lenta. Por su parte, el Fondo Monetario Internacional (FMI) no se mostró demasiado optimista acerca de las perspectivas de la economía de la eurozona para el 2010. Los temores que plantea el FMI dejan la sensación que el sólo hecho de que la economía crezca es una buena noticia, y debería de conformar.
- En el año 2009, el crecimiento del PIB en la UE-27 ha sido negativo (-3,7%) y el déficit público se ha situado como media en el 5,7% del PIB. La deuda pública se sitúa en más del 80% (frente al 60% previsto en el Pacto).

Como consecuencia de la revisión de la Estrategia de Lisboa, se aprobó la ET2020, dirigida a lograr un (COM, 2010b): (a) crecimiento inteligente, a través de inversiones más eficaces en educación (Ej., estimular a las personas a aprender y actualizar sus conocimientos, además del uso de TIC), investigación e innovación (Ej., creación de nuevos productos y servicios para afrontar los desafíos sociales), (b) sostenible, potenciando el uso eficaz de los recursos, y (c) integrador, centrado en la creación de empleo y reducción de la pobreza. La construcción de esta nueva Europa se marcó entre sus objetivos (COM, 2010b): (a) aumentar en un 75% el empleo de la población de entre 20 y 64 años, (b) invertir el 3% del PIB de la UE en I+D, (c) disminuir el porcentaje de abandono escolar en un 10% y aumentar en un 40% la población con estudios superiores completos, y (d) reducir el riesgo de pobreza en 20 millones de personas menos. Para ello, será necesaria la implicación y coordinación de todos los estamentos implicados (Ej., economía, política, educación, etc.) con la que se desarrollen las

intervenciones necesarias y ajustadas a las características del contexto. De hecho, el Proceso de Bolonia pasó a formar parte de los objetivos de ET2020 y “Educación y Formación 2020”.

Evidentemente, la educación universitaria constituye uno de los pilares fundamentales en los que descansa el futuro desarrollo de una sociedad y mantiene una estrecha vinculación con múltiples aspectos e indicadores socioeconómicos (CESC, 2007). No obstante, las Universidades han venido recibiendo numerosas críticas por su incapacidad para ofrecer a sus egresados una formación adecuada, no han alcanzado el ritmo de transformaciones que la sociedad ha sufrido, no ha respondido adecuadamente a las nuevas necesidades de los competitivos mercados, etc., lo que ha generado incluso un problema político (Erkkilä, 2014). Esta realidad ha llevado a las autoridades políticas y académicas a plantearse cuáles son las razones por las que la ES, que antes parecían la llave maestra para conseguir un empleo cualificado y seguro por su capacidad de transformación, además de propiciar el cambio y el progreso de la sociedad, no responde adecuadamente a las nuevas necesidades de la sociedad y los competitivos mercados (Alonso, Fernández, y Nyssen, 2008). En esta línea, el modelo de enseñanza de la ES se ve seriamente cuestionado, pues la incorporación de los egresados a la sociedad y al mercado de trabajo no parece resolverse con la adquisición de una mayor formación académica, sino que se hace necesario la adquisición de otras habilidades y competencias claves.

A pesar de ello, desde la revisión de la Estrategia de Lisboa se han generado ciertas mejoras en los indicadores clave del Estado del Bienestar. Por ejemplo, en *inclusión y cohesión social* los datos de la UE han venido arrojando que (Antuofermo y Di Meglio, 2012; Comisión Europea/EACEA/Eurydice/Eurostat, 2014; European Commission, 2013; Eurostat, 2013; Fresno, Renes, y Tsolakis, 2012; INE, 2013):

- En 2010, el 23% de la población europea estaba en riesgo de pobreza o exclusión social, mientras que el 10,4% de los ocupados en la Europa del euro estaban en riesgo de pobreza.
- Con una tasa del 26,9% en UE-27, los niños estaban en mayor riesgo de pobreza o exclusión social en 2010 que el resto de la población en 21 de los 25 Estados miembros donde los datos están disponibles. Las únicas excepciones fueron Dinamarca, Eslovenia, Finlandia y Suecia.
- El 8% de los europeos están severamente privados de materiales (en comparación con 2009) y el 36% afirmó que sería incapaces de hacer frente a gastos inesperados (un aumento de un punto porcentual en comparación con 2009).
- Alrededor del 10% personas de edad comprendida entre 0-59 años podrían

considerarse que viven en un hogar donde el trabajo es de muy baja intensidad en 2010 (aumento del 0,9% en comparación con 2009).

- En 2011, hubo 119,6 millones de personas en la UE-27, equivalente al 24,2% de toda la población, que vivió en los hogares con pobreza o exclusión social.
- En 2011, el 27% de niños (0-17 años) en la UE-27 estaban en riesgo de pobreza o exclusión social en comparación con el 24,3% de adultos (18-64 años) y 20,5% de la tercera edad (65 años o más).
- El 8,8% de población en la UE-27 en 2011 presenta privación material (la proporción de personas que no pueden permitirse pagar al menos cuatro de los siguientes aspectos: (a) tener atrasos en la hipoteca o pagos de alquiler, facturas de servicios públicos, (b) no ser capaz de permitirse una semana de vacaciones anuales fuera de casa, (c) no poder pagar una comida con carne, pollo, pescado (o vegetariano equivalente) cada dos días, (d) no poder afrontar gastos financieros inesperados, (e) no ser capaz de comprar un teléfono (incluyendo teléfonos móviles), (f) no ser capaz de comprar una televisión en color, (g) no ser capaz de comprar una lavadora, (h) no ser capaz de comprar un coche, e (i) no poder pagar la calefacción para mantener la casa caliente).
- En 2012 se calculaba en 124 millones el número de personas en riesgo de pobreza o exclusión social en la UE-28.
- En la UE-28 en el año 2012, el porcentaje de niños que vivían en hogares sin personas ocupadas era de 11,1%.
- La media de la UE-28 de desempleados en hogares respecto al total de familias con niños entre 0 y 5 años es del 11,2% en 2014.

Por su parte, los datos registrados sobre el indicador de *educación* en la UE han venido mostrando que (Comisión Europea, 2014; Comisión Europea/EACEA/Eurydice/Eurostat, 2012, 2014; European Commission, 2013; Eurostat, 2015; INE, 2013):

- En 2011, el 76,4% de personas mayores de 25-54 años de la EU-27 tenía al menos un nivel de educación media superior, en comparación con el 57,3% de la población de entre 55-74 años.
- El nivel de educación es mayor entre las mujeres jóvenes que entre los hombres jóvenes en todos los Estados miembros de la UE.

- En 2011 la tasa media dentro de la UE-28 en cuanto a participación de niños de tres años en Educación Infantil rondaba el 82%. El porcentaje de niños de 4 años matriculados en programas educativos (de infantil y primaria) alcanzó un 91% y el de los de 5, 6 y 7 años se vio incrementado en cada edad entre un 95% y un 98% y 99% respectivamente.
- En el año 2012 en la UE-28 el porcentaje de mujeres de 20 a 24 años con nivel de estudios secundarios de 2ª etapa era del 83,0% y 77,6% el porcentaje de hombres. El porcentaje para la UE-28 para la población de 30 a 34 años que habían alcanzado un nivel de formación de ES es del 31,5% para los hombres y 39,9% para las mujeres.
- En 2012, el porcentaje de población de 25 a 34 años que han completado la educación secundaria es muy similar en ambos sexos (49% de hombres y 43,5% de mujeres). Del mismo modo, el porcentaje de mujeres de 25 a 34 años con nivel de ES y Doctorado es del 39,9% mientras que el de hombres es del 30,6%.
- En el año 2012, un 25,2% de hombres y un 26,3% de mujeres de 25 a 64 años tienen un nivel de formación correspondiente a 1ª etapa de Educación Secundaria o inferior (nivel 0-2).
- La participación de las personas de 30 a 34 en la UE que han terminado la educación terciaria ha aumentado constantemente, pasando del 23,6% en 2002 al 37,9% en 2014. Este patrón fue aún más significativo para las mujeres (de 24,5% en 2002 a 42,3% en 2014) que los hombres (de 22,6% al 33,6%), siendo el objetivo de la Estrategia Europa 2020 conseguir al menos el 40% de personas entre los 30-34 años de edad en la UE el que debería haber completado la educación terciaria en 2020.
- La proporción de abandono escolar prematuro ha disminuido constantemente en la UE, del 17% en 2002 al 11,1% en 2014. De hecho, las mujeres se ven menos afectadas respecto al abandono escolar de la educación y la formación que los hombres, acorde con el objetivo de Europa 2020 para reducir las tasas de abandono escolar en la UE por debajo del 10% en 2020.
- La proporción de jóvenes (entre 15 y 24 años) que no estudian ni trabajan ni siguen ninguna formación (ninis) sigue siendo elevada, a pesar de que, a lo largo del primer trimestre de 2014, cerca del 70% de los jóvenes de la UE estaban estudiando. Algunos de los Estados miembros presentan tasas muy elevadas, como Bulgaria,

Chipre, Grecia, España, Croacia, Italia y Rumanía. En Austria, Alemania, Dinamarca, Luxemburgo, los Países Bajos y Suecia, las tasas son bastante bajas (y tienden a mejorar). En 2013, los niveles se mantuvieron por encima del 10% en una gran mayoría de los Estados miembros.

Por otro lado, sobre el indicador de *empleo*, los datos en la UE han venido arrojando que (Comisión Europea, 2014; European Commission, 2013; Eurostat, 2013, 2014a; INE, 2008, 2009; Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico [OCDE], 2015):

- En el primer trimestre de 2010, la tasa de desempleo de los no nacionales había superado el 21%.
- Las tasas de empleo son generalmente más bajas entre las mujeres, así como entre los trabajadores jóvenes y mayores. En 2011, la tasa de empleo para los hombres era del 70,1% en la UE-27, en comparación con el 58,5% para las mujeres, mientras que constantemente se registraron las mayores tasas de empleo entre las personas de edad entre 25-54 años, llegando al 77,6% en la UE-27 para el mismo año.
- La tasa general de desempleo en la UE-27 alcanzó el 9,6% en 2011, lo que representa un fuerte aumento en la tasa de desempleo desde 2008, cuando se registró una tasa del 7% de desempleo.
- En 2011, el cociente del desempleo juvenil fue del 9,1% en la UE-27, superior entre hombres (10%) que en mujeres (8,2%). Por otro lado, el desempleo de larga duración (número de personas desempleadas durante 12 meses o más) representó el 42,9% del total de desempleo en la UE-27.
- En 2011 aproximadamente un 32% de las mujeres empleadas de la UE con un niño menor de seis años trabajaban a media jornada. Este porcentaje tiende a incrementarse con el número de hijos. En el caso de los hombres, la cifra es considerablemente menor, solo un 4,5% de varones europeos con un hijo de esa edad trabajan a tiempo parcial.
- En la UE-27 en el año 2012, el 44,1% de las mujeres paradas de 15 a 64 años son paradas de larga duración y el 44,6% en el caso de los hombres.
- En 2013, la tasa de empleo en EU-28 para las personas de entre 15 y 64 años, medida por la Encuesta de Población Activa (EPA) de la UE fue del 64,1%.
- En los Estados miembros de la UE, las tasas de empleo alcanzaron en 2013 los

valores más elevados (entre el 72% y el 74%) en Austria, Dinamarca, Alemania, y los Países Bajos, y Suecia llegó al 74,4%. En el extremo opuesto, las tasas de empleo fueron inferiores al 60 % en ocho Estados miembros de EU-28, siendo las mínimas las registradas en Croacia (49,2%) y Grecia (49,3%).

- Las tasas de empleo varían de forma considerable en función del grado de estudios alcanzado: las estadísticas sobre tasas de empleo desglosadas por nivel de estudios se basan en el grupo de edad de entre 25 y 64 años, más que en el de entre 15 y 64. En el año 2013, la tasa de empleo de quienes habían completado la ES fue del 83,4% en la EU-28, muy superior a la tasa del 52,1% de quienes sólo alcanzaron el nivel de la EP o el primer ciclo de Educación Secundaria. En la EU-28, la tasa de empleo de quienes habían alcanzado el segundo ciclo de secundaria o la postsecundaria no terciaria fue del 72,7%. Por otro lado, los mayores descensos de las tasas de empleo desde el inicio de la crisis financiera y económica (comparando 2008 con 2013) los sufrieron quienes sólo habían completado la EP o el primer ciclo de secundaria, y los menores los registraron quienes habían completado la ES.
- Las tasas de desempleo continúan creciendo entre jóvenes adultos con estudios superiores en 2013 en países como Grecia (33,1%), Italia (16,0%), Portugal (18,4%), Eslovenia (10,8%), España (20,8%) y Turquía (11,1%).
- Entre 2010 y 2013, la tasa de desempleo de larga duración en la EU-28 pasó del 3,9% al 5,1%.
- Entre 2008 y 2013, la tasa de desempleo (estacionalizada) en la EU-28 aumentó del 7% al 10,8 %. Las cifras más recientes muestran que ha vuelto a caer, hasta situarse en el 10,1% en septiembre de 2014 (11,5% en la zona del euro de dieciocho países), el nivel más bajo desde febrero de 2012, que se ha mantenido estable si se compara con agosto de 2014. Este porcentaje equivale a un número absoluto de 24,6 millones de desempleados, por debajo de los 26,4 millones del año anterior.
- En 2014, las tasas de desempleo se situaron entre el 5 % de Alemania y el 5,1 % de Austria, en un extremo, y el 24% de España y el 26,4% de Grecia, en el otro.
- A lo largo del último año, el desempleo de larga duración como porcentaje del total de desempleo pasó del 45,3% al 48,7% en la EU-28 (del 47,5% al 51,5% en la zona del euro).
- El desempleo juvenil sigue siendo elevado, pero con signos de recuperación. En septiembre de 2014, la tasa de desempleo juvenil (entre 15 y 24 años) en la EU-28

se situaban en el 21,6% (1,9 puntos porcentuales por debajo del año anterior). Asimismo, existen grandes diferencias entre Estados miembros, que van desde el 7,6% de Alemania y el 9,1% de Austria hasta el 50,7% de Grecia y el 53,7% de España.

- Desde el primer trimestre de 2008 hasta el primer trimestre de 2014, la tasa de actividad en la EU-28 de la población comprendida entre los 15 y los 64 años aumentó del 70,3% al 72%, aunque con diferencias considerables entre países. Aunque las tasas de actividad de las mujeres han mejorado con el tiempo, todavía existe una diferencia considerable con respecto a los hombres (77,9% frente al 66,2 % respectivamente).
- El empleo juvenil se caracteriza por elevados porcentajes de trabajo temporal y trabajo a tiempo parcial, que, en el primer trimestre de 2014, se situaron en el 42,4% y el 31,9% (del empleo total), respectivamente. En comparación, los porcentajes de trabajo temporal y trabajo a tiempo parcial del total de la población activa fueron mucho más bajos: 13% y 19%, respectivamente. Las mujeres están sobrerrepresentadas en el trabajo a tiempo parcial. En el primer trimestre de 2014, la incidencia del trabajo femenino a tiempo parcial fue del 32%, frente al 8,3% en el caso de los hombres; los porcentajes de Austria, Bélgica, Alemania, los Países Bajos y el Reino Unido de mujeres que trabajan a tiempo parcial superan el 40%.

Por último, en cuanto al cuarto indicador, *crecimiento económico*, los datos han venido revelando que (Comisión Europea, 2015; Eurostat, 2014bc; FMI, 2013; INE, 2015):

- La zona del euro volvió a crecer en el segundo trimestre del año 2013 después de seis trimestres de recesión. Los indicadores de gran frecuencia sugerían que la actividad estaba comenzando a estabilizarse en la periferia y a recuperarse en el núcleo de la zona. Sin embargo, el desempleo continúa siendo elevado y los mercados de trabajo continúan deprimidos. Asimismo, la inflación se mantiene por debajo del objetivo a mediano plazo del Banco Central Europeo (BCE), lo cual despertó inquietudes en torno a tendencias desinflacionarias o deflacionarias de base.
- El crecimiento del PIB de la EU-28 se ralentizó sustancialmente en 2008 y se contrajo considerablemente en 2009 debido a la crisis económica y financiera mundial.
- El PIB de EU-28 experimentó una recuperación en 2010 y se mantuvo a un ritmo más lento durante 2011, 2012 y 2013, ya que aumentó a 13,075 billones de euros,

su máximo nivel histórico a precios corrientes.

- Las tasas anuales de crecimiento medias de EU-28 entre 2003 y 2013 fueron del 1,1%.
- En EU-28 el déficit público en relación con el PIB disminuyó del 4,2% en 2012 al 3,2% en 2013.
- En 2013 se registraron índices de déficit superiores al 3% del PIB en diez Estados miembros, siendo los mayores en Eslovenia (14,6%), Grecia (12,2%) y España (6,8%).
- En EU-28, la deuda pública en porcentaje del PIB aumentó del 83,5% a finales de 2012 al 85,4% a finales de 2013.
- Tras tres años de recesión, en 2014 se reanudó el crecimiento y las perspectivas para 2015 y 2016 están mejorando. Tras haberse expandido un 0,5% en la tasa intertrimestral en el segundo y tercer trimestre del 2014, la actividad económica se ha acelerado en el último trimestre, esperándose que incremente aún más en 2015 y 2016.
- En el primer trimestre de 2015 la UE-28 registra un crecimiento trimestral positivo (0,4%), igual que el del trimestre precedente.

3. Implementación del Proceso de Bolonia

La creación del EEES se vio considerablemente reforzada por la Estrategia de Lisboa, pues a las medidas de reforma de Bolonia se unió el apoyo y las medidas complementarias de la agenda de Lisboa, es decir, “se benefició de un doble proceso de cambio con dos motores distintos pero sincronizados hacia la generación de ideas, impulsos y reformas” (Salaburu et al., 2011, p. 64), con el propósito de implantar la ES que se requiere para una Europa del Conocimiento.

A partir de este momento, es necesario considerar el seguimiento del Proceso de Bolonia a través de diferentes encuentros entre los Ministros responsables de la ES, en los que cada dos años se hacía balance de los progresos, se emitían conclusiones y establecían las directrices para el avance del proceso, además de incluirse nuevos miembros. Asimismo, para el seguimiento y preparación de los encuentros ministeriales, se constituyó un Grupo de Seguimiento, del que han ido formando parte todos los países miembros del Proceso de Bolonia, la Comisión Europea y otras organizaciones (Ej., UNESCO's European Centre for Higher Education, EUA, European Association of Institutions in Higher Education, European Students'

Union [ESU], ENQA, Education International Pan-European Structure, and BUSINESSEUROPE). Del trabajo de este Grupo de Seguimiento es inevitable hacer referencia a los diversos informes emitidos por la EUA y ESU, pues desde un punto de vista crítico, aunque constructivo, informan sobre el grado de cumplimiento del proceso de convergencia en cuanto al compromiso de las distintas Declaraciones Ministeriales acaecidas, así como otras cuestiones referidas a la calidad y financiación, el desarrollo de titulaciones conjuntas, programas de Doctorado, formación de jóvenes investigadores, transferencia de conocimientos y prácticas de gestión universitaria, etc., incluyendo la perspectiva del estudiante, en el caso de la ESU, y medidas concretas para el progreso en dicho proceso. Asimismo, no se pueden olvidar otros informes sobre la ES, no ligados directamente al Proceso de Bolonia.

3.1. Declaraciones ministeriales

La *Declaración de Praga* fue la primera cumbre tras la Declaración de Bolonia. En ella, los Ministros Europeos de 32 países revisaron los logros conseguidos hasta la fecha en materia de convergencia de la ES, además de establecer la dirección y prioridades a seguir en los siguientes años de este proceso (Conferencia de Ministros Europeos responsables de la ES, 2001). De hecho, se reafirmó el compromiso de establecer el EEES para el año 2010, se confirmaron los objetivos de la Declaración de Bolonia y se plantearon las siguientes acciones (Conferencia de Ministros Europeos responsables de la ES, 2001): la adopción de un sistema de titulaciones fácilmente legibles y comparables, basado en dos ciclos, el establecimiento de un sistema de créditos, el fomento de la movilidad y la cooperación europea para asegurar la calidad, y la promoción de las dimensiones europeas de la ES. Además, en el Comunicado de Praga se enfatizó en los siguientes puntos (Conferencia de Ministros Europeos responsables de la ES, 2001):

- El aprendizaje a lo largo de la vida.
- La importancia de las instituciones de ES y del alumnado en la creación del EEES.
- La promoción del atractivo del EEES.
- La continuación de la cooperación basada en los objetivos establecidos en la Declaración de Bolonia, agregando las similitudes y beneficiándose de las diferencias entre culturas, lenguas y sistemas nacionales.

Por su parte, en la *Declaración de Berlín*, los Ministros responsables de la ES procedentes de 33 países se congregaron con la intención de estudiar el progreso logrado en el proceso de convergencia europea, establecer prioridades y nuevos objetivos para los años

siguientes, además de analizar la relevancia de la formación e investigación, y preservar la riqueza cultural y la diversidad lingüística (Conferencia de Ministros Europeos responsables de la ES, 2003). Se abordaron las siguientes consideraciones (Conferencia de Ministros Europeos responsables de la ES, 2003): (a) la utilización de métodos de evaluación homologados y garantizar la calidad, (b) el compromiso a comenzar con la implantación del sistema de dos ciclos en el año 2005, (c) el reconocimiento de los grados, (d) la aplicación del SET en el año 2005, (e) la necesidad de implantar programas de becas para estudiantes de terceros países, y (f) la aplicación del sistema ECTS en la formación continua. Asimismo, se plantearon como prioridades (Conferencia de Ministros Europeos responsables de la ES, 2003):

- La importancia social del Proceso de Bolonia.
- La conversión de Europa en la economía más competitiva y dinámica del mundo, basada en el conocimiento, capaz de sostener el crecimiento económico con más y mejores trabajos y cohesión social.
- El compromiso de la unión entre la ES y los sistemas de investigación en sus respectivos países.
- La inclusión en los sistemas de garantía de calidad nacionales para el año 2005, la evaluación de programas o instituciones (incluyendo asesoramiento interno, revisiones externas, participación de estudiantes y la publicación de los resultados, el sistema de acreditación, certificación o procedimientos similares, y la participación internacional, cooperación y “networking”).
- La entidad del ECTS para facilitar la movilidad del alumnado.
- El valor de los intercambios entre naciones en ES como la base de una calidad y valores académicos.
- La contribución a la ES con la finalidad de hacer el aprendizaje a lo largo de la vida una realidad.
- La importancia de la investigación y el proceso de “training”.

Por otro lado, la *Declaración de Bergen*, firmada por 40 países, apostó por los estándares y directrices para la garantía de calidad sobre la base del informe de la ENQA, y consideró la puesta en práctica de los marcos de cualificaciones nacionales y la expedición y reconocimiento de títulos conjuntos para finalmente trazar las siguientes acciones (Conferencia de Ministros Europeos responsables de la ES, 2005):

- La importancia de la ES en la mejora de la investigación como apoyo para el desarrollo económico y cultural de las sociedades, así como para la cohesión social.
- La potenciación de la dimensión social como parte integrante del EEES y una condición necesaria para su atractivo y competitividad.
- Los esfuerzos para salvar los obstáculos a la movilidad, con la concesión de visados y permisos de trabajo, y el fomento de la participación en programas de movilidad.
- El fomento del atractivo del EEES y la cooperación con otras partes del mundo.
- El seguimiento de la aplicación del sistema de dos ciclos.
- La aplicación de un sistema de garantía de calidad basado en los criterios acordados en el Comunicado de Berlín y con un alto grado de cooperación y formación de redes.
- El diseño de planes nacionales para mejorar la calidad de los procesos asociados al reconocimiento de títulos.
- El establecimiento de un EEES basado en los principios de calidad y transparencia.

En la *Declaración de Londres*, los Ministros responsables de 47 países se reunieron para contrastar los progresos que se habían efectuado en el proceso de convergencia desde la reunión celebrada en Bergen, y comprobar la promoción y respeto a los principios de no discriminación y acceso equitativo en todo el EEES (Conferencia de Ministros Europeos responsables de la ES, 2007). Sus principales consideraciones fueron (Conferencia de Ministros Europeos responsables de la ES, 2007):

- La autonomía institucional, la libertad académica, la igualdad de oportunidades, los principios democráticos (Ej., movilidad, empleabilidad, competitividad europea, etc.) y el tiempo necesario para optimizar el cambio en los currículos y garantizar la introducción de las mejoras necesarias en el proceso de formación y aprendizaje, como los principales pilares en los que se basa el EEES.
- El compromiso por parte del EEES para crear ciudadanos activos en una sociedad democrática, fomentar el desarrollo profesional y personal, crear una base de conocimiento avanzado y fomentar la investigación e innovación.

- La financiación adecuada de las instituciones, caracterizadas por ser sólidas, diversas, autónomas, responsables y de acceso equitativo.

En la *Declaración de Lovaina*, se reunieron los Ministros responsables de 46 países, donde se manifestó que hasta el año 2020 la ES europea tendría una contribución vital para hacer realidad una Europa del Conocimiento altamente creativa e innovadora (Conferencia de Ministros Europeos responsables de la ES, 2009). Sus análisis se centraron en el estudiante, el aprendizaje y la movilidad, con la finalidad de ayudar al alumnado a desarrollar las competencias necesarias a desplegar en el cambiante mercado de trabajo, permitiéndole convertirse así en ciudadanos activos y responsables (Conferencia de Ministros Europeos responsables de la ES, 2009). Las principales acciones que se propusieron fueron (Conferencia de Ministros Europeos responsables de la ES, 2009):

- El apoyo al aprendizaje para el futuro.
- El énfasis en la dimensión social.
- El desarrollo del aprendizaje a lo largo de la vida.
- El incremento de la empleabilidad.
- La mejora de la calidad de los programas de estudio y el cambio para centrar el proceso de aprendizaje en el estudiante.
- El fomento de la educación, investigación e innovación.
- Una mayor apertura internacional.
- El impulso de la movilidad.
- Una mayor financiación para la Universidad.
- El impulso de la excelencia en la calidad (Ej., docencia, investigación, servicio a la comunidad, compromiso con la cohesión social y el desarrollo cultural).
- La aplicación de instrumentos para garantizar la calidad de las Universidades y sus programas de estudio.

La *Declaración de Budapest-Viena*, en la que se reunieron los Ministros responsables de 47 países, marcó el final de la primera década del Proceso de Bolonia y supuso la presentación oficial del EEES, donde se han implementado en parte las propuestas iniciadas en la reforma de Bolonia (título y currículo de la reforma, aseguramiento de la calidad, reconocimiento de la

movilidad y la dimensión social), por lo que en estrecha colaboración con instituciones de ES, personal, estudiantes y otros interesados, se intensificarán los esfuerzos para lograr las reformas ya en marcha y permitir una mayor movilidad, mejorar el proceso de E-A, incrementar la empleabilidad de los graduados y ofrecer una ES de calidad para todos (Conferencia de Ministros Europeos responsables de la ES, 2010). Entre sus acciones se destacan (Conferencia de Ministros Europeos responsables de la ES, 2010):

- Compromiso a la libertad académica.
- Fomentar y fortalecer la cohesión social.
- Papel clave de la comunidad académica para proporcionar al alumnado la oportunidad de adquirir conocimientos, habilidades y competencias, promover sus carreras y vidas como ciudadanos democráticos, así como su desarrollo personal.
- Compromiso en trabajar para una inserción más eficaz del personal de ES y estudiantes en la aplicación y desarrollo del EEES, por lo que será necesaria su participación en estructuras de toma de decisiones a nivel europeo, nacional e institucionales.
- Fomentar el aprendizaje centrado en el estudiante como una forma de potenciar el aprendizaje en todas las formas de educación, proporcionando la mejor solución para los caminos de aprendizaje flexible y sostenible.
- Garantizar que las instituciones de ES tengan los recursos necesarios dentro de un marco establecido y supervisado por las autoridades públicas.
- Aumentar los esfuerzos en la dimensión social con el fin de proporcionar igualdad de oportunidades a una educación de calidad, prestando especial atención a los grupos insuficientemente representados.
- Desarrollar métodos de trabajo adicionales, tales como aprendizaje entre compañeros, visitas de estudio y otras actividades de intercambio de información.

En la *Declaración de Bucarest*, firmada por 47 Ministros responsables, el objetivo marcado fue proporcionar una educación de calidad para todos, de cara a mejorar la empleabilidad de los egresados y fortalecer la movilidad como medio para aprender mejor (Conferencia de Ministros Europeos responsables de la ES, 2012). Para ello, se establecieron

las prioridades de acción para el período 2012-2015, destacando (Conferencia de Ministros Europeos responsables de la ES, 2012):

- Favorecer las condiciones que fomentan el aprendizaje centrado en el estudiante.
- Promover métodos de enseñanza innovadores.
- Fortalecer un entorno propicio y estimulante de trabajo y aprendizaje.
- Permitir a las agencias registradas en el EQUA que puedan desarrollar sus actividades en todo el EEES, siempre que cumplan con la legislación nacional.
- Mejorar la empleabilidad, el aprendizaje permanente, y la resolución de problemas y habilidades empresariales a través de la cooperación con los empleadores.
- Asegurar que los marcos de cualificaciones y la implantación de los ECTS y el SET se basen en los resultados del aprendizaje.
- Fomentar alianzas de conocimiento basadas en la investigación y la tecnología.

Finalmente, en la *Declaración de Yerevan* participaron 47 países con diferentes visiones políticas, culturales y académicas, que cooperan sobre la base de diálogo abierto, objetivos y compromisos comunes en el desarrollo del Proceso de Bolonia (Conferencia de Ministros Europeos responsables de la ES, 2015). En ella, se marcó como meta renovar la visión original y consolidar la estructura del EEES, ya que éste tiene un papel clave a la hora de hacer frente a los retos de la sociedad y maximizar las oportunidades a través de la colaboración europea y el intercambio, persiguiendo objetivos comunes a través del diálogo (Conferencia de Ministros Europeos responsables de la ES, 2015). Sus actuaciones futuras se dirigen a (Conferencia de Ministros Europeos responsables de la ES, 2015):

- Mejorar la calidad y pertinencia de la enseñanza y el aprendizaje.
- Fomentar la empleabilidad de los egresados a través de experiencias de trabajo adaptados a la rápida evolución de los mercados de trabajo, caracterizados por avances tecnológicos, aparición de nuevos perfiles de trabajo y el aumento de las oportunidades de empleo y autoempleo.
- Elaborar sistemas más inclusivos, como respuesta a la inmigración y cambios demográficos.

- Implementar reformas estructurales como requisito previo para la consolidación del EEES.

3.2. Informes de seguimiento

3.2.1. Informes de la European University Association

En el informe *Tendencias II* se establecieron los siguientes objetivos (EUA, 2001): (a) extender a todos los países signatarios, y algunos no signatarios, los datos recogidos y analizados en el informe *Tendencias I* con respecto a la UE/EEE, y (b) actualizar el análisis de las principales estructuras y tendencias en los 35 países, principalmente, a través de un estudio de los cambios y reformas acontecidos desde la Declaración de Bolonia, con la intención de proporcionar información a la Convención Europea de instituciones de ES y la Declaración de Praga. Asimismo, en este informe se presentaron las siguientes indicaciones y orientaciones (EUA, 2001):

- Aspectos a prestar especial atención: la legibilidad del nivel de Máster, el fomento de la convergencia en la Universidad, la reforma y adaptación de los planes de estudio en instituciones de ES, el desarrollo de mecanismos de control de la calidad, el atractivo y la credibilidad de la ES europea a nivel mundial, y el apoyo al proceso de reformas del sistema y la renovación curricular en los países del Sudeste de Europa.
- La aceptación de que la Declaración de Bolonia promueve y organiza la diversidad de los sistemas y disciplinas.
- La confirmación de los principales objetivos y principios de la Declaración de Bolonia, con el fin de apuntalar su papel como referencia para las reformas a largo plazo y como un programa europeo de cambio, además de una mayor coordinación.
- El desarrollo de la diversificación de los sistemas.
- La necesidad de un creciente volumen de información acerca de la disponibilidad de estudios comparativos, difusión de buenas prácticas y seguimiento de los aspectos problemáticos, así como el vocabulario de la enseñanza superior, en su conjunto, y en la nomenclatura de los títulos.
- El notable crecimiento de la dimensión externa del proceso y la elaboración de instrumentos y planes nacionales para hacer más atractiva la enseñanza

superior en el hogar, en Europa y en el mundo.

- La demanda de un trabajo adicional en cuanto al avance hacia el futuro sobre las cualificaciones comparables a nivel europeo dentro de temas o áreas profesionales en particular.

El informe *Tendencias III*, cuyo propósito principal fue el seguimiento de los informes *Tendencias I* y *II*, se caracterizó por los análisis que se realizaron sobre los siguientes aspectos (EUA, 2003): (a) el término empleabilidad en el contexto de los programas de estudio, (b) la relación entre los dos nuevos niveles (grado y posgrado), (c) el volumen de trabajo basado en los créditos como unidades que se acumulan dentro de un determinado programa, (d) la idea de acceso flexible y vías de formación individualizadas para un alumnado cada vez más diverso, (e) el papel de la inserción de la ES en una perspectiva de aprendizaje permanente, y (f) las condiciones necesarias para optimizar el acceso a la movilidad. Las conclusiones que se establecieron fueron (EUA, 2003):

- Incremento de la conciencia sobre el Proceso de Bolonia.
- Ha mejorado la calidad académica y empleabilidad de los graduados.
- Necesidad de estructurar los planes de estudio.
- Aumento de los fondos públicos para la movilidad.
- El SET se está introduciendo en un número creciente de países.
- El ECTS es claramente emergente como el sistema de crédito europeo.
- La autonomía se ha incrementado.
- La calidad externa se controla por organismos creados específicamente para ello.
- Las definiciones de aprendizaje permanente y su relación con la educación continua y educación de adultos son todavía vagas y diversas en diferentes contextos nacionales.
- Las instituciones de ES se enfrentan a una creciente necesidad de desarrollar perfiles más diferenciados.

Igualmente este informe planteaba como retos futuros (EUA, 2003): (a) replantear la actual enseñanza de estructuras, unidades, métodos, evaluación y permeabilidad entre las

disciplinas e instituciones, (b) incrementar la financiación por parte de los gobiernos, (c) aumentar el número y nivel de becas de movilidad, (d) mejorar los procedimientos de garantía de la calidad y los marcos reglamentarios, (e) elaborar marcos de cualificaciones en sintonía con el Marco Común Europeo de Cualificaciones, y (f) requerir un mayor esfuerzo por parte de las instituciones de ES para integrar el aprendizaje permanente en sus políticas y procesos básicos de desarrollo.

Por otro lado, el informe *Tendencias IV* se centró en describir las circunstancias, problemas y logros de las instituciones de ES europeas al poner en práctica las reformas de Bolonia, destacando entre los retos para avanzar en el proceso de convergencia (EUA, 2005):

- Revisar la implantación de las estructuras de dos ciclos y los planes de estudios.
- Examinar los títulos universitarios expedidos en Europa con la finalidad de que sean comparables y comprensibles para todos.
- Instaurar una mayor tutorización y asesoramiento al estudiante.
- Incrementar el interés por aprender de las experiencias de otros lugares.
- Desarrollar un plan estratégico para implantar los nuevos planes de estudios en los programas orientados hacia el estudiante.
- Implantar los marcos de cualificaciones y el SET.
- Aumentar el reconocimiento de la movilidad.
- Fomentar la cooperación entre Instituciones de ES y Agencias de Acreditación de la Calidad.
- Incrementar el trabajo en colaboración.
- Proveer el apoyo económico a las instituciones desde los gobiernos.

En el informe *Tendencias V* se plantearon como principales desafíos (EUA, 2007): (a) el fortalecimiento de la relación entre los gobiernos, las instituciones de ES y otros agentes sociales con la finalidad de fijar y mantener los objetivos del Proceso de Bolonia, (b) el desarrollo de la capacidad de las instituciones para responder estratégicamente a la agenda del aprendizaje permanente, y (c) la consideración por parte de las Universidades de las implicaciones de la existencia del EEES a partir de 2010. Entre los resultados del seguimiento realizado sobre el proceso de convergencia se mencionan (EUA, 2007):

- Un incremento respecto a la comprensión de las reformas.
- El ECTS continúa ganando terreno como el sistema de créditos para el EEES.
- Siguen existiendo obstáculos respecto a la movilidad.
- La orientación y el asesoramiento para los estudiantes difiere en gran medida a través de centros de ES europeos.
- Han aumentado los niveles de participación estudiantil en la aplicación de las reformas a nivel institucional.
- Han mejorado las relaciones con los organismos externos de control de calidad y el desarrollo de la cultura interna de calidad.
- Sigue en proceso el diálogo sobre el aprendizaje permanente.
- Los marcos nacionales de cualificación son una aspiración más que una herramienta efectiva para la mayoría de los sistemas.

En cuanto al informe *Tendencias 2010*, se centró en analizar los diez años de cambio en la ES europea en el contexto del Proceso de Bolonia y reconocer cuáles habían sido los cambios que se habían producido, destacando entre los desafíos institucionales (EUA, 2010): (a) educación: impulso de medidas que afectan a la enseñanza y el aprendizaje con el fin de mejorar la experiencia del estudiante en los niveles de Grado, Máster y Doctorado, (b) investigación e innovación: referencia al Espacio Europeo de Investigación (EEI), financiación para la investigación básica, aumento de fusiones, creciente preocupación por los jóvenes investigadores, y fortalecimiento de la capacidad de investigación de Europa, (c) competencia y cooperación: intensificación de la competencia debido a la globalización y el florecimiento de las asociaciones, (d) impacto en el liderazgo y la gobernabilidad: cambio de la elección de la dirección, ampliación de la autonomía, mayor desarrollo de mecanismos internos de control de calidad de las instituciones, ampliación de la cartera institucional, mayor atención a la experiencia del personal administrativo y herramientas de gestión más sofisticados, cambio de roles del personal académico, transformación del concepto de libertad académica, y la disminución en el número de participantes en los órganos de gobierno, y (e) financiación: búsqueda de otras fuentes de financiación, incluyendo donaciones internacionales de investigación, contratos de la industria, etc. Asimismo, a lo largo de este informe se ofrece una serie de propuestas para retos futuros, como (EUA, 2010):

- Atención a la creciente relación entre efectividad y EEES.

- Consciencia ante el riesgo del discurso técnico y tecnocrático en el ámbito político.
- Mayor liderazgo institucional.
- Más servicios de orientación profesional para los graduados de primer ciclo.
- Programas de estudios más flexibles.
- Más comunicación con los empleadores.
- Progresión flexible y continua de los Grados a Máster y Doctorado.
- Adaptación por parte del profesorado sobre la carga de trabajo que implica el enfoque centrado en el estudiante.
- Revisión de los planes de estudios.
- Recursos financieros adecuados.
- Acordar criterios comunes entre países para el uso de los créditos ECTS.
- Integrar y aprovechar mejor los vínculos entre los marcos de cualificación, resultados de aprendizaje y créditos ECTS.
- Mayor provisión y reconocimiento del aprendizaje permanente.
- Usar los factores de cambio de la globalización, desarrollo tecnológico y cambios democráticos para desarrollar la integración y la capacidad de respuesta.
- Fomentar la movilidad y eliminación de obstáculos.
- Las instituciones deben crear una unidad de reconocimiento efectivo y coherente de los periodos de estudios en el extranjero y títulos extranjeros.
- Calendario académico coordinado a nivel europeo.
- Atención a la participación de los estudiantes en el gobierno y en los procesos de calidad.
- Asegurar una adecuada comunicación y cooperación.
- Firmar estrechos vínculos entre los servicios de apoyo institucionales y oficinas

de empleo regionales y nacionales.

- Buscar un equilibrio entre autonomía y rendición de cuentas.

Por último, en el Informe *Tendencias 2015*, dirigido a documentar las percepciones de las Universidades respecto a los cambios que han tenido lugar en la ES europea en los últimos cinco años, particularmente en relación con la enseñanza y el aprendizaje, se abordan los progresos y brechas entre la oferta de objetivos políticos y realidades institucionales en cuatro áreas claves (EUA, 2015): (a) los marcos de cualificaciones nacionales pueden haber disminuido su participación ampliamente entre la comunidad académica, (b) los programas conjuntos han sido el foco de atención del grupo de seguimiento de Bolonia que hizo una propuesta para simplificar su control de calidad y hacerlos sostenibles, siendo sus resultados preocupantes por el anclaje de estos a programas institucionalmente, (c) los resultados relativos al programa de reconocimiento de créditos indican que las instituciones están realizando un gran esfuerzo para garantizar un proceso justo, pero que siguen observando obstáculos respecto a la movilidad, y (d) la actividades de aseguramiento de la calidad externa están aumentando, considerándose una manifestación de las aspiraciones internacionales de las agencias de garantía de calidad y las Universidades y el deseo de ser evaluadas de diferentes maneras. Igualmente, en este informe se plantean los retos a los que han de enfrentarse las instituciones de ES (EUA, 2015):

- Las Universidades han de responder a la situación de crisis económica incrementando y ampliando la participación para asegurar una mayor integración y compromiso de las comunidades locales y regionales.
- Se ha de tener en cuenta la evolución de las TIC, la creciente importancia estratégica de la internacionalización y la mayor atención a los rankings y posicionamiento institucional.
- El aseguramiento de la calidad ha sido el conductor más importante de cambio.
- Las Universidades están preocupadas sobre todo por anclar los programas conjuntos de manera institucional y hacerlos sostenibles.
- Los nuevos programas de Erasmus+ y Horizonte 2020 fueron concebidos para contribuir a los objetivos de 2020 de la UE, particularmente en el contexto de las iniciativas de la UE por la innovación y nuevas aptitudes para los nuevos puestos de trabajo.
- La reforma nacional más frecuente es sobre la financiación, pero hay una gran variedad en la forma que se introduce.

- Incentivos para promover el agrupamiento regional y las alianzas para abordar las desigualdades en Europa garantizando la visibilidad académica.
- La aplicación de resultados de aprendizaje ha seguido avanzando, donde las instituciones son positivas acerca de los beneficios de los resultados, aunque no en todos los países, ya que en muchas instituciones su aplicación aparece no haber cambiado en los planes de estudios ni en los exámenes. Por lo tanto esta zona está todavía en proceso.

3.2.2. Informes de la European Students' Union

En el informe *Towards 2020* (ESU, 2008) se enumeran las principales barreras identificadas respecto a cinco de los aspectos básicos implicados en la creación del proceso de convergencia, así como una serie de propuestas para superarlas (ESU, 2008):

- Dimensión social: (a) barreras: las promesas no han sido cumplidas por los Ministros en muchos países, donde existen constantes llamadas hacia una comercialización de la educación para sustituir a la ausencia de financiación pública por parte de las instituciones, apreciándose igualmente un temor a la deuda, que disuade a los estudiantes para entrar en la ES, y (b) propuestas: aumentar la participación estudiantil en todo el EEES, convertir el Proceso de Bolonia en una plataforma para debatir las iniciativas y eliminar obstáculos en la ES, hacer accesible a todos la ES, y crear en la ES una legislación ajustada a combatir la discriminación.
- Movilidad: (a) barreras: dificultades con el visado, falta de reconocimiento de las cualificaciones, bajo dominio de un segundo idioma, bajo apoyo financiero y concepción de la movilidad como una mercancía, y (b) propuestas: comprometer a los Ministros con el objetivo de lograr el 20% de movilidad entre los estudiantes y la portabilidad de la financiación durante la movilidad, fomentar desde las instituciones de ES la oferta de la enseñanza de idiomas a los estudiantes, modificar los reglamentos de visado y utilizar los recursos en las exigencias de transparencia e información cualitativa.
- Calidad: (a) barreras: limitada participación de los estudiantes en algunos de estos sistemas y trascendencia de la calidad de la experiencia educativa para los estudiantes más allá de los estándares académicos, y (b) propuestas: reconocer a los estudiantes como miembros de pleno derecho para asegurar la calidad de los procesos de las instituciones y organismos nacionales de control de calidad mediante la definición de ésta en las normas y directrices para la

garantía de la calidad en el EEES.

- Marcos de cualificaciones y reconocimiento: (a) barreras: el ECTS no está aplicándose correctamente, y (b) propuestas: comprometer a las instituciones de ES con la correcta aplicación del ECTS y no acreditar o aprobar los cursos y programas de estudio a menos que sus resultados de aprendizaje se formulen con suficiente precisión.
- Aprendizaje permanente: (a) barreras: el aprendizaje permanente no se está desarrollando en el contexto de la responsabilidad pública y no es considerado como un derecho fundamental, y (b) propuestas: los Ministros deben reconocer oficialmente que el aprendizaje permanente se centra fundamentalmente en el derecho humano básico a la educación, las instituciones deben participar en un debate sobre los mecanismos para la evaluación y validación de aprendizajes en diferentes contextos y estos mecanismos deben ser objeto de garantía de la calidad.

Por su parte, el informe *Bologna With Student Eyes 2009* (ESU, 2009) continúa centrándose en algunas de las barreras que la ESU ha identificado en el proceso de convergencia en los siguientes aspectos básicos, planteando paralelamente sus propuestas de actuación (ESU, 2009):

- Dimensión social: (a) barreras: la dimensión social no es una prioridad política para los gobiernos, y (b) propuestas: cumplir con los planes nacionales de acción y desarrollar una estrategia para mejorar la dimensión social de la ES, reconocer como un beneficio para la sociedad la ampliación del acceso a las instituciones de ES y hacer accesible a todos la enseñanza superior.
- Participación estudiantil: (a) barreras: los avances respecto al incremento de la participación de los estudiantes en la ES siguen siendo lentos, y el sentimiento común que se proclamaba en los documentos oficiales de Bolonia es bastante diferente a la situación real, y (b) propuestas: incrementar y mejorar la participación de los estudiantes en la gestión de la ES y crear y poner mayor énfasis en la legislación.
- Seguro de calidad: (a) barreras: una minoría de las autoridades nacionales no fueron informadas de, y/o fueron reacios a aplicar, los ESG, las autoridades nacionales con el fin de aumentar su concienciación sobre los efectos de su correcta aplicación y la empleabilidad, y (b) propuestas: iniciar un proceso de evaluación de la aplicación de la ESG y establecer un compromiso verdadero

por parte de los gobiernos para la aplicación de la igualdad de las asociaciones con los estudiantes en la garantía de la calidad.

- Movilidad: (a) barreras: los avances en la movilidad son considerablemente más lentos que el ritmo de los compromisos expresados por los Ministros, y (b) propuestas: incrementar la financiación para la movilidad, establecer compromisos institucionales en el ámbito del reconocimiento y compromisos gubernamentales para eliminar los obstáculos burocráticos, supervisar el compromiso político europeo y establecer compromisos con los planes nacionales de acción para la movilidad.
- Ciclos y créditos: (a) barreras: existe poca evidencia en la introducción de la adaptación real de los planes de estudio y enseñanza y los métodos de evaluación y la asignación de créditos ECTS todavía no se mide correctamente, y (b) propuestas: revisar críticamente la aplicación del ECTS, mejorar la participación de los estudiantes en la construcción de sistemas de aprendizaje centrados en los estudiantes y eliminar los obstáculos de acceso a la progresión de un ciclo.
- Marcos de cualificaciones: (a) barreras: existe poco progreso en la aplicación de los marcos nacionales de cualificaciones, y (b) propuestas: involucrar a los estudiantes en las etapas del desarrollo del marco nacional de calificaciones y establecer grupos de trabajo nacionales.
- SET: (a) barreras: existe un alto grado de variación en la emisión del SET, su percepción sigue siendo baja para los empresarios y el público en general y los estudiantes son entusiastas en cuanto a los beneficios del mismo, y (b) propuestas: el SET sigue siendo un instrumento importante en la mejora de la empleabilidad y los Ministros deben comprometerse a continuar el trabajo hacia el cumplimiento de los objetivos de la Declaración de Berlín.
- Doctorado: (a) barreras: la condición de los estudiantes de Doctorado es diversa en Europa, los estudiantes no son muy conscientes de los Principios de Salzburgo, la Carta Europea del Investigador y el Código de Conducta para su contratación (ESU, 2009) y el tercer ciclo se está desarrollando en toda Europa, pero a menudo sin la participación real de los sindicatos nacionales de estudiantes, y (b) propuestas: los sindicatos de estudiantes deben comprometerse a abordar las cuestiones de los estudiantes de Doctorado y los estudiantes de Doctorado deben tener la doble condición de estudiantes y

empleados.

- Aprendizaje permanente: (a) barreras: existe una clara concepción errónea de la formación permanente y el desarrollo del mercado aún persiste en los planos nacional, y (b) propuestas: incrementar la participación por parte de las autoridades públicas, elaborar estrategias adecuadas en el ámbito del aprendizaje permanente y un enfoque sistémico e incorporar el aprendizaje permanente en la misión de las instituciones de ES.
- Empleabilidad: (a) barreras: se manifiesta la ausencia de datos sobre la empleabilidad de posgrado, y (b) propuestas: reflexionar sobre la manera de garantizar el mantenimiento de los grados de primer ciclo para el mercado de trabajo y recopilar más datos sobre la empleabilidad de posgrado.
- Atractivo de una Europa de la ES: (a) barreras: los gobiernos se han centrado en la mera promoción de sus propios sistemas nacionales de ES y las instituciones han dejado poco margen para aumentar el atractivo del EEES en su conjunto, y (b) propuestas: diseñar un proceso de sincronización, coordinar los esfuerzos y adherirse a principios comunes y prioridades.

En el informe *Bologna at the finish line. An account of ten years of European Higher Education Reform* (ESU, 2010) se realiza un análisis exhaustivo de las publicaciones y documentos relativos al proceso de convergencia, considerando las opiniones de los expertos, sindicatos de estudiantes nacionales y consultores del Proceso de Bolonia. En este informe se continúa subrayando la importancia del Proceso de Bolonia, emitiendo paralelamente las siguientes conclusiones y recomendaciones (ESU, 2010):

- Mejora de la movilidad, su compromiso institucional es desigual y desproporcionado.
- Falta de apoyo financiero para cubrir todo el ámbito de la movilidad en el EEES.
- El objetivo de equilibrar la movilidad, y que sirva como un bloque de construcción del EEES, está seriamente amenazado por la apertura al mercado de trabajo de candidatos altamente cualificados y la fuga de cerebros.
- La falta de reconocimiento sigue siendo un obstáculo importante para salir al extranjero.
- El sistema de tres ciclos y el ECTS se encuentran entre los principales ejemplos de éxito del Proceso de Bolonia.
- El sistema de grado no es lo suficientemente flexible para aumentar la movilidad o apoyar la empleabilidad de los estudiantes.

- El tercer ciclo no ha sido suficientemente definido y deja a los estudiantes en desigualdad de condiciones dentro de Europa.
- El sistema de créditos ECTS se ha aplicado superficialmente.
- Las reformas del grado en su estructura no corresponden con las reformas de los planes de estudio y la enseñanza, existiendo elementos sustanciales que no se han aplicado.
- Los dos primeros ciclos se han aplicado de forma generalizada.
- Problemas persistentes para la firma de convenios.
- Necesidad de una clara comprensión respecto al conocimiento de los procedimientos de reconocimiento adecuados para todo tipo de aprendizaje.
- Los principales logros del Proceso de Bolonia son los Criterios y Directrices para la Garantía de Calidad en la ES, y la creación del Marco Europeo de Garantía de Calidad de Registro, que comenzó a operar en 2008.
- La participación del alumnado debe ser una parte integral del aseguramiento de la calidad, requiriendo coherencia entre los sistemas internos de garantía de calidad en las instituciones de ES.
- La participación del estudiante en el gobierno de la ES depende de cada país.
- Las Declaraciones Ministeriales han mencionado la importancia de la participación del alumnado, pero poco se ha hecho para que sea una realidad.
- La participación estudiantil está amenazada por una tendencia general hacia los estilos de gestión más eficaces y el corporativismo.
- La inclusión de los marcos de cualificación fue un gran paso hacia una mayor transparencia y comparabilidad de los títulos de enseñanza superior europeos.
- La creación de marcos nacionales de cualificación se han visto frenados por una gran confusión.
- La educación permanente ha de ser vista como una herramienta de capacitación.
- Escaso trabajo hacia la dimensión social, aunque es considerada como un punto importante. Una de las razones que motivan la mala aplicación de la dimensión social es la falta de datos y estadísticas comparables.
- La empleabilidad es un motivo de gran preocupación, si bien no se ha reforzado por la puesta en marcha del sistema de tres ciclos. Existe una necesidad de identificar las causas comunes de desempleo de los graduados en todo el EEES.
- El concepto de aprendizaje centrado en el estudiante aún no está definido de manera uniforme.
- La financiación para los estudiantes ha sido una preocupación constante,

agravada por la crisis económica y su repercusión en el aumento de las tasas de matrícula.

- Necesidad de mejorar los mecanismos de dirección y procedimientos internos que se desarrollan a lo largo del proceso.
- La administración del Proceso de Bolonia es una tarea muy importante para mantener el trabajo conjunto.

El informe *Bologna With Student Eyes 2012* (ESU, 2012), centrado en el desarrollo del proceso de convergencia durante los últimos tres años, desde la Conferencia de LeuvenLouvain-la-Neuve en 2009, plantea numerosas deficiencias, incluso un retroceso, en algunas de las líneas de acción clave. En esta línea, a lo largo de este informe se formulan una serie de recomendaciones para trabajar en el proceso de convergencia en el que se sitúa la ES europea (ESU, 2012):

- Invertir en la ES: los estados miembros deberían reforzar compromisos con la ES como una responsabilidad pública, operativizando unos objetivos comunes de inversión y financiación. La continua crisis del apoyo al servicio de financiación del estudiante debe invertirse para evitar poner en peligro la dimensión social y la accesibilidad para los estudiantes. La revitalización de las inversiones en la ES deben hacerse a través de orientación y apoyo a objetivos del proceso de Bolonia como a la dimensión social, movilidad y aprendizaje permanente.
- Acelerar la movilidad de los estudiantes: los retos fundamentales con el apoyo financiero son insuficientes, falta de derechos básicos de los estudiantes en movilidad y el reconocimiento debe abordarse a un nivel digno de confianza. La movilidad de los estudiantes debe ser abierta como posibilidad para todos los estudiantes, sin importar el fondo socioeconómico, y se debe medir como un punto de referencia.
- Equilibrio de movilidad: la movilidad estudiantil sigue creciendo, por lo que se deben abordar los desequilibrios que se produzcan. Para llegar a la verdadera libre circulación de estudiantes y académicos en el EEES, se ha de desarrollar un tratado de movilidad. Esto debería garantizar los derechos de igualdad para los estudiantes, con una movilidad común y política de financiación, garantizando los equilibrios entre los flujos de movilidad y el reconocimiento y los obstáculos de la información.
- Contrarrestar la crisis: el proceso de Bolonia debe responder a cómo puede

contribuir la ES en el EEES para contrarrestar a la crisis económica y social, reforzado los compromisos renovados para la mejora de la empleabilidad a través de la pertinencia y la ampliación de acceso a la ES. Los Estados miembros deberían aumentar los niveles de logro a través de objetivos nacionales coordinados para el logro y la diversidad adoptada de aquí a 2015.

- Dimensión social: la falta de datos y comparabilidad ha hecho de la dimensión social una línea de acción vacía hasta el momento, por lo que se han de instalar más mecanismos de seguimiento, aprendizaje de los compañeros y revisión de los sistemas nacionales como medidas concretas que pueden servir para impulsar la dimensión social.
- Transición al trabajo: facilitar contratos a corto plazo, oportunidades de empleo con bajos salarios para los jóvenes y graduados no son soluciones para abordar los problemas a largo plazo. Es necesario que los gobiernos se abstengan de considerar puestos mal pagados o prácticas no remuneradas y proponer medidas confiables para asegurar la experiencia laboral relevante durante los estudios. La formación práctica debe formar parte de los planes de estudio, ofreciendo enlaces a los estudiantes con posibles empleadores.
- Resultados de aprendizaje y calificaciones: las instituciones de ES necesitan sincerarse y presentar los resultados esperados. Los estudiantes desean tomar decisiones correctas, pero necesitan información realista para hacerlo.
- Aprendizaje centrado en el alumnado: una mejora real en la experiencia de la calidad y pertinencia no se alcanzará a menos que haya un cambio de paradigma en el proceso de aprendizaje a nivel de aula y de programación. Deben fomentarse la toma de decisiones, el desarrollo autónomo de las prácticas del aprendizaje centrado en el estudiante por medio de incentivos y medidas de apoyo.
- Ciclos y créditos ECTS: los beneficios del sistema de tres ciclos y el ECTS en el EEES no se han utilizado totalmente sin haber restaurado el compromiso de su implementación plena y apropiada por todos los interesados. Se debe garantizar una progresión flexible y abierta entre los ciclos y tomar las iniciativas de mejora respecto a la prestación y los derechos de los doctorandos. Es necesario centrarse más en la alineación de los créditos ECTS y los resultados del aprendizaje en la mayoría países del EEES.
- Aseguramiento de la calidad: debe ocurrir con un enfoque más holístico y un

impacto tangible. Se ha de trabajar más para transmitir la información sobre los resultados de aseguramiento de calidad a los estudiantes y ampliarla al público. El registro europeo de garantía de calidad debe estar capacitado y estar, dentro de su actividad, más directamente centrado en los estudiantes como un grupo de usuarios.

- Gobierno del EEES: el proceso de Bolonia tiene que reconstruirse en un enfoque basado en objetivos concretos, con normas de aplicación, donde la etiqueta de Bolonia sólo debe ser reservada para países e instituciones de ES que han implementado adecuadamente las medidas previstas. Ignorar los riesgos mínimos que afectan a la coherencia del EEES, fundamentalmente socavarán la esencia y motivación de comparabilidad y coherencia.

Finalmente, el informe *Bologna With Student Eyes 2015* (ESU, 2015) continua realizando un seguimiento de los avances conseguidos en el proceso en el que se encuentra sumida la ES europea, destacando que muchos desafíos todavía tienen que abordarse a través de las reformas a las que los Ministros se han comprometido. Respeto al futuro del proceso de Bolonia puesto a debate en las Conferencias Ministeriales, los estudiantes creen que es crucial para el éxito continuado del proceso tener como prioridad una reestructuración que asegure su correcta ejecución, por lo que se proponen una serie de recomendaciones para abordar los retos del Proceso de Bolonia, así como reforzar su estructura organizativa (ESU, 2015):

- Participación de los estudiantes: se piden medidas inmediatas para abordar las barreras legislativas y culturales con las que prevenir o limitar de manera significativa la participación de los estudiantes en el gobierno de la ES. Todas las partes interesadas tienen un papel relevante a la hora de asegurar la inclusión de los estudiantes como socios y tenerlos en cuenta en todas las estructuras de toma de decisiones.
- Dimensión social: la recogida de datos adecuada, la identificación y apoyo de grupos sub-representados y el suficiente apoyo al estudiante son servicios que deben proporcionarse para alcanzar el objetivo de reflejar la diversidad de las poblaciones entre los estudiantes de ES. Para alcanzar estos objetivos, es fundamental no sólo una financiación suficiente, sino también la aplicación de planes nacionales de acceso.
- Sistemas de aseguramiento de la calidad: deben basarse en los principios y valores de confianza, participación y propiedad de los actores y una unidad de mejora real. Es esencial que la versión revisada de las directrices y normas

europeas de garantía de la calidad en el EEES se implementen rápidamente en cooperación con los actores nacionales.

- Aprendizaje centrado en los estudiantes: debe fijarse una financiación y recursos adecuados para garantizar que las instituciones de ES proporcionen a los estudiantes un ambiente propicio de aprendizaje. Se ha de garantizar la representación estudiantil en todos los procesos de toma de decisiones. Los trabajadores también deben recibir formación pedagógica continua. Para un aprendizaje flexible el alumnado debe contar con una opción real en métodos de evaluación y plan de estudios.
- Reformas estructurales: la plena aplicación de las reformas estructurales requiere una comprensión de la interdependencia de las reformas. Las reformas se deben desarrollar y aplicar desde una perspectiva holística, con una propuesta de incentivos como reconocimiento automático para aquellos países que han implementado las reformas. Con el fin de garantizar la transformación de las estructuras, el desarrollo de las reformas debe involucrar la comunidad académica y no puede ser un proceso forzado de arriba hacia abajo.
- Reconocimiento: los procedimientos para el reconocimiento deben ser accesibles, claros y transparentes a todos los solicitantes, pero no presentarse como una carga burocrática. Tras el Convenio de Lisboa, el reconocimiento de títulos debería ser automático entre los países del EEES no existiendo diferencias sustanciales con respecto a las calificaciones en cualquier otro país del EEES. El SET debe ser concedido después de graduarse.
- Movilidad: debe percibirse como una herramienta para la internacionalización. Los países deben dar seguimiento a todos los compromisos contraídos para asegurar las condiciones institucionales para la movilidad, a nivel nacional e internacional.
- Estrategias de internacionalización: deben ser diseñadas, implementadas y monitoreadas con la participación de todos los interesados, adoptando objetivos cualitativos y cuantitativos, políticas lingüísticas y de internacionalización en el país.
- Empleabilidad: debe ser entendida como la capacidad para aprender y obtener un empleo valioso, considerando que el empleo es la adquisición real de un trabajo. La ES debe adaptar su estructura a las necesidades de la sociedad en su conjunto y reconocer la complejidad y diversidad de programas educativos,

disciplinas y profesiones, cuando se habla de mejora de la empleabilidad de los graduados. Las políticas diseñadas a nivel nacional deben reflejar claramente este enfoque y asegurar que se sigue en los procesos de toma de decisiones dentro de los sistemas de ES.

- Financiación de la ES: se insta a un compromiso para el tratamiento de la ES como responsabilidad pública, con financiación pública y protección de la educación de la austeridad, entendiendo que la ES es una inversión para el futuro.
- Futuro del Proceso de Bolonia: debe reestructurarse para asegurar su correcta ejecución. Repensar el Proceso de Bolonia conlleva una reevaluación completa de sus estructuras. Los países deben asumir la responsabilidad para financiar las reformas que tienen en ejecución. El aprendizaje entre iguales, así como la formación para docentes y el personal también ayudará a los desafíos de la implementación. La toma de decisiones entre estudiantes, académicos e instituciones sobre el proceso de Bolonia y su implementación es clave.

3.3. Otros informes

Las Universidades, y la ES en general, se presentan en el estudio de Ederer, Schuller, y Willms (2008), denominado "Los sistemas de clasificación de la Universidad", como los principales agentes para educar y preparar a las personas hacia el mundo laboral, ser plenamente operativos y desarrollarse como miembros de la sociedad. En este sentido, a medida que el mundo avanza hacia una sociedad donde el capital humano es uno de los componentes determinantes para conseguir el éxito económico de un país, los sistemas más fuertes son los que realizan el mejor trabajo a la hora de educar al más amplio número de ciudadanos respecto a los desafíos económicos y sociales a los que deberán enfrentarse, además de haberse convertido en imanes para el talento del mundo (Schleicher, 2006).

Con la finalidad de examinar la capacidad de los sistemas europeos de enseñanza superior para llegar a alcanzar los objetivos económicos y sociales, en este trabajo se revisó y clasificó a 17 países de la OCDE sobre la base de seis criterios (Ederer et al., 2008): (a) inclusión: el sistema de ES consta de varios tipos de instituciones que ofrecen una amplia gama de grados, (b) disponibilidad: el sistema de ES comienza desde el punto de vista de la sociedad, siendo más valioso si se pueden aceptar y educar a los estudiantes con menor aptitud escolar sin comprometer a la calidad, (c) eficacia: el aprendizaje superior puede impartir habilidades como técnicas de investigación académica, conocimientos teóricos, destrezas del pensamiento avanzado, etc., pero no todas estas habilidades se pueden medir y comparar objetivamente, (d)

atractivo: un factor clave para atraer el talento global será proporcionar a la ES un interesante punto de entrada para los extranjeros, que se determina con criterios dirigidos a las opciones de financiación, cuestiones lingüísticas, grado de compatibilidad, visados, permisos de trabajo, etc., (e) rango de edad: con el fin de que los participantes en el mercado de trabajo permanezcan en una economía competitiva y valiosa, necesitan mantenerse o mejorar su nivel de habilidad para funcionar como una institución de aprendizaje permanente, y (f) sensibilidad: en un alto entorno económico globalizado y competitivo donde la dinámica del mercado laboral evoluciona diariamente, los sistemas de ES deben cambiar y adaptarse.

Entre las *conclusiones* que se extraen de este estudio, se encuentran las siguientes (Ederer et al., 2008):

- Un sistema de ES es una parte integral de la infraestructura económica y social.
- Si se quiere asegurar que el sistema educativo sea de clase mundial, se deben encontrar mejores y más reveladoras formas de medir y entender exactamente cómo es el rendimiento de los sistemas.
- Uno de los principales propósitos de la ES se relaciona con la inclusión, por lo que se ha de proporcionar el máximo de oportunidades.
- El sistema de ES debe hacer un mejor trabajo de entendimiento a las señales que el mundo exterior le está dando.
- El sistema de ES ha de tener el propósito de ajustar sus planes de estudio, ofrecer asesoramiento a los estudiantes y trabajar para ser los motores modernos de excelencia.
- El sistema de ES debe constar de varios elementos (Ej., Universidades, escuelas profesionales, academias, profesorado y conferenciantes, administración del sistema y sus instituciones, sistemas de concesión de títulos y certificación, incluida la acreditación, sistemas de financiación, etc.), cuya interacción es muy compleja, pues están altamente influenciados por la cultura local y el legado institucional.

4. El Proceso de Bolonia en España y Andalucía

A pesar de que la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE) aprobó en el año 2000 un documento para adaptar el sistema universitario español al EEES (CRUE, 2000), España adquirió el compromiso oficial de adoptar las medidas necesarias para la plena integración del sistema universitario español en el EEES a través de Ley Orgánica de

Universidades (LOU), coincidiendo con el año de la Declaración de Praga. En este compromiso se destaca el impulso de la movilidad, la adaptación de la estructura de la enseñanza a las líneas generales que resulten del EEES y la mejora de la calidad del sistema universitario, con la constitución de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad (ANECA) (LOU, 2001).

Posteriormente, si bien se puede mencionar el acuerdo de la asamblea general de la CRUE sobre la Declaración de Bolonia y su repercusión en la estructura de las titulaciones de España (CRUE, 2002), como primera respuesta a este compromiso de integración en el EEES, en el mismo año de la Declaración de Berlín, se estableció a nivel estatal, por un lado, el Procedimiento para la Expedición por las Universidades del SET (2003), que concibe el SET como *“el documento que debe acompañar a cada uno de los títulos universitarios de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional, con la información unificada y personalizada para cada titulado universitario, carácter oficial y validez en todo el territorio nacional, con la información unificada, personalizada para cada titulado universitario, sobre los estudios cursados, los resultados obtenidos, las capacidades profesionales adquiridas y el nivel de su titulación en el sistema nacional de ES”* (p. 33849). Y, por otro lado, el Sistema europeo de créditos y el sistema de cualificaciones en las titulaciones universitarias de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional (2003), que define el ECTS como *“la unidad de medida del haber académico que representa la cantidad de trabajo del estudiante para cumplir los objetivos del programa de estudios y que se obtiene por la superación de cada una de las materias que integran los planes de estudios de las diversas enseñanzas conducentes a la obtención de títulos universitarios de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional. En esta unidad de medida se integran las enseñanzas teóricas y prácticas, así como otras actividades académicas dirigidas, con inclusión de las horas de estudio y de trabajo que el estudiante debe realizar para alcanzar los objetivos formativos propios de cada una de las materias del correspondiente plan de estudios”* (p. 34355). Además, se elaboró el Documento-Marco con las propuestas para la integración en el EEES (Ej., la implantación del sistema de créditos europeos, la adaptación de las enseñanzas y títulos oficiales universitarios, el SET como un elemento de transparencia, la acreditación académica y de calidad, etc.), sin olvidar las declaraciones de la CRUE sobre el proceso de convergencia europea (CRUE, 2003ab). Por su parte, a nivel autonómico, en la Comunidad Autónoma de Andalucía, se promulgó la Ley Andaluza de Universidades (LAU) (2003), con la creación de la Agencia Andaluza de Evaluación (AGAE) y el planteamiento de las principales actuaciones, destacando, entre otras, el establecimiento de la homologación y plena inserción de la actividad universitaria en Andalucía y la promoción de la movilidad de estudiantes y titulados en el EEES, con la propuesta de criterios y directrices que orienten la política de becas, ayudas y créditos al alumnado, para favorecer la movilidad (LAU, 2003). No obstante, también es necesario mencionar otras estrategias desarrolladas a partir de 2003, como la creación de Oficinas de Convergencia Europea, las experiencias piloto sobre el ECTS, los planes

de acción tutorial y el fortalecimientos en cuanto a políticas de inserción laboral y control de calidad (Álvarez, 2007).

Asimismo, en el año 2004 se pueden destacar los documentos normativos sobre Homologación de planes de estudio y títulos de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional (2004) y la Regulación de las condiciones de homologación y convalidación de título estudios extranjeros de ES (2005), pero los dos primeros documentos normativos sobre los nuevos títulos se aprobaron en 2005, en el mismo año de la Declaración de Bergen, es decir, el Establecimiento de la estructura de las enseñanzas universitarias y regulación de los estudios universitarios oficiales de grado (2005) y la Regulación de los estudios universitarios oficiales de posgrado (2005), planteándose este mismo año la Regulación de las condiciones de homologación y convalidación de títulos y estudios extranjeros de ES (2005).

En 2006, el Ministerio de Educación y Ciencia (MEC) elaboró un documento de trabajo en el que se planteaban las principales líneas sobre la organización de las enseñanzas universitarias, pero fue en 2007 cuando se aprobó la Ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales (2007), coincidiendo con el año de la Declaración de Londres y de la aprobación Ley Orgánica por la que se Modifica la Ley Orgánica de Universidades (LOMLOU) (2007). La LOMLOU se ha ido desarrollando a través de distintos decretos y normativas (Ej., acreditación y selección de profesorado, acceso a los estudios universitarios, verificación y registro de títulos, etc.), concretamente, desde el establecimiento de la Ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales (2007), hasta otros, como son los que definen y regulan el Estatuto del estudiante universitario, la creación del Consejo del Estudiante Universitario y el Estatuto del Personal Docente e Investigador de las Universidades españolas (Palma, 2009).

Igualmente, una año después, se estableció la Regulación del registro de Universidades, centros y títulos (2008) y la Regulación de las condiciones para el acceso a las enseñanzas universitarias oficiales de grado y los procedimiento de admisión a las Universidades públicas españolas (2008), destacando a nivel autonómico andaluz el Proyecto sobre Responsabilidad Social Universitaria impulsado desde el Foro de los Consejo de las Universidades Andaluzas, en cumplimiento de sus funciones como órganos garantes de que los intereses de la sociedad tengan reflejo en el ámbito universitario, y que recoge recomendaciones de compromisos con los diferentes grupos que conforman la Universidad (alumnado, personal, sociedad, medioambiente, tejido empresarial, instituciones y mejora continua) (Larrán, López, y Márquez, 2011).

En el año 2009, año de la Declaración de Lovaina, se plantearon los compromisos de la Declaración en apoyo y defensa de la Universidad Pública Española realizada por el Ministerio de Ciencia e Innovación (2010) (Ej., Universidad pública de calidad, modernización de la Universidad, autonomía universitaria, financiación sostenible, igualdad de oportunidades,

adaptación al EEES, eficiencia, transparencia y simplificación administrativa, promoción docente e investigadora de las Humanidades, Ciencias Sociales y Económicas, responsabilidad social universitaria, transferencia responsable del conocimiento, internacionalización de la Universidad, y activación de la economía mediante la obra pública en campus universitarios) y la aprobación de la “Estrategia Universitaria 2015”, en la que se plantea la necesidad de realizar un esfuerzo para mejorar el papel de la ES española como motor de progreso, bienestar, avance cultural y competitividad, a través de sus líneas estratégicas (Asociación Catalana de Universidad Públicas, 2008; Ministerio de Ciencia e Innovación, 2010): (a) las misiones de la Universidad (formación, investigación y transferencia de conocimiento y tecnología), (b) las personas (Personal Docente e Investigador [PDI], estudiantes, y Personal de Administración y Servicios [PAS]), (c) fortalecimiento de las capacidades (gobernanza, financiación, internacionalización, evaluación, individual y colectiva), y (d) el entorno (programa Campus de Excelencia Internacional), apostando por modernizar el sistema universitario, reforzando el papel de la Universidad como eje impulsor de la economía productiva y otorgando a los centros de ES la confianza y responsabilidad necesaria para dibujar la nueva sociedad y economías del siglo XXI. Para ello, se ha de modernizar su gestión, reforzar su papel en la sociedad como eje impulsor de la economía productiva, y aportar confianza y la responsabilidad de dibujar la nueva sociedad de la España del siglo XXI (Ministerio de Ciencia e Innovación, 2010). Asimismo, la sociedad española necesita la máxima capacidad de innovación y adaptabilidad, factores clave para el bienestar y la riqueza de España, lo que conlleva emprender nuevos caminos hacia la sociedad y la economía basadas en el conocimiento, fomentando un capital humano altamente cualificado, con conocimientos, habilidades, espíritu crítico y emprendedor. Para llegar a esta meta se debe reforzar el papel de las Universidades como líderes de los cambios socioeconómicos, ya que tienen un rol central y estratégico en la creación, transmisión y socialización del conocimiento, además de fortalecer la responsabilidad social de las universidades y apostar por unos valores académicos y sociales sólidos con la finalidad de que las universidades sigan siendo instituciones de vanguardia de la defensa de los valores democráticos de progreso, libertad y justicia (Ministerio de Ciencia e Innovación, 2010). A nivel autonómico, este año se realizaron actuaciones en los Acuerdos del Consejo Andaluz de Universidades para la adaptación de los Planes de Estudio en las Universidades andaluzas, con la creación de comisiones de rama (Ej., Arte y Humanidades, Ciencias Experimentales, Ciencias Sociales, Ciencias Jurídicas, Ciencias Económicas, Ciencias de la Salud e Ingenierías y Arquitectura) y comisiones de título (Ej., directrices generales por título).

Por su parte, en 2010, año de la Declaración de Budapest-Viena, es necesario destacar la Modificación de la ordenación de las enseñanzas universitarias (2010), la aprobación del Estatuto del Estudiante Universitario (Estatuto del Estudiante Universitario, 2010) y la creación del Observatorio de Becas, Ayudas al Estudio y Rendimiento Académico (Observatorio

Universitario de Becas, Ayudas al Estudio y Rendimiento Académico, 2010), mientras que a nivel andaluz, el Consejo Andaluz de Universidades (CAU) aprobó un total de 73 nuevos títulos de grado, con los que adaptar la oferta al marco europeo, complementarla y ampliarla, incluyendo nuevas enseñanzas que respondan a la realidad socioeconómica y a la demanda del tejido social y productivo de la comunidad (Triguero, 2010). En 2011 sobresalen la Regulación de las enseñanzas oficiales de doctorado (2011), la aprobación del Marco Español de Cualificaciones para la ES (2011), y la Regulación de las prácticas académicas externas de los estudiantes (2011), además de la Ley de Modificación de la Ley Andaluza de Universidades (LMLAU) (2011) a nivel autonómico.

A partir de 2012, coincidiendo con la Declaración de Bucarest, se han multiplicado las evaluaciones en torno a los procesos relacionados con la selección, promoción e incentivación económica del profesorado (Ej., evaluaciones de la producción investigadora, calidad docente, gestión, transferencia del conocimiento, etc.), los nuevos títulos (Ej., acreditación y verificación), y los contratos-programa a los que se somete la Universidad, las Facultades y los Departamentos con el fin de recibir financiación (Galán, González, y Román, 2012).

En general, cada Universidad ha avanzado hacia el desarrollo de su propio modelo de reformas y recomendaciones con el que avanzar hacia la consecución de los objetivos marcados para la ES en materia de convergencia europea según el marco del EEES, además de constituir una oportunidad para ampliar el espacio de conocimiento y garantizar la igualdad de oportunidades (Triguero, 2010). Este proceso de adaptación ha servido de marco para potenciar la transformación del sistema universitario, centrándose en tres aspectos (Triguero, 2010): (a) modernizar las Universidades, lo que conlleva mejorar la financiación, las infraestructuras, los servicios ofertados, los planes de estudio, programas de movilidad, etc., (b) ampliar y complementar la oferta educativa, y (c) mejorar las garantías de calidad del sistema universitario con las que competir en el nuevo contexto educativo europeo. Las actuaciones propuestas en el marco del EEES en las Universidades han estado en la línea de (Campus de Excelencia Internacional, s.f.):

- Mejora la oferta de las titulaciones (adaptación al EEES de todas las titulaciones).
- Mejorar en innovación docente (plan de renovación docente orientado a la implementación de metodologías docentes adecuadas al EEES, constitución de Centros de Recursos para el Aprendizaje y la Investigación, Plan de mejora de las capacidades de aprendizaje de los estudiantes, desarrollo de un plan de movilidad para estudiantes y profesorado, desarrollo de un programa de acción tutorial para los estudiantes, Plan de evaluación de la calidad de la docencia del

profesorado y puesta en marcha de la Unidad de Calidad e Innovación Docente).

- Adaptar físicamente los espacios docentes a las exigencias del marco EEES (mejora de las infraestructuras para adecuar los espacios docentes a las necesidades pedagógicas requeridas en la adaptación al EEES y construcción de nuevos edificios docentes).
- Aumentar las titulaciones de grado impartidas en inglés y bilingües.
- Potenciar los programas ERASMUS y ERASMUS MUNDUS.
- Desarrollar la puesta en marcha de una oficina de movilidad y programas internacionales.
- Incluir el Plan de atracción de talento para estudiantes.
- Potenciar la internacionalización de posgrado y doctorado.
- Poner en marcha una Escuela Internacional de Posgrado.
- Constituir la Escuela Internacional de Innovación.
- Desarrollar un Plan general de impulso a la investigación.
- Incluir un Plan general de impulso a la transferencia de conocimiento.
- Crear espacios didácticos.
- Fomentar las actividades culturales.
- Fomentar las actividades deportivas.
- Impulsar la e-administración.
- Conseguir la accesibilidad a todas las personas con discapacidad.
- Potenciar la gestión de la sostenibilidad.
- Facilitar las actividades de cooperación al desarrollo.

En este punto se debe considerar también que toda reforma va asociada a la necesidad de financiación, por lo que desde el Consejo de Coordinación Universitaria (2007) se llevaron a cabo la siguientes *propuestas*: (a) la ampliación de becas y ayudas al estudio, (b) la mejora de la calidad educativa y la equidad de la enseñanza superior, así como el equilibrio de la capacidad

de Investigación, Desarrollo e Innovación (I+D+i) de las Universidades, (c) la creación de un Fondo de Fomento a la Actividad de I+D+i de las Universidades, el cual considere la cobertura de los costes estructurales en los que incurren las Universidades al desarrollar la actividad de I+D+i, (d) la creación de un Fondo de Reconocimiento de Resultados de las Universidades en su actividad de I+D+i, y (e) la reordenación del sistema retributivo estatal de productividad docente, gestión e investigadora del profesorado universitario. Igualmente, junto a estas propuestas, que llevan aparejada la aportación de nuevos recursos, aunque condicionados al desarrollo de actividades y resultados con beneficio para la sociedad, la Comisión de Financiación formuló las siguientes *recomendaciones*, de especial relevancia para potenciar la capacidad de las instituciones, alcanzar los resultados deseados y obtener los recursos previstos (Consejo de Coordinación Universitaria, 2007): (a) ordenación y adaptación de la oferta de enseñanzas universitarias de grado, (b) diferenciación de los precios públicos aplicables a las enseñanzas universitarias, (c) políticas universitarias diseñadas y gestionadas con objetividad y rigor, y (d) rendición de cuentas a la sociedad por parte de las instituciones universitarias. En esta línea, a nivel autonómico, la Junta de Andalucía aprobó en Consejo de Gobierno el Modelo de Financiación de las Universidades Públicas Andaluzas (2007-2011), donde el sistema de reparto vincula financiación y calidad, asignándose en función de los resultados y objetivos alcanzados en docencia, investigación e innovación (Triguero, 2010).

En definitiva, este breve recorrido normativo y documental sobre el desarrollo del Proceso de Bolonia en España y Andalucía, en el que se ha tomado como referencia gran parte de la documentación normativa y básica, obviando por tanto gran parte de la documentación complementaria en torno al EEES (Ej., documentación sobre el Proceso de Bolonia, el sistema universitario y titulaciones, SET, ECTS, movilidad y el sistema de cualificaciones), revela las sucesivas modificaciones y oscilaciones que la normativa española y autonómica ha ido sufriendo en materia de ES (Salaburu et al., 2011). Y es que España ha sido uno de los países que quizás ha presentado más dificultades y retraso en el proceso de convergencia europea de la ES, tanto al inicio como durante su desarrollo, debido principalmente a la enorme brecha entre el modelo de ES español y el planteado desde el Proceso Bolonia (Ej., las estructuras universitarias previas, la situación en la que se encontraban las Universidades, con pobres resultados, pues generaba un bajo nivel de conocimiento, comparándola con otros países de igual renta, y transferencia del mismo a las empresas, la excesiva normativa y burocracia, el elevado número de Universidades, etc.), como se puede apreciar en el Informe Universidad 2000 (Bricall, 2000), pero también por la inadecuación y baja productividad de algunas de las medidas que se han desarrollado (Ej., las modificaciones de los planes de estudio comenzaron por los másteres cuando todavía los títulos de grado no estaban definidos) (Salaburu et al., 2011). Ahora bien, tampoco se puede dejar de lado la reducción en la financiación de la ES (Ej., del 18% en 2013), junto a la disminución de las partidas autonómicas, y otros efectos de la crisis, pues han

generado en las Universidades una situación de asfixia económica que dificulta el acceso a la Universidad a algunos sectores (Ej., aumento en los precios públicos de las matrículas), así como la reducción de las plantillas, que a su vez ha repercutido en la estabilidad del empleo y la calidad de la docencia e investigación (Díez, Guamán, Jorge, y Ferrer, 2013), sin olvidar la escasa provisión de recursos.

5. Elementos clave en el Proceso de Bolonia: Competencias y empleabilidad

El Proceso de Bolonia, tal y como se mencionó anteriormente, adopta el ECTS, el SET, un marco europeo de cualificaciones y un sistema europeo de garantía de la calidad como los elementos básicos necesarios para la implementación gradual del EEES. No obstante, la concreción y desarrollo de estos elementos se ha vinculado al discurso de las competencias y la empleabilidad, pues *“para que la educación superior cumpla su papel en la economía y la sociedad, no basta la acumulación de conocimientos académicos, sino que los programas de estudios deben también subrayar la adquisición de competencias y destrezas de naturaleza no académica y disciplinar, porque se considera que son indispensables para que los egresados puedan insertarse eficazmente en la vida laboral, económica y social”* (Salaburu et al., 2011, p. 182). De hecho, para fomentar la calidad académica, social y económica de los aprendizajes, los diferentes niveles que se establecen en el marco de cualificaciones del EEES están basados en competencias genéricas e intervalos de ECTS, concebidos estos últimos como la carga de trabajo que el alumnado necesita para la consecución de los objetivos de aprendizaje de un programa, que a su vez se especifican en términos de competencias, y sobre los que posteriormente se informará en el SET. En definitiva, el discurso de las competencias se convierte en el lenguaje capaz de responder a los objetivos de movilidad, transferencia, reconocimiento de los aprendizajes e internacionalización de la ES (García, 2009).

La adopción de un enfoque centrado en la adquisición de competencias por parte del Proceso de Bolonia, referente sobre el que se ha construido posteriormente el concepto de ES centrada en el alumnado, ha implicado que, además de un largo debate respecto al concepto de competencia, las instituciones de ES tuvieran que diseñar los planes de estudio de sus titulaciones sobre la base de los resultados de aprendizaje a desarrollar, siendo imprescindible para esta tarea determinar previamente el tipo y nivel de competencias que los egresados necesitan en la sociedad y la economía, sobre todo orientándose al fomento de la empleabilidad. Y es que, tal y como revelan las conclusiones del proyecto REFLEX, lo que más valora el alumnado universitario es que mejoren sus perspectivas de inserción laboral, una de las funciones sociales más importantes de las Universidades, más cuando los egresados resaltan las deficiencias de sus titulaciones respecto a las competencias que requiere su carrera profesional, sin olvidar el desajuste entre las competencias de sus titulaciones y las competencias que demandan los empleadores (Salaburu et al., 2011).

Por tanto, es necesario considerar en este marco teórico el concepto de competencia, especificando inicialmente los diferentes enfoques o perspectivas teóricas desde los que se ha abordado, además de algunos de los listados y clasificaciones de competencias más relevantes, que se han empleado como modelos para el nuevo diseño de las titulaciones universitarias, para finalmente plantear y justificar la inevitable reforma de las metodologías educativas que requiere el nuevo enfoque centrado en la adquisición de competencias. Igualmente, en este último punto, es necesario aludir a los referentes previos que el enfoque centrado en la adquisición de competencias dispone en el ámbito de la formación profesional, principalmente ligados al ABC, así como a los cambios que conlleva en el rol del profesorado y alumnado la adopción de este enfoque.

5.1. Enfoques teóricos sobre el concepto competencia

El término de competencia se ha venido empleando en el ámbito educativo y la formación profesional bajo la interpretación que se ha realizado desde diferentes enfoques o perspectivas teóricas, como el enfoque conductista, en el que la importancia reside en la observación de los trabajadores exitosos y efectivos, y la determinación de qué es lo que los diferencia de aquellos menos exitosos (Mulder, Weigel, y Collings, 2007). En esta línea, fundamentándose en la descripción de conductas observables, se argumenta que las competencias se adquieren a través de la formación y el desarrollo (McClelland, 1973), destacando la demostración, observación y evaluación de los comportamientos o conductas.

Por su parte, desde el enfoque genérico se apuesta por identificar las habilidades comunes que explican las variaciones en los distintos desempeños (Mulder et al., 2007), además de las personas más efectivas y sus características más distintivas (Norris, 1991). Hager (1998) indica que este concepto está más relacionado *“con un desempeño global que sea apropiado a un contexto particular. No se trata de seguir recetas simplistas”* (p. 533), donde se subrayaban dos rasgos, dirigen la atención hacia enfoques más amplios de la competencia, son sensibles a los cambios en los contextos laborales.

Por último, desde el enfoque cognitivo se incluyen todos los recursos mentales que las personas emplean para realizar las tareas importantes, adquirir conocimientos y conseguir un buen desempeño (Weinert, 2001). No obstante, este enfoque se centra en competencias generales cognitivas, incluyendo modelos psicométricos sobre la inteligencia humana, modelos de procesamiento de la información y el modelo piagetiano de desarrollo cognitivo, además de una interpretación más estrecha en torno a las competencias cognitivas especializadas, que hacen referencia a un grupo de prerrequisitos cognitivos que los individuos han de poseer para actuar adecuadamente en un área determinada (Mulder et al., 2007). Por otro lado, desde este enfoque se plantea la interpretación que diferencia entre competencia y desempeño, subrayado

por Chomsky (1980), hasta llegar a abarcar a las competencias *sociales* o *emocionales*, con lo que la competencia reemplazó al término original de inteligencia (Mulder et al., 2007). Del mismo modo, este enfoque se yuxtapone al enfoque socio-constructivo, defendido por Hodkinson y Issitt (1995), que formularon las directrices más importantes para apoyar el desarrollo de la educación basada en competencias, atendiendo a aspectos esenciales como (Mulder et al., 2007): (a) tutorización, (b) diálogo continuo entre estudiante y tutor, y (c) actuar sobre las prácticas y tareas multidisciplinares a las que el estudiante tiene que hacer frente. Por tanto, se pone el énfasis en la similitud entre cuáles son las competencias necesarias para una actuación exitosa en la sociedad (Ej., competencia del aprendizaje, cooperación, solución de problemas, toma de decisiones, entre otras) y el desarrollo de la competencia colaborativa (como sinónimo de aprendizaje socio-constructivo).

En este sentido, como resultados de los diferentes enfoques teóricos desde los que se ha abordado el concepto de competencia, se dispone de abundante literatura especializada cuyo propósito ha sido definirlo y determinar las competencias que debe adquirir el alumnado universitario, por lo que es necesario reflexionar sobre dicho concepto, ya que es un término difícil de definir y evaluar al estar relacionado con otros términos con significados similares (Ej., capacidad, atributo, habilidad y destreza). Asimismo, es imprescindible plantear algunos de los listados y clasificaciones de competencias disponibles, pues algunos de ellos se han empleado como modelo base del diseño de los planes de estudio de las titulaciones en el EEES, como ha sido el caso del proyecto *Tuning Educational Structures in Europe* (TESE) (González y Wagenaar, 2003), o como exigencia para la elaboración de los mismos, como ha sucedido en España con los Libros Blancos de la ANECA (Bolívar, 2008; Levy-Leboyer, 2002; Salaburu et al., 2011).

5.2. Concepto de competencia

El concepto *competencia* representa una *"combinación de atributos, con respecto al conocimiento y sus aplicaciones, aptitudes, destrezas y responsabilidades, que describen el nivel o grado de suficiencia con que una persona es capaz de desempeñarlos"* (González y Wagenaar, 2003, p. 80), atributos que se conciben como "conocer y comprender" (relacionado con el conocimiento teórico de un campo académico), "saber cómo actuar" (referido a la aplicación práctica y operativa del conocimiento a ciertas situaciones) y "saber cómo ser" (respecto a los valores como parte integrante de la forma de percibir a los otros y vivir en un contexto social) (González y Wagenaar, 2003). Autores como Spencer y Spencer (1993) lo consideran como *"una característica subyacente de un individuo, que está causalmente relacionada con un rendimiento efectivo o superior en una situación o trabajo, definido en términos de un criterio"* (p. 9), mientras que Ansorena (1996) lo concibe como *"una habilidad o atributo personal de la conducta de un sujeto, que puede definirse como característica de su*

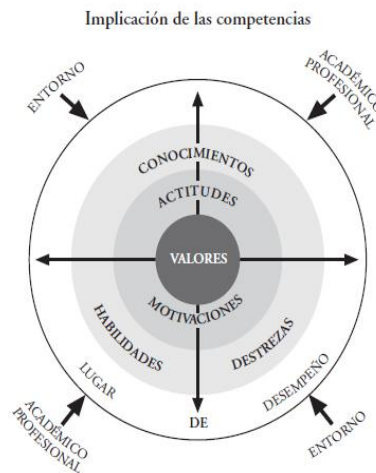
comportamiento, y, bajo la cual, el comportamiento orientado a la tarea puede clasificarse de forma lógica y fiable" (p. 76).

Por su parte, Bolívar (2009) entiende que este concepto está ligado al principio de *aprender a aprender*, idea en la base de todas las competencias clave. De la misma manera, resulta indiscutible que la idea de competencia está vinculada al concepto de *lifelong learning* o *aprendizaje a lo largo de la vida*, siendo un requisito complementario con el principio indicado anteriormente. Por tanto, atendiendo a estas connotaciones se puede manifestar que el concepto de competencia se caracteriza por ser multidimensional y está relacionado directamente con el contexto en que se expresa, tal y como plantea la literatura especializada. Según Monereo y Pozo (2007) el concepto competencia se asocia a *"ser capaz de movilizar conocimientos para responder a problemas reales, o dicho de otro modo, poseer conocimiento funciones, no inerte, utilizable y reutilizable"* (p. 6). Por su parte, Zabalza (2003) lo define como el *"conjunto de conocimientos y habilidades que los sujetos necesitamos para desarrollar algún tipo de actividad"* (p. 70), y en esta misma línea, Yániz y Villardón (2006) lo concibe como *"el conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes necesarios para desempeñar una ocupación dada y la capacidad de movilizar y aplicar estos recursos en un entorno determinado, para producir un resultado definido"* (p. 23).

Asimismo, este concepto se ha relacionado con *"activar y utilizar los conocimientos relevantes para afrontar determinadas situaciones y problemas"* (Coll, 2007, p. 37), o también con *"la capacidad de los estudiantes para extrapolar lo que han aprendido y aplicar sus conocimientos ante nuevas circunstancias, su relevancia para el aprendizaje a lo largo de la vida y su regularidad"* (OCDE, 2006, p. 11), mientras que desde la Universidad de Deusto (2006) se considera como *"el buen desempeño en contextos diversos y auténticos basado en la integración y la activación de conocimientos, normas, técnicas, procedimientos, habilidades y destrezas, actitudes y valores"* (p. 6) (Figura 2).

Figura 2

El Concepto de Competencia



Fuente: Poblete (2003)

No obstante, en este trabajo de investigación, se ha adoptado la definición de competencia formulada desde el proyecto de Definición y Selección de Competencias (DeSeCo) de la OCDE (Rychen y Hersh, 2002), es decir, *“la capacidad de responder a demandas complejas y llevar a cabo tareas diversas de forma adecuada. Supone una combinación de habilidades prácticas, conocimientos, motivación, valores éticos, actitudes, emociones y otros componentes sociales y de comportamiento que se movilizan conjuntamente para lograr una acción eficaz”* (p. 8).

5.3. Listados y clasificaciones de competencias: La renovación curricular

A la hora de abordar los *listados y clasificaciones de competencias* disponibles, es imprescindible hacer referencia al proyecto TESE (González y Wagenaar, 2003), pues la reforma de los planes de estudio de las titulaciones universitarias lo adoptó como modelo base para el diseño curricular de los planes de estudio (Bolívar, 2008), además de servir como plataforma para desarrollar los puntos de referencia en la elaboración de los programas de estudio comparables, compatibles y transparentes (González y Wagenaar, 2003). Y es que el nuevo diseño de las titulaciones universitarias se ha realizado, supuestamente desde una perspectiva integrada y global, tomando como referencia los resultados de aprendizaje (objetivos de aprendizaje), expresados en competencias (generales y específicas).

Este proyecto, en el que de acuerdo con los perfiles profesionales se determinan las competencias vinculadas y, a su vez, la selección de conocimientos y contenidos se fijan en función de las competencias de cada perfil profesional, expresándose los objetivos (generales o

específicos) en términos de competencias que capacitan para un determinado ejercicio profesional (en el primer ciclo) o para la especialización e investigación (segundo ciclo o posgrado) (Bolívar, 2008), se caracterizó por la presencia de cuatro líneas de actuación (Beneitone, Esquetini, González, Maletá, Siufi, y Wagenaar, 2007):

- Definición de las competencias académicas genéricas para todas las graduaciones, subdivididas en instrumentales (relacionadas con las capacidades cognitivas, metodológicas, tecnológicas), interpersonales (relacionadas con la capacidad de una buena relación social y cooperación) y sistémicas (relacionadas con la visión de conjunto y capacidad de gestionar proyectos).
- Definición de competencias específicas para cada graduación, incluyendo las destrezas y los conocimientos propios de los campos disciplinares y titulaciones, lo que requiere identidad y consistencia social y profesional al perfil formativo.
- El establecimiento del ECTS como estrategia de acumulación y transferencia, formulados en términos de competencias que determinan los logros en el aprendizaje, al tiempo que las competencias pueden servir para expresar la comparabilidad y transparencia entre titulaciones.
- Definición de los métodos de enseñanza, aprendizaje y evaluación.

Evidentemente, desde este proyecto, las competencias se consideran una combinación dinámica de conocimientos, comprensión, capacidades y habilidades (González y Wagenaar, 2005), no podrían ser unas competencias rígidas, pues no facilitarían la construcción de planes de estudio compatibles y la concreción de competencias genéricas para cualquier titulación, como el listado de la Tabla 1, y específicas para cada titulación.

Tabla 1

Listado de Competencias Recogidas en el Proyecto TESE (González y Wagenaar, 2003)

Listado de competencias europeas (Proyecto TESE)	
• Capacidad de análisis y síntesis	• Toma de decisiones
• Aplicar conocimientos a la práctica	• Trabajo en equipo
• Planificación y gestión del tiempo	• Habilidades interpersonales
• Conocimientos generales básicos estudio	• Liderazgo
• Conocimientos básicos de la profesión	• Trabajo en equipo interdisciplinar
• Comunicación oral y escrita en su lengua	• Capacidad de comunicación con no expertos
• Conocimiento de una segunda lengua	• Atentos a diversidad y multiculturalidad
• Habilidad en el manejo del ordenador	• Conocimiento de otros (pueblos, culturas, etc.)
• Habilidades de investigación	• Habilidad trabajar en contexto internacional
• Capacidad de aprender (permanente) ⁴	• Trabajo autónomo
• Habilidad de gestión de la información	• Diseño y gestión de proyecto
• Capacidad crítica y autocrítica	• Iniciativa y espíritu emprendedor
• Adaptarse a nuevas situaciones	• Compromiso ético
• Creatividad, generar nuevas ideas	• Preocupación por la calidad
• Resolución de problemas	• Motivación de logro

El proyecto TESE (González y Wagenaar, 2003) fue tomado como referencia por la ANECA para elaborar los Libros Blancos, en los que se detallan las competencias y contenidos claves en un amplio abanico de disciplinas, y cuyas líneas directrices y orientaciones han sido de obligado cumplimiento para el diseño de los planes de estudio de las titulaciones universitarias (Bolívar, 2008; Salaburu et al., 2011). La clasificación que se propone desde la ANECA está compuesta por tres grandes grupos de competencias, que se subdividen en diferentes subcompetencias, que deben ser adquiridas por parte del alumnado (Anexo 1) (ANECA, 2005): (a) cognitivas: conocimientos básicos y específicos, capacidad de análisis y síntesis, capacidad de organizar y planificar, solución de problemas, toma de decisiones, capacidad de aprender, conocimiento de culturas y aprender de la diversidad, conocimiento de una segunda lengua, capacidad de adaptarse a nuevas situaciones, y capacidad crítica y autocrítica, (b) instrumentales: aplicar conocimientos a la práctica, manejo del ordenador, buena expresión oral y escrita, habilidad de búsqueda y gestión de información, y (c) actitudinales: motivación de logro, iniciativa y espíritu emprendedor, preocupación por la calidad, compromiso ético, habilidades interpersonales, habilidades de investigación, liderazgo, trabajo en equipo y trabajo interdisciplinar, trabajo intercultural, creatividad e innovación, y trabajar de forma autónoma. pues en determinados casos se han empleado para la creación del sistema de titulaciones comparables y comprensibles que permitan facilitar el reconocimiento académico y profesional de los ciudadanos en el EEES.

Sin embargo, en este trabajo de investigación se ha apostado por la clasificación de competencias establecida por el *Cabrillo College*, una institución de ES fundada en el año 1958 cuya misión es mejorar la formación intelectual y cultural, la vitalidad económica de la comunidad, y ayudar al alumnado en la búsqueda del aprendizaje permanente y el éxito en un mundo en constante cambio. En este caso, la clasificación de competencias que propone esta institución se compone de cuatro grupos, que se subdividen en diversas subcompetencias que el alumnado debe adquirir a lo largo del proceso de E-A (Anexo 2) (Hirsch, 2008): (a) comunicación: leer, escribir, escuchar, y hablar y/o conversar, (b) pensamiento crítico y competencia informacional: analizar, calcular, investigar y solucionar problemas, (c) conciencia global: complejidades científicas, civismo y diversidad social, y variedad artística, y (d) responsabilidad por el desarrollo personal y profesional: comprender y manejarse a sí mismo, bienes sociales y físicos, y habilidades laborales. De hecho, si se compara esta clasificación con el término de competencia planteado desde el proyecto "DeSeCo" (Rychen y Hersh, 2002), se puede apreciar la gran relación existente entre ambas.

5.4. La adquisición de competencias: La renovación metodológica

5.4.1. Aprendizaje Basado en Competencias

El enfoque basado en la adquisición de competencias adoptado por el Proceso de Bolonia, no es un modelo nuevo, ni innovador, pues dispone de referentes previos en el ámbito de la formación profesional ligados al ABC (García, 2009). El modelo de ABC tiene su primer referente histórico en los años 30 en EEUU, en la denominaba “*Educación Basada en Normas de Competencias*” (EBNC) (Harris, Guthrie, Hobart, y Lundberg, 1995), pero su manifestación más reciente se puede ubicar hace aproximadamente unos 20 años, donde resurgió con un interés más económico que educativo, aunque ha retomado enorme fuerza en la ES y educación no universitaria (Sarramona, Domínguez, Noguera, y Vázquez, 2005), con el propósito de adecuar la educación y la capacitación vocacional a las necesidades de la sociedad.

Desde esta perspectiva la “*EBNC ha sido un concepto muy controvertido entre representantes de los sectores industriales, gubernamentales y educativos, pero también ha generado consenso en torno a qué es un buen punto de partida para elevar los niveles de competencias en un determinado país, para aumentar los recursos que se invierten en programas de capacitación y para hacer posible que otras instituciones no gubernamentales impartan capacitación*” (Gonczi, 2001, p. 19). La EBNC se ha aplicado en la formación vocacional (técnica y tecnológica), en y para el trabajo, de los países más industrializados, donde el sistema de competencias hizo posible que a los estudiantes se les reconocieran sus calificaciones, sobre la base de que podían demostrarlo cuando estuvieran listos para realizarlo, a diferencia de las modalidades de educación tradicional basadas en las horas de instrucción recibidas (Gonczi, 2001).

En este sentido, el ABC toma como referente el establecimiento de las competencias que se consideran necesarias en el mundo vigente, y éstas no pueden ser determinadas únicamente por las Universidades, requieren de la participación de las entidades laborales y profesionales (Villa y Poblete, 2008). En definitiva, el ABC consiste en desarrollar las competencias genéricas o transversales necesarias y las competencias específicas, con el propósito de formar a las personas sobre los conocimientos, su capacidad de aplicarlos e integrarlos con sus propias actitudes y valores, desarrollando una adecuada formación que ayude a los estudiantes a saber, a saber hacer, a convivir y a ser (Villa y Villa, 2007). De este modo, los nexos que han de propiciarse entre la ES y el trabajo requieren de una formación profesional basada en competencias no laborales, comunicativas, intelectuales y socioafectivas, que son el motor inicial para el desempeño exitoso en los complejos, inestables, inciertos y conflictivos ámbitos organizacionales y sociales de la práctica profesional (Posada, 2008; Villa y Villa, 2007). Por tanto, se puede hablar del modelo de competencias como un intento de

desarrollar un aprendizaje vinculado al ejercicio de la profesión, con carácter profesionalizador y atendiendo al periodo formativo-académico del alumnado, en el que se evaluarán sus competencias y aprendizaje.

De este modo, el ABC se considera un enfoque de E-A que requiere partir de un perfil académico-profesional en el que se han de recoger los conocimientos y competencias que los estudiantes están realizando de un determinado tipo de estudios, por lo que este enfoque demanda una gran coordinación y colaboración entre el profesorado y alumnado, para contribuir eficazmente al desarrollo del perfil académico-profesional (Villa y Poblete, 2008). Además, está basado en el análisis de las exigencias profesionales que ayudarán a definir y priorizar las competencias fundamentales requeridas para una determinada área profesional y/o de especialidad. Aunque el ABC se incorpora únicamente como una metodología del profesorado, como indica De Miguel (2006) *“el carácter institucional de la enseñanza demanda una intervención conjunta del profesorado que garantice la necesaria convergencia de concepciones y planteamientos sobre lo que es enseñar a aprender a aprender y posterior coherencia en la actuación de los docentes de un centro. En esta línea todo profesor, en coordinación con el resto del profesorado del centro universitario, ha de organizar el proceso de enseñanza-aprendizaje de su materia como una intervención que fundamentalmente está dirigida al desarrollo de la misma a través del aprendizaje progresivamente autónomo de los estudiantes”* (p. 78).

Evidentemente, el desarrollo de competencias requiere conocimiento y énfasis en la integración entre el contenido de lo que se aprende con la estructura mental de cada estudiante, logrando que ese aprendizaje sea más duradero y significativo (Villa y Poblete, 2008). En estos términos, el ABC se considera un enfoque pedagógico basado en la vinculación e interrelación de las materias que contribuyen específicamente a un aporte de conocimientos, desarrollo de competencias, donde el estudiante es el verdadero motor de su aprendizaje. Además, conecta adecuadamente con el concepto de ECTS, pues cada estudiante ha de tener la dedicación adecuada para adquirir las competencias propuestas en el tiempo estimado para ello, lo que supone un mayor enriquecimiento respecto a las metodologías de aprendizaje, un mayor seguimiento y tutoría de los estudiantes a nivel individual y grupal, y toda una gama de técnicas de evaluación de los aprendizajes (Villa y Poblete, 2008). Por tanto, el profesorado tiene la necesidad de modificar su papel en el proceso de E-A, concentrándose en tareas de organización, seguimiento y evaluación del aprendizaje de los estudiantes (Villa y Poblete, 2008).

Sin embargo, el ABC ha sido objeto de numerosas críticas por su vinculación con el ámbito laboral, y ante la preocupación de un posible abandono de los objetivos estrictamente académicos, se debe definir y establecer correctamente cuáles son los perfiles académico-profesionales de las distintas titulaciones. Naturalmente, el ABC está mejor valorado por los empleadores, pues aporta una respuesta más adecuada a la aplicación del conocimiento del

estudiante, en la línea de lo que se espera de la ES, es decir, que el alumnado desarrolle habilidades y destrezas que sean aplicables a las situaciones laborales y sociales que han de vivir al finalizar sus estudios (Villa y Poblete, 2008). Por tanto, el foco de las competencias representa un mayor cambio generalizado hacia lo que se denomina progresismo instrumental. Este concepto incluye un énfasis en la accesibilidad, transferencias de las competencias, formación competencial y modularización, de modo que perfila el desarrollo de los estudiantes como prácticos reflexivos (Bound y Symes, 2000).

Entre los de beneficios que conlleva la práctica del ABC en las aulas, se puede mencionar que (Instituto Nacional de Capacitación Profesional, 2006; Universidades Públicas de Andalucía, 2007; Villa y Villa, 2007):

- Fomenta los grupos reducidos de trabajo.
- Aumenta el nivel de aprendizaje por parte del alumnado.
- Incrementa la participación del alumnado en los centros.
- Promueve el uso de diversas metodologías.
- Amplia el uso de tutorías de orientación.
- Incrementa la posibilidad de trabajar en cualquier país europeo.
- Mejora los resultados de la enseñanza universitaria (Ej., aumenta el porcentaje de alumnado que supera las asignaturas en la convocatoria ordinaria de junio, disminuye el número de abandonos de las asignaturas, incrementa la asistencia, etc.).
- Se centra en un aprendizaje personal y dinámico del estudiante.
- Permite aprender significativamente y tomar conciencia de su propia formación, responsabilizándose de sus acciones personales y profesional, además de incidir en el entorno en el que desarrolla su actividad.
- Aprende a su propio ritmo.
- Genera confianza en sus propios logros y se ayudan entre ellos.
- Desarrolla contenidos de la enseñanza consistentes, estructurados y conocidos previamente.

- Integra las competencias que desempeñará en una ocupación, cargo o profesión permitiéndole focalizar en los aprendizajes relevantes.
- No existen límites para alcanzar nuevas competencias y progresos académicos: (a) los estudiantes son preparados en habilidades y destrezas identificadas en el perfil de competencias obteniendo mejoras en la productividad, (b) se evalúan las competencias logradas y no logradas, lo que permite identificar a las personas competentes y orientar mejor la selección y formación de trabajadores, empleados y aprendices en general.

Por otro lado, entre las *dificultades* que se pueden presentar a la hora de implementar el ABC, destacan (Universidades Públicas de Andalucía, 2007): (a) un excesivo número de alumnado en las clases, (b) la reducción del número de horas para impartir la parte teórica de las asignaturas, sin disminuir la cantidad de contenidos y sin tener en cuenta las necesidades del alumnado, (c) los contenidos trabajados por el alumnado siguen siendo materia de examen, (d) no se han producido apenas cambios respecto a la implementación de metodologías alternativas, (e) el posible desconocimiento y descoordinación del profesorado, en cuanto al diseño, tipo y relaciones de las actividades y materiales docentes, y (f) la obligatoriedad de la asistencia a clase como requisito para superar la asignatura.

No obstante, las barreras que generan estas dificultades se pueden superar desarrollando algunas de las siguientes propuestas dirigidas a la mejora del proceso E-A del alumnado (Universidades Públicas de Andalucía, 2007): (a) modificar los planes de estudios, con la finalidad de eliminar las limitaciones, (b) promover la existencia de un compromiso institucional de ampliación de la plantilla del profesorado, (c) reducir el número de alumnado por grupo e implantar metodologías alternativas, (d) regular la contratación del profesorado, y (e) priorizar la formación del profesorado en metodologías activas para la docencia.

5.4.2. Cambios en el rol del profesorado y del alumnado

El Proceso de Bolonia, con la adopción del enfoque basado en competencias, implica necesariamente una revolución en el rol del profesorado, que asegure una docencia de calidad conforme a los nuevos retos que plantea la convergencia europea en materia de ES. Para ello, es preciso definir el perfil transferencial, flexible y polivalente de su profesión, capaz de adecuarse a la diversidad y a los continuos cambios que se producen en la sociedad (Bozu y Canto, 2009), es decir, se debe recorrer el camino inicial que los considera como transmisores de la herencia cultural y expertos disciplinares siendo el centro del proceso educativo, hasta convertirse en estimuladores del aprendizaje, como centro del proceso de desarrollo de estrategias cognitivas y metacognitivas en los modelos de enseñanza centrados en el

aprendizaje (Cano, 2005; De Pablos, 2001; Estebaranz, 2001). En este nuevo rol, en un modelo sistémico e interdisciplinar, la docencia, la investigación, su saber, saber hacer y querer hacer conformarán su acción educativa (Bozu y Canto, 2009), tal y como se especifica en la Tabla 2.

Tabla 2
Rol del Profesorado en los Modelos de Enseñanza Centrados en el Aprendizaje (Estebaranz, 2001)

Roles del Profesorado
Enseñar para comprender: la profundidad como desafío
Organizar el escenario de enseñanza
El espacio y su contenido
La interacción
El clima del aula
Previsión y expectación
Relevancia
Logro y éxito
Satisfacción
Tono de la clase
El tiempo
Uso de adecuadas estrategias de enseñanza
Estímulo al desarrollo individual
Reconocimiento de la existencia de inteligencias múltiples
Reconocimiento de la diversidad
Promover el aprendizaje autorregulado o el logro de la autonomía moral e intelectual
Andamiaje
Diálogo y enseñanza recíproca
Aprender a definir los propios objetivos
Esfuerzo: enseñar a utilizar recursos apropiados para aprender
Reflexión sobre la propia tarea y comunicación sobre la forma de realizarla
Reforzar el trabajo independiente
Promover el aprendizaje cooperativo
Organizar el trabajo de los grupos:
Enseñanza de compañeros
Aprendizaje cooperativo en grupo pequeño
Juego y técnicas de dinámicas de grupos
Negociar las reglas de funcionamiento
Negociar el plan de trabajo

Este cambio de rol, con una nueva práctica docente, requerirá que el profesorado domine las metodologías y didácticas activas que promueven el desarrollo de competencias en el alumnado (Bozu y Canto, 2009), además de ser facilitador, colaborador, mediador, flexible, coordinador de las actividades del alumnado, promotor de cambios en los objetivos, conocedor de las competencias académicas, adaptador de los criterios de evaluación, consultor de experiencias de servicios a la comunidad y sociedad e involucrado con la docencia e investigación (Estebaranz, 2001).

Desde esta línea, Barret y Donnelly (2008) plantean como principal rol del profesorado el fomento de la creatividad, entendida como *“la elaboración y comunicación de nuevas y significativas conexiones que nos ayuden a pensar en muchas posibilidades, aportando diversas formas de experiencia y con diferentes puntos de vista, que nos ayude a pensar en nuevas e*

inusuales posibilidades y para guiarnos en la generación y selección de alternativas” (Bessant y Tidd, 2007, p. 40), además de ampliar la gama de estrategias que potencien el aprendizaje del alumnado. Para ello, se ha de planificar la asignatura, establecer reglas de clase, aportar feedback, mantener la continuidad y controlar el avance del alumnado mediante el seguimiento oportuno.

Sin embargo, Perrenoud (2000) estableció que el profesorado universitario, en primer lugar, debería plantearse reflexionar sobre cómo articular las competencias en sus asignaturas, para en segundo lugar, a partir de las competencias definidas para dichas asignaturas, en coherencia con las de mayor nivel de generalidad, llegar a considerar cuáles serán los contenidos, las metodologías y los procedimientos de evaluación a desarrollar en sus asignaturas. Siguiendo a Fernández (2005), el conjunto de competencias que conciernen a la profesión docente están enmarcadas en tareas relacionadas con una enseñanza de calidad, han de constituir un referente para la formación y el desarrollo profesional, por lo que se necesita que el desarrollo de todo el conjunto de competencias tenga un carácter más pedagógico, contribuya a la política educativa institucional, contemple competencias dirigidas al ámbito socio-profesional y, por último, que dichas competencias estén relacionadas con un componente actitudinal. Esto comporta que el profesorado universitario deba saber (Fernández, 2005; Zabalza, 2003): (a) planificar el proceso de E-A, (b) seleccionar y preparar los contenidos disciplinares, (c) ofrecer informaciones y explicaciones comprensibles y bien organizadas (competencia comunicativa), (d) manejar las TICs como soporte de almacenamiento, búsqueda, tratamiento e intercambio de la información, (e) diseñar la metodología de trabajo y organizar las actividades y tareas de aprendizaje, (f) aumentar la relación con el alumnado, (g) tutorizar, (h) evaluar, (i) reflexionar e investigar sobre la enseñanza, y (j) trabajar en equipo e identificarse con la institución.

Este cambio en el rol del profesorado implica un incremento en su formación respecto a la adaptación de sus asignaturas al ECTS, implantación de nuevas metodologías didácticas, y conocimiento sobre el manejo, aprovechamiento y utilización didáctica de los recursos tecnológicos en cuestiones tales como (Alba, 2004; Font, 2004; Gairín, Feixas, Guillamón, y Quinquer, 2004; Martín y Ruiz, 2004; Rodríguez, 2004):

- Formación en metodologías activas de enseñanza, y especialmente en la aplicación en campos concretos del conocimiento.
- Formación en estrategias educativas que se utilicen para proponer actividades concretas dentro de un diseño general (Ej., seminarios o tutorías).
- Formación en el uso de recursos educativos virtuales aplicados al EEES.
- Formación en el diseño de actividades basadas en competencias específicas y cómo aplicar las competencias transversales en sus campos de conocimiento.
- Puesta en marcha de actividades coordinadas entre grupos de profesorado.

Ahora bien, para la promoción de este cambio de rol, es interesante conocer y tener en cuenta cuál es la percepción del profesorado sobre el proceso de implantación del ECTS (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte [MECD], 2003):

- Motivación del profesorado ante la introducción de innovaciones educativas.
- Apoyo didáctico para la integración de herramientas informáticas en la práctica docente.
- Experiencias e investigaciones referentes al EEES e intercambio de experiencias entre docentes.
- Medidas que impliquen incentivos para el personal participante.
- Acciones formativas dirigidas al profesorado y conocimiento sobre el proceso de convergencia europea y el concepto de ECTS.
- Preparación del alumnado para asumir un sistema de aprendizaje autónomo.
- Formación del alumno en la utilización de las TICs, contar con recursos tecnológicos y apoyo técnico para facilitar el uso de las herramientas.

En definitiva, el rol a adoptar por el docente ha de estar en la línea que plantean Espinosa, Jiménez, Olabe, y Basogain (2008), es decir, implementar nuevas metodologías de instrucción alternativas durante su actividad docente y desarrollar un sistema de evaluación adaptado a dichas metodologías, siempre con el propósito de promover y potenciar la calidad de los procesos de E-A en la Universidad.

Equivalentemente, el enfoque basado en la adquisición de competencias también tiene consecuencias para el rol del alumnado, pues deberá (Espinosa et al., 2008): (a) ser el principal responsable de su formación en competencias, (b) ser capaz de organizar su información, presentar trabajos de clase con variedad de recursos, pedir retroalimentación, tener habilidades de información y utilizar mecanismos de apoyo, (c) desarrollar una actitud participativa, (d) participar de forma generalizada en el proceso de evaluación, (e) adquirir un razonamiento abstracto hipotético deductivo, (f) planificar su aprendizaje, (g) utilizar fuentes de información específicas, identificar y formular problemas, emitir y contrastar hipótesis, (h) participar en tutorías entre iguales, e (i) desarrollar su motivación.

En este sentido, si se realiza un análisis comparativo entre el rol que ha desempeñado el alumnado tradicionalmente y el rol que el alumnado ha de asumir en el EEES, se puede apreciar que este nuevo papel requiere de mayores niveles de pensamiento crítico, autoconocimiento,

autoevaluación, autorregulación, implicación y participación en las clases, autonomía, compromiso, motivación y responsabilidades, además de colaborar en mayor medida con sus compañeros, ser más investigador, experimentador y reflexivo, y tomar de decisiones (Tabla 3).

Tabla 3
Perfil Rol del Alumnado

Antes EEES	Entrada EEES
- Poca o nula reflexión, autonomía, iniciativa, experimentación, autoevaluación, intereses, motivación, investigación, etc.	- Pensamiento crítico.
- Simple espectador, receptor.	- Colaborador con otros compañeros.
- Nula o escasa implicación o participación en el aula.	- Más investigador.
- Inexistencia del trabajo cooperativo con compañeros.	- Mayor motivación.
- Memorización y repetición.	- Autoconocimiento.
- Superación de los exámenes como un trámite para la obtención del título académico.	- Autoevaluación.
	- Autorregulación.
	- Experimentador.
	- Creativo.
	- Mayor implicación y participación en las clases.
	- Mayor autonomía.
	- Mayor compromiso.
	- Más reflexivos.
	- Toma de decisiones.
	- Mayores responsabilidades.
	- Utilización de diversas fuentes de información.

Este cambio de rol del alumnado en el EEES es bastante acusado, puesto que el alumnado es el principal responsable de su formación académica-profesional, es decir, de él depende la adquisición de conocimientos, competencias, destrezas, etc., a lo largo del proceso de E-A. Sin embargo, debe ser ayudado, asesorado y guiado por el profesorado, produciéndose una relación profunda y cercana con un mayor grado de colaboración, apoyo y bidireccionalidad, donde las interacciones entre ambos y el contenido de la asignatura estimulen, fortalezcan y generen los cambios necesarios para convertir al alumnado en ciudadanos cívicos.

No obstante, para que este proceso de cambio de roles se produzca, las instituciones de ES deberán llevar a cabo acciones dirigidas a un cambio en su misión, realizar una enseñanza dirigida a la formación y promoción de competencias (Ej., competencias genéricas, como aprender a aprender, organizar y planificar, analizar y sintetizar, aplicar los conocimientos a la práctica, expresar con claridad de manera oral y escrita en la propia lengua, capacidad crítica y autocrítica, trabajar de forma cooperativa en equipo, capacidad de liderazgo, conocer una segunda lengua, etc.), y desarrollar estrategias que capaciten al alumnado para un aprendizaje más autónomo. Y es que el aprendizaje autónomo es una necesidad que se ve claramente acentuada con la adopción del ECTS, la reducción del componente lectivo y presencial que éste conlleva y la mayor implicación y compromiso que se exige por parte del alumnado con sus

aprendizaje, consiguiendo finalmente tener una mayor conexión con su entorno (Espinosa et al., 2008).

5.4.3. La renovación de las metodologías educativas en las ES

En definitiva, el enfoque centrado en la adquisición de competencias que se ha vinculado al Proceso de Bolonia, denominado también con frecuencia en la literatura especializada como formación o enseñanza basada en competencias, así como ES centrada en el alumnado en la documentación sobre el proceso de convergencia europea de la ES, ha generado una renovación curricular de las titulaciones universitarias, tal y como se ha mencionado con anterioridad, pero además demanda un ineludible cambio metodológico en la formación universitaria, y como consecuencia, en la evaluación (Bolívar, 2008).

Sin embargo, si se realiza un análisis de los principales documentos del Proceso de Bolonia se puede plantear que la renovación de la metodología en la enseñanza universitaria no se consideró como uno de los propósitos iniciales que impulsaron el proceso de convergencia en la ES europea, pero si parece resultar una de sus consecuencias (Del Pozo, 2009). De hecho, no es hasta el año 2007 cuando se hace alusión explícita a los cambios metodológicos, concretamente en el informe Tendencias V (EUA, 2007), y esta referencia se realiza para afirmar que el proceso se ha retrasado particularmente en esta área, tal y como se apunta en el resto de informes emitidos por la EUA para las siguientes reuniones ministeriales. Previamente el discurso ha venido convergiendo en los resultados de aprendizaje y su relación con el trabajo del alumnado, que determinarían los nuevos diseños curriculares de las titulaciones, pero no con los métodos de enseñanza a emplear para que el alumnado obtenga dichos resultados de aprendizaje o competencias (Del Pozo, 2009).

A pesar de ello, a nivel nacional, la propia LOU (2001), y su reforma (LOMLOU, 2007), apostaba por el impulso de programas dirigidos a la renovación metodológica de la enseñanza universitaria para el cumplimiento de los objetivos de calidad del EEES, mientras que el Sistema europeo de créditos y el sistema de cualificaciones en las titulaciones universitarias de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional (2003) planteaba adaptar la organización del currículum a los nuevos modelos de formación centrado en el trabajo del alumnado. Por su parte, las orientaciones del MEC (2006) para la elaboración de los títulos establecían que *“el plan de estudios conducente a la obtención de un título debe tener en el centro de sus objetivos la adquisición de competencias por parte de los estudiantes, ampliando por tanto (aunque no excluyendo) el tradicional enfoque basado principalmente en contenidos y horas lectivas. Se deberá hacer énfasis en los métodos de aprendizaje de dichas competencias, así como en los procedimientos para evaluar su adquisición. Esta referencia tanto a competencias como a conocimientos es necesaria para facilitar la movilidad de los titulados universitarios dentro de la*

Unión Europea, de acuerdo con el artículo 7.4 de la directiva 2005/36/CE relativa al reconocimiento de cualificaciones profesionales” (p. 15).

Por tanto, la construcción del EEES va a suponer una oportunidad única para poner en valor la docencia como profesión y renovar las metodologías educativas en la Universidad. Esta reforma en el proceso de E-A implica utilizar nuevas formas de enseñanza adaptadas a las características particulares del alumnado, profesorado y entorno, donde se realice un uso responsable y atractivo de las TICs, y exista una adaptación a los recursos ofertados por los centros y ayuda a la comunidad. Para ello, esta renovación y armonización de las herramientas pedagógicas requerirá un impulso, un esfuerzo conjunto de las administraciones educativas, las Universidades, el profesorado, el alumnado y el PAS (Consejo de Coordinación Universitaria, 2006), sin obviar la necesidad de una participación por parte de la sociedad en general. Conscientes de la necesidad de renovación metodológica, teniendo en cuenta los resultados del Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades (Consejo de Coordinación Universitaria, 2002), así como las experiencias de numerosos proyectos experimentales desarrollados para avanzar en la armonización de las metodologías docentes en el ámbito europeo, el MEC, en el seno del Consejo de Coordinación Universitaria, se propuso la creación de una *Comisión para la renovación de las metodologías educativas en la Universidad*. Esta comisión abordó, a través de diferentes seminarios, cuestiones tales como (Consejo de Coordinación Universitaria, 2005): (a) el estado actual de las metodologías educativas de las Universidades españolas, (b) el análisis comparado en Europa del proceso de cambio de las metodologías educativas en las Universidades, y (c) las estrategias y recursos necesarios para el cambio metodológico en la Universidad.

A partir de este análisis de necesidades del estado de las Universidades en materia de metodologías educativas, se desarrolló el documento denominado *Propuestas para la renovación de las metodologías educativas en la Universidad*, donde se recomendaba una aproximación a los planteamientos didácticos que subyacen al EEES (Ej., fomentar el trabajo colaborativo, organizar la enseñanza en función de las competencias que se deban adquirir, potenciar la adquisición de herramientas de aprendizaje autónomo y permanente, etc.). Igualmente, se introdujeron los objetivos y estrategias para la renovación de las metodologías educativas desde un enfoque integral, y se analizaron las principales barreras que se producen a la hora de abordar dicha renovación (Consejo de Coordinación Universitaria, 2006):

- La escasa importancia que en la práctica se atribuye a las metodologías en la consecución de aprendizajes de calidad.
- El bajo reconocimiento de la labor docente frente a la labor investigadora.

- La concentración de los esfuerzos de los docentes en la transmisión de contenidos.
- La escasa preparación pedagógico-didáctica del profesorado.
- La resistencia del profesorado al cambio metodológico.
- La falta de tradición del trabajo cooperativo en materia de docencia.
- El tamaño de los grupos.
- La dificultad de implicar a los estudiantes en sus propios procesos formativos.
- La falta de adecuación de los procesos administrativos a un modelo diversificado que incrementa considerablemente las tareas de planificación y gestión académicas.
- La inadecuación de infraestructuras y equipamientos.
- La falta de políticas estructurales y flexibles en el ámbito de la docencia.
- La falta de coordinación entre las administraciones y las Universidades.

Como respuesta a estas barreras, y con la finalidad de servir de marco a las propuestas que se plantearon para la renovación metodológica (Consejo de Coordinación Universitaria, 2006), la Comisión propuso la creación de oficinas en las Universidades que gestionaran los Planes Específicos para la Renovación de las Metodologías Educativas (Consejo de Coordinación Universitaria, 2006) (Ej., formación del profesorado, apoyo técnico, innovación metodológica, gestión de inversiones y comunicación interna y externa). Otra de las actuaciones que se puso en marcha fue el establecimiento de la Ordenación de las Enseñanzas Universitarias Oficiales (2007), que propone una serie de medidas a adoptar con las que flexibilizar la organización de las enseñanzas universitarias como respuesta al cambio estructural (Ej., concepción y expresión de la autonomía universitaria, diversificación curricular, etc.), principalmente con la finalidad de dar un impulso a la renovación de las metodologías educativas en la Universidad, planteando igualmente algunas reflexiones sobre la necesidad de concretar en las Universidades estrategias para el cambio metodológico. Además, para reforzar las propuestas de cambio, se concretó que la descripción de las materias de E-A que constituyen la estructura de los planes de estudios, debería estar acompañada de las competencias que se adquirirán por parte del estudiante, cuáles será las actividades formativas a realizar, su metodología didáctica, y finalmente, explicitar el diseño del sistema de evaluación a desarrollar (Ordenación de las Enseñanzas Universitarias Oficiales, 2007).

En este sentido, la reforma de la ES supone mucho más que elaborar simples cambios en los planes de estudios, aunque deban diseñarse propuestas de títulos, pero el auténtico cambio debe plasmarse en las metodologías docentes (Pétriz, 2007). La adquisición de competencias requiere emplear diversidad de recursos metodológicos y materiales, con atención tutorial orientadora, personalizada y aplicada a contextos específicos, de los que se deriven situaciones de la vida cotidiana y profesional a las que el alumnado tenga que hacer frente, para que así tengan que movilizar los conocimientos y aptitudes necesarios para dar una respuesta exitosa a dicha situación (Riesco, 2008). Es decir, un enfoque metodológico dirigido a la adquisición de competencias supone funcionalidad y relevancia de los contenidos, funcionalidad y aplicación de lo que se aprende (Bolívar, 2008), por lo que las actividades o tareas educativas a desarrollar por el alumnado deben dirigirse a conseguir las competencias deseables y los resultados de aprendizaje previstos (García, 2009), y para ello, deben estar relacionadas con la vida cotidiana y profesional.

Esta renovación requiere de un esfuerzo conjunto e integrado en unas enseñanzas, una titulación, etc., donde se deben tener presentes diversos elementos (Pétriz, 2007): (a) de carácter externo, como compromiso institucional, formación de ciudadanos, diagnóstico y observatorio permanente, uso de herramientas que aseguren la calidad y faciliten los procesos de verificación, conexiones en red interuniversitarias que favorezcan estrategias comunes y programas continuos de desarrollo en el ámbito metodológico, necesidad de un nuevo Estatuto del Profesorado y financiación adecuada, eficiente y suficiente, y (b) de carácter interno, como compromiso concreto asumido por parte de la institución universitaria y coordinación entre las distintas instancias vinculadas a la planificación, diseño y gestión de la enseñanza universitaria, formación colaborativa, donde el proceso E-A se vea reforzado por el contrapunto aprendizaje-enseñanza, formación en valores y actitudes, formación en competencias, habilidades y destrezas, vigencia de la tensión educativa, existencia de más de una fórmula, formación preuniversitaria que reconozca el esfuerzo en la innovación metodológica, reciclaje continuo del profesorado universitario y acompañamiento continuo del estudiante y de su propia maduración formativa.

Para acometer este cambio, Pérez (2008) estableció que los sistemas educativos se enfrentaban a dos grandes retos, tales como la consolidación de una institución educativa comprensiva que permita el máximo desarrollo de las capacidades de cada persona, respetando la diversidad, asegurando la equidad de acceso a la educación y compensando las desigualdades, y el desarrollo de la formación de sujetos autónomos, capaces de tomar decisiones sobre su propia vida y participar de manera relativamente autónoma en la vida profesional y social. No obstante, para afrontar estos retos de manera adecuada y exitosa, es necesario impulsar cambios relacionados con la concepción, diseño y concreción del currículum,

pues la implantación del enfoque por competencias establece el aprendizaje activo de conocimiento útil como el centro de la vida académica, lo que implica una transformación radical de la forma de concebir el currículum, los procesos de E-A y la evaluación, así como la organización de los contextos escolares y la propia función docente, como por ejemplo:

- En el nuevo enfoque de desarrollo del currículum deberá primar (Hargreaves, 2005; Huber, 2008; Pérez, 2008; Zafar, 2006): (a) los estudiantes deberán implicarse en actividades con sentido, auténticas, referidas a situaciones y contextos reales, (b) las aproximaciones interdisciplinarias, científicas, técnicas, éticas y artísticas desde las que abordar las situaciones reales y problemas auténticos propuestos, y (c) la estimulación de la metacognición como medio para desarrollar la capacidad de autonomía y autorregulación del aprendizaje, fomentando la pluralidad metodológica, y utilizando la cooperación como estrategia privilegiada para el desarrollo de componentes cognitivos, emotivos y actitudinales de las competencias.
- En los nuevos ambientes de aprendizaje (Antón, 2012; Lave y Wenger, 1991; Pérez, 2008): (a) la calidad del aprendizaje dependerá de los contextos de aprendizaje, (b) el aprendizaje será un subproducto de la participación del individuo en prácticas sociales, (c) los contextos de aprendizaje incrementarán la autoestima, (d) se atenderá al clima social y a las interacciones emocionales, (e) el alumnado se creará sus propias identidades escolares, y (f) los contextos de aprendizaje afectarán a los modos de concebir el espacio, el tiempo y las relaciones sociales.
- En las nuevas formas de entender la evaluación de los aprendizajes (Knight, 2005; Pérez, 2008): (a) deberá estar presente en la configuración de toda la vida escolar, (b) será una parcela decisiva del cambio requerido en la escuela contemporánea, (c) la evaluación de las competencias requerirá evaluar sistemas de reflexión y acción, (d) el feedback adquirirá un gran peso, (e) deberá ocupar un lugar central si se pretende que cada sujeto vaya asumiendo progresivamente la responsabilidad de conocer y autorregular sus procesos de aprendizaje y actuación, (f) la evaluación continua y formativa será la clave para el cambio de cultura convencional en la educación, y (g) deberá centrarse en las ideas que utiliza el sujeto para comprender y proponer formas de actuación.
- En las nuevas formas de concebir la función docente (Bain, 2006; Fernández, 2004; Pérez, 2008; Tedesco, 2005): (a) se deberá convertir en un profesional capaz de diagnosticar las situaciones y las personas, (b) ha de fomentar su clara función de ejemplificación y transformar el entorno educativo, y (c) requerirá métodos y estrategias que incluyan de forma continua y convergente la

investigación y la acción, la práctica y la reflexión, como mecanismos de transformación de la cultura arraigada en creencias y hábitos.

Todos estos cambios implican el establecimiento de una clara y coordinada conexión con la comunidad, el entorno familiar y los centros educativos, con el objetivo de crear ciudadanos responsables, cívicos, demócratas, implicados con su comunidad, con conciencia moral, racionales, críticos, capaces de desenvolverse en la sociedad, con habilidades sociales, etc., Para ello, será imprescindible el desarrollo y la implementación en las instituciones educativas de metodologías alternativas de enseñanza, que estén relacionadas con los problemas reales de la comunidad y permitan al alumnado aprender de forma significativa, aportando soluciones a las necesidades de su comunidad, si bien deben facilitar paralelamente la adaptación al proceso de convergencia europea, desarrollando en este sentido una mayor relación entre los centros educativos y la comunidad del entorno del estudiante, además de contribuir al fomento de valores de ciudadanía responsable.

Ahora bien, ¿qué metodologías educativas se deben emplear en el EEES? El estudio sobre las tendencias metodológicas en las Universidades europeas (Consejo de Coordinación Universitaria, 2006) revela una elevada heterogeneidad respecto a las metodologías docentes que se emplean en las aulas de las instituciones de ES europeas, pero en la mayoría de los casos tienden a potenciar un papel más activo del alumnado y fomentar la empleabilidad. Aún así, las tipologías metodológicas más utilizadas son la clase teórica, práctica, el seminario y la tutoría, frente a otras metodologías docentes alternativas (Consejo de Coordinación Universitaria, 2006), como las que se plantean en el siguiente apartado.

6. Tipologías de metodologías docentes alternativas

En este apartado se desarrollan aquellas metodologías alternativas que han demostrado un mayor nivel de eficacia para el desarrollo de competencias en el alumnado, como son el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) (Problem Based Learning) o Proyectos (ABPr) (Project Based Learning), la Investigación Participativa Basada en la Comunidad (IPBC) (Community Based Participatory Research), la Investigación-Acción (I-A) (Action-Research), el A-S (Service-Learning) y, dentro de la tipología de aprendizaje entre iguales, la mentoría entre iguales. Concretamente, se presenta el resultado del análisis histórico y conceptual, así como las barreras o dificultades que se pueden presentar en su implementación y los resultados que se derivan de dicha implementación. No obstante, el A-S y la mentoría entre iguales, como metodologías base del diseño de intervención del PHE, se abordarán con una mayor grado de exhaustividad.

6.1. Aprendizaje Basado en Problemas

Los primeros antecedentes históricos sobre la aplicación del ABP se localizan en la década de los 60 en América del Norte y Canadá, donde se estableció como principal metodología en la educación médica con el objetivo de mejorar la calidad de su enseñanza (David, Patel, Burdett, y Ranganchari, 1999). La adopción de esta metodología implica un cambio de orientación en la educación médica, es decir, de un currículum basado en contenidos y exposiciones didácticas por parte del docente, a un currículum integrado, centrado en el alumnado, siendo éste quien debe buscar el aprendizaje que considerare necesario para resolver los problemas que se le presenten, conjugándose en ello aprendizajes de diferentes áreas de conocimiento (Barrows, 1992, 2005; Vicerrectoría del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores [ITES] de Monterrey, 2001), en la línea de lo que plantea el EEES. Por tanto, desde el enfoque del ABP *“el punto de partida del aprendizaje que debe ser un problema, cuestión o misterio que desee resolver el aprendiz”* (Bound, 1985, p. 13).

Esta metodología, considerada como una de las más importantes en la evolución reciente de la enseñanza universitaria (Bound y Feletti, 1977; Patiño, 2007), ha recibido numerosas acepciones:

“Aprendizaje que resulta del proceso de trabajo hacia la comprensión de la resolución de un problema. El problema se encuentra en primer lugar en el proceso de aprendizaje” (Barrows y Tamblyn, 1980, p. 1).

“Programa de estudios y proceso. El plan de estudios consta de una cuidadosa selección y diseño que demanda desde el alumno la adquisición de conocimiento crítico, la resolución de problemas de aptitud, autodirección en el aprendizaje de estrategias y aptitudes para la participación en equipo. El proceso repite el uso común del enfoque sistemático para la solución de los problemas o afrontar los desafíos que se encuentran en la vida y en la carrera” (Barrows y Kelson, 1993, p. 5).

“Metodología de aprendizaje basada en el uso de problemas como el punto de partida para la adquisición e integración de nuevos conocimientos” (Barrows 1996, p. 9).

“Aprendizaje que proporciona a los estudiantes la oportunidad de examinar y experimentar con lo que ya saben, con la finalidad de descubrir lo que necesitan para aprender, desarrollar habilidades para mejorar su rendimiento en un equipo de trabajo, mejorar habilidades de escritura y expresión oral, y ser más flexibles en su enfoque sobre los problemas” (Spence, 2001, p. 2).

“Metodología de aprendizaje en la cual el punto de partida es un problema o situación

que permite al estudiante identificar necesidades para comprender mejor ese problema/situación, identificar principios que sustentan el conocimiento y cumplir objetivos de aprendizaje relacionados a cada porción del programa educacional” (Branda, 2004, p.1).

“Estrategia pedagógica para plantear situaciones reales y significativas que proporciona recursos, orientación e instrucción a los estudiantes así como para desarrollar contenidos de conocimiento y destrezas con el propósito de solucionar problemas” (De Miguel, 2006, p. 4).

En definitiva, el ABP se puede considerar como un proceso de aprendizaje basado en la resolución de problemas reales, centrado en el alumnado, del que se espera una serie de conductas distintas a las requeridas en el proceso de aprendizaje convencional, y donde el profesorado actúa sólo como facilitador/mediador. Asimismo, en el ABP los problemas son el currículum y, al tratar de resolver esos problemas, el alumnado busca el conocimiento de las disciplinas, datos y procedimientos necesarios para la resolución de dichos problemas (Biggs, 2005).

En los términos planteados anteriormente, la meta superior de este enfoque es que los estudiantes aprendan cómo se encuentra o descubre el núcleo problemático dentro de una situación *mal definida* y –a largo plazo– cómo se aprende (Traver, 2011). En este sentido, el ABP persigue potenciar un desarrollo integral en el alumnado, conjugando la adquisición de conocimientos propios de la especialidad de estudio, con el desarrollo de las habilidades, actitudes y valores personales y profesionales ligadas a esa disciplina, destacando entre sus *propósitos* (Allendes, Torres, y Ponce, 2008; Biggs, 2005): (a) promover la responsabilidad del alumnado en su propio aprendizaje, (b) impulsar el desarrollo de una base de conocimientos caracterizado por la profundidad y flexibilidad, (c) fomentar el desarrollo de habilidades para la evaluación crítica y la adquisición de nuevos conocimientos, (d) favorecer habilidades para las relaciones interpersonales, (e) involucrar al alumnado en un reto con iniciativa y entusiasmo, (f) potenciar el desarrollo de un razonamiento eficaz y creativo, (g) monitorear la existencia de objetivos de aprendizaje adecuados al nivel de desarrollo del alumnado, (h) orientar la falta de conocimiento y habilidades, (i) estimular el desarrollo del sentido de colaboración como miembro de un equipo para alcanzar una meta común, y (j) favorecer el desarrollo de conocimientos profesionales.

Con la implementación del ABP se invierte el proceso de aprendizaje convencional, donde inicialmente se presenta el problema, a continuación se identifican las necesidades de aprendizaje de forma colaborativa en pequeños grupos, después se busca la información necesaria trabajando y, por último, se regresa al problema (ITES de Monterrey, 2001; Traver,

2011). Consecuentemente, la participación del *alumnado* en el ABP está determinada por una serie de *requisitos* o *características* que deben poseer o desarrollar previamente (ITES de Monterrey, 2001):

- Motivación profunda y clara sobre la necesidad de aprendizaje.
- Habilidades para la interacción personal, tanto intelectual como emocional (Ej., habilidades de comunicación, habilidades de búsqueda, etc.).
- Disposición para trabajar en grupo y tolerancia para enfrentarse a situaciones ambiguas, además de integración responsable en torno al grupo y actitud entusiasta en la solución del problema: (Ej., aprender de los demás, aportar información a la discusión grupal, etc.).
- Desarrollo de los poderes imaginativo e intelectual.
- Uso de medios que les permita un mejor aprovechamiento de los recursos (Ej., biblioteca, medios electrónicos, etc.).

Por otro lado, el profesorado que trabaja desde la metodología del ABP debe apoyar al alumnado a reflexionar, identificar sus necesidades de información y motivarlos a continuar con el trabajo, es decir, guiarlos a lo largo del proceso de aprendizaje con el propósito de alcanzar las metas del aprendizaje propuestas (ITES de Monterrey, 2001). Por ello, el *profesorado* que implementa este tipo de metodología también ha de poseer una serie de *requisitos* o *características* (ITES de Monterrey, 2001): (a) conocimiento de la materia (Ej., objetivos de aprendizaje, estrategias y métodos para evaluar el aprendizaje del alumnado, etc.), (b) dominio de habilidades, actitudes y valores que se estimulan con el ABP (Ej., asegurarse que los temas y objetivos de aprendizaje analizados y discutidos han quedado claros para todo el alumnado, recordar al alumnado de forma periódica lo que se está aprendiendo de tal manera que valoren la experiencia, etc.), y (c) capacidad para adquirir sentimientos y comportamientos como un miembro más del grupo. En definitiva, el ABP ofrece las bases necesarias para un aprendizaje activo, cooperativo, responsable y enfocado al desarrollo de competencias en el alumnado (Santillán, 2006).

El desarrollo de la metodología ABP conlleva una serie de *beneficios* frente a la metodología tradicional, destacando entre ellos los siguientes (Barreto, 2005; De Miguel, 2006; Traver, 2011):

- Aumenta la motivación en el alumnado, ante la posibilidad de interactuar con la realidad y observar los resultados de dicha interacción.

- Incrementa la actitud automotivada y de responsabilidad en su aprendizaje (autodirección).
- Ofrece un aprendizaje más significativo para el alumnado, ayudándole a la asimilación e integración de contenidos desde diferentes temas, disciplinas y fuentes.
- Incrementa las habilidades para el aprendizaje (Ej., habilidades de pensamiento crítico y creativo, etc.) de forma perdurable, pues el alumnado genera sus propias estrategias para la definición del problema, adquisición de información, análisis de datos, construcción de hipótesis y evaluación, mejorando su capacidad para estudiar e investigar sin ayuda, lo que le permitirá afrontar cualquier obstáculo.
- Fomenta la competencia profesional y la confianza entre el alumnado.
- Mejora la identidad profesional y la competitividad en la ES.
- Refleja la interdisciplinariedad del equipo en el proceso que se va a desarrollar el trabajo y la investigación.
- Extiende entre los participantes el sentido de pertenencia y amistad.
- Permite trabajar los procesos básicos de innovación y mejora educativa.

No obstante, el APB también cuenta con una serie de *barreras* que pueden dificultar su pleno desarrollo, tales como (Branda, 2001; ITES de Monterrey, 2001; Molina, García, Pedraz, y Antón, 2003):

- Es una transición difícil, pues se necesita cambiar el conector de alumnado y profesorado debido a que las responsabilidades son diferentes.
- Necesidad de una modificación curricular, donde los contenidos se abordan de forma distinta, con mayor profundidad y desde una perspectiva interdisciplinar, lo que exige un análisis de los diferentes contenidos.
- Se requiere de más tiempo por parte del alumnado para lograr los objetivos y de los profesores para preparar los problemas, las actividades de aprendizaje, las tutorías y la retroalimentación.
- El ABP es más costoso en tiempo y capacitación.

- Se requiere que los profesores posean la habilidad de facilitar, deben estar preparados para asesorar.

Por tanto, este tipo de metodología requiere (Barreto, 2005; Hanke, Kisenwether, y Warren, 2005; ITES de Monterrey, 2001; Spence, 2001; Walton y Mathews, 1989): (a) un cambio de la perspectiva del aprendizaje (Ej., el alumnado debe sentir que los problemas son suyos, saber en todo momento lo que tiene que realizar, etc.), (b) un nuevo desarrollo conceptual que no resulta una transición nada fácil (Ej., el alumnado se siente incómodo al sacarle de su tradicional proceso de memorización), (c) un cambio curricular basado en el análisis de las relaciones de los contenidos de las diferentes materias (Ej., los contenidos de aprendizaje pueden abordarse desde diferentes disciplinas, formas y ángulos, con mayor profundidad, etc.); (d) una mayor capacitación por parte del profesorado (Ej., habilidades que promuevan la cohesión, comunicación, competencias, etc.), y (e) disponibilidad de tiempo para lograr los objetivos de aprendizaje, (Ej., implica un aumento del coste ya que la transferencia de la información no se puede realizar tan rápidamente como en los métodos convencionales).

6.2. Aprendizaje Basado en Proyectos

El ABPr es una metodología desarrollada en el mundo anglosajón, donde el alumnado aprende los contenidos de las asignaturas mediante la realización de proyectos o la resolución de problemas adecuadamente diseñados y formulados por el profesorado (Valero, 2006). Su interés radica en la base de tres perspectivas: (a) la utilización de problemas intelectuales y prácticos como vehículo para la enseñanza y aprendizaje propuesta por Dewey (1929, 1933), (b) la importancia sobre la naturaleza de los problemas y el proceso de resolución de problemas planteados a partir de la revolución cognitiva y constructivista en la teoría psicológica y educativa (Ej., Anderson, 1980; Bransford y Stein, 1984; Cognition and Technology Group at Vanderbilt [CTGV], 1992a; Frederiksen, 1984; Greeno, 1978; Hayes, 1988; Mayer, 1992; Mayer y Wittrock, 1996; Newell y Simon, 1972; Simon, 1979; Sternberg y Frensh, 1991), quiénes sugieren que los conocimientos y estrategias adquiridas en el proceso de resolución de un problema se aprenden más fácilmente, manteniéndose durante más tiempo y aplicándose con mayor frecuencia a los problemas futuros (CTGV, 1992b; Regehr y Norman, 1996), y (c) la renovación del programa de estudios médicos de Canadá en 1968, preocupados por el hecho de que *"los estudiantes estaban aburridos y eran expuestos a mucha información de la que poca parecía relevante para la práctica de la medicina"* (Barrows, 2000, p. 7), por lo que adoptaron como principal metodología la resolución de problemas, lo que derivó en la elaboración de un programa de estudios.

En definitiva, lo valioso del enfoque de enseñanza basada en el ABPr, es que se construye sobre las fortalezas individuales de los estudiantes y les permite explorar sus áreas de

interés dentro del marco de un currículo establecido (NorthWest Regional Educational Laboratory, 2006).

En términos generales, el ABPr se ha considerando como una enseñanza, un método de enseñanza que utiliza los proyectos para involucrar a los estudiantes y su enfoque de aprendizaje (Doyle, 1986), una estrategia general educativa (Walton y Matthews, 1989), una vía del aprendizaje (Engel, 1977), una manera de concebir el currículum (Bound y Feletti, 1977) o una estrategia de enseñanza y aprendizaje que involucra al alumnado en actividades complejas (Center for Occupational Research and Development [CORD], 2008).

Barrows define el ABPr (1986) como *“un método de aprendizaje basad en el principio de usar problemas como punto de partida para la adquisición e integración de los nuevos conocimientos”* (p. 482).

El ABPr *“es un modelo de aprendizaje en el que los estudiantes plantean, implementan y evalúan proyectos que tienen aplicación en el mundo real más allá del aula de clase”* (Harwell, 1997, 25).

Thomas (1998) lo define como *“un método de enseñanza sistemática que involucra a los alumnos en el aprendizaje de conocimientos esenciales y la mejora de habilidades de vida a través de extender, el proceso de investigación de los estudiantes influidos que se articula en torno a preguntas complejas y auténticas cuidadosamente diseñadas por productos y tareas”* (p. 2).

Por lo tanto, el ABPr se puede concebir como una pedagogía constructivista que se plantea entre sus principales propósitos trabajar sobre la profundidad del aprendizaje, permitiendo a los estudiantes preguntarse acerca del compromiso de asuntos y cuestiones que son ricas, reales y relevantes para sus vidas, siendo su objetivo mejorar la calidad de la educación. Es un enfoque orientando a que el alumnado organice sus actividades, realice investigaciones, resuelva problemas y sintetice la información, proporcionándole así experiencias que le permiten lograr los siguientes *propósitos* (Anderman y Midgley, 1998; CORD, 2008; Lumsden, 1994; Reeves, Herrington, y Oliver, 2002; Steinberg, 2006; Thomas, 2000; Valero, 2006):

- Desarrollar la toma decisiones dentro de un marco prescrito.
- Practicar e incrementar sus habilidades (Ej., trabajo en grupo, aprendizaje autónomo, etc.) necesarias para tomar decisiones adecuadas.
- Aumentar su responsabilidad en el acceso y gestión de la información.

- Reflexionar sobre lo que está realizando.
- Mejorar su motivación, produciéndose un mejor rendimiento académico y una mayor persistencia en el estudio.
- Dejar de lado la enseñanza mecánica y memorística para orientarse a un trabajo más complejo.
- Optimizar su interacción con adultos.
- Producir un producto final donde se evalúa la calidad.
- Desarrollar un trabajo con autenticidad, interdisciplinar y colaborativo.

La decisión de implementar la metodología de ABPr no es simple y depende en gran medida del tipo de estudiantes, de la cultura de aprendizaje en la que se han desenvuelto y de los parámetros en los que están acostumbrados a ser evaluados. Por ello, la participación del *alumnado* está determinada por una serie de *requisitos* o *características* que deben desarrollar como (Ronteltap y Eurelings, 2002): (a) poner en juego estrategias y procesos cognitivos superiores, ya que deben evaluar situaciones contextualizadas, (b) tomar decisiones, (c) proponer soluciones, y (d) negociar ideas con base en argumentos referenciados en conocimiento y construir la propuesta. Igualmente, la labor del *profesorado* a la hora de implementar este tipo de metodología también está determinada por una serie de *requisitos* o *características* que debe poseer o desarrollar previamente (Badia y García, 2006):

- Dar apoyo durante todo el proyecto, y no sólo en la realización de las tareas.
- Adecuar su propia visión personal a un objetivo determinado, donde al alumnado le genere interés, se motive y se enfrente a nuevas ideas que no se ajustan a su enfoque conceptual cotidiano.
- Organizar el trabajo y ejecutarlo, teniendo tiempo para reflexionar, debatir y actuar.
- Colaborar con compañeros y orientadores para conseguir resultados de calidad.
- Validar sus resultados con criterios de realismo y utilidad.

La implementación del ABPr presenta múltiples *beneficios* para los agentes educativos implicados, especialmente para el alumnado (Blank, 1997; Bottoms y Webb, 1998; Bryson, 1994; Dickinson et al., 1998; Gómez, 2012; Kadel, 1999; Moursund, Bielefeldt, y Underwood, 1997;

Reyes, 1998; Southern Regional Education Board, 2000; Thomas, 1998):

- Prepara a los estudiantes para los puestos de trabajo. El alumnado se expone a una gran variedad de habilidades y competencias (Ej., colaboración, planeación de proyectos, toma de decisiones y manejo del tiempo).
- Aumenta la motivación del alumnado (Ej., aumento en la asistencia a la escuela, mayor participación en clase y mejor disposición para realizar las tareas).
- Permite al alumnado establecer la conexión entre el aprendizaje en el centro educativo y la realidad.
- Ofrece oportunidades de colaboración para construir conocimiento (Ej., comparten ideas entre ellos, expresan sus propias opiniones y negocian soluciones).
- Aumenta las habilidades sociales, de comunicación y solución de problemas.
- Permite a los estudiantes tanto realizar como establecer las conexiones existentes entre diferentes disciplinas.
- Ofrece oportunidades al alumnado para realizar contribuciones en el centro educativo o la comunidad.
- Aumenta la autoestima y el empoderamiento del alumnado (Ej., los estudiantes se enorgullecen de lograr algo que tiene valor fuera del aula).
- Permite que los estudiantes empleen sus fortalezas individuales de aprendizaje y sus diferentes enfoques hacia éste.
- Posibilita una forma práctica, del mundo real, para que el alumnado aprenda a usar la tecnología.
- Las habilidades son perdurables.

No obstante, este modelo de aprendizaje plantea diversas *barreras de adaptación* en el aula, derivadas principalmente del cambio de los roles tradicionales. En este sentido, los *estudiantes* presentan ciertas *barreras* a la hora de llevar a cabo acciones derivadas de la puesta en práctica del ABPr (Kehoe, Guzdiak, y Turns, 1998; Means y Olson, 1995; Schneiderman, Borkowski, Alavi, y Norman, 1998; Synteta, 2001, 2003; Thomas, 2000; Van der Veen, Collis, y Jones, 2001): (a) iniciar la investigación, (b) definir un proyecto de investigación, especialmente

con el diseño de investigación y la metodología, (c) encontrar los recursos en las investigaciones directas, (d) administrar la complejidad y mantener los plazos, (e) colaborar y proporcionar información, articulando el trabajo de los demás y aportando información periódica, y (f) realizar el seguimiento del proyecto. Por su parte, entre las *barreras en la aplicación* del ABPr relacionadas con el *profesorado*, la literatura sobre esta temática destaca las siguientes (Ladewski, Krajcik, y Harvey, 1994):

- El diseño de proyectos de ABPr que apoyen el aprendizaje de conceptos y habilidades específicas y llegar a sostener tales planteamientos pedagógicos por su nivel de exigencia.
- El seguimiento en paralelo de varios proyectos, supervisando el progreso y aportando información y apoyo y gestionar el aula.
- La utilización de las TICs, especialmente como instrumento cognitivo.
- El diseño de la evaluación, que requiere que los estudiantes demuestren su comprensión.

6.3. Investigación Participativa Basada en la Comunidad

Las raíces de la IPBC se localizan en los movimientos sociales y políticos de los años 40, pero su interés se incrementó principalmente a partir de las contribuciones de investigadores y educadores como Kurt Lewin y Paulo Freire (Hartwig, Calleson, y Williams, 2007). Su mayor desarrollo se ha producido en los círculos académicos y las comunidades de salud pública, con el propósito de hacer frente a los problemas de disparidad en el uso de la asistencia sanitaria, los resultados de salud en varias poblaciones, el estatus socioeconómico, la falta de seguridad social, y la pertenencia a diferentes grupos raciales y étnicos (Cassel, 1976; Green y Mercer, 2001; Institute of Medicine, Committee for the Study of the Future of Public Health, Division of Health Care Services, 1988; Olden, Guthrie, y Newton, 2001; O'Neill, 1993; Satel, 2001). No obstante, existen pocas directrices que describan la forma de elaborar o evaluar la IPBC, cuáles son sus propuestas o qué recursos son necesarios para promover con éxito la investigación colaborativa (Viswanathan et al., 2004).

Atendiendo a la literatura especializada disponible, se destacan las siguientes definiciones sobre la metodología IPBC:

Israel, Schulz, Parker, y Becker (1998) consideran la IPBC como "*la colaboración para la investigación que trata de manera equitativa, por ejemplo, los miembros de la comunidad, representantes de organizaciones e investigadores en todos los aspectos*

del proceso de investigación. Los socios contribuyen con fortalezas y las responsabilidades compartidas para mejorar la comprensión de un determinado fenómeno y la dinámica social y cultural de la comunidad, e integrar los conocimientos adquiridos con la acción para mejorar la salud y el bienestar de los miembros de la comunidad" (p. 177).

El Community Health Scholars Program concibe la IPBC como *"un enfoque de colaboración a la investigación que involucra equitativamente a todos los asociados en el proceso de investigación y reconoce la única fuerza que cada uno trae. La IPBC comienza con un tema de investigación de importancia para la comunidad y tiene el objetivo de combinar el conocimiento con la acción y el cambio social"* (Fundación WK Kellogg, 2008, p. 1).

Por tanto, la IPBC se puede concebir como una metodología en la que la comunidad colabora de manera activa, involucrándose totalmente en el proceso de investigación y desarrollo de la misma, es decir, un enfoque donde se combinan el trabajo hacia la comunidad y los métodos de investigación, junto con el uso de estrategias para reducir la brecha entre el conocimiento producido a través de la investigación y la traducción de esta investigación en las intervenciones y políticas (Brown, 1995; Butterfoss, Goodman, y Wandersman, 1993; Davis y Reid, 1999; Kaplan, 1991; Mittelmark, Hunt, y Heath, 1993).

A través de la IPBC se persigue transformar la investigación desde una relación donde los investigadores actúan sobre una comunidad para responder a cuestiones de investigación, incluyendo la relación donde los investigadores puedan definir las preguntas y los métodos, implementen la investigación, difundan las conclusiones y finalmente las apliquen (Viswanathan et al., 2004). Respecto a los *propósitos* de este enfoque se concretan en (Cofiño, 2009; Fundación WK Kellogg, 2008; Hartwig et al., 2007; Israel et al., 2001; Israel, Schulz, Parker, Becker, Allen, y Guzman, 2003; Viswanathan et al., 2004):

- Reconocer la importancia de la vida social, política, cultural y económica a los sistemas de salud y sus resultados.
- Involucrar a la comunidad en la elección de temas de investigación, desarrollo de proyectos, recopilación de datos e interpretación de resultados.
- Implicar el desarrollo de sistemas a través de un proceso cíclico e iterativo.
- Desarrollar la capacidad de la comunidad local para actuar.
- Hacer hincapié en aspectos cualitativos y cuantitativos de la investigación, lo

que implica un proceso a largo plazo y compromiso.

- Priorizar la intervención e investigación aplicada en los cambios, tanto en la práctica como en la política.
- Construir sobre las fortalezas y recursos de la comunidad.
- Promover la participación y cooperación entre los socios.
- Integrar los conocimientos y acción en beneficio mutuo de todos los socios.
- Promover un co-aprendizaje, potenciando el proceso que atiende a las desigualdades sociales y desarrolla la capacidad entre todas las partes.
- Potenciar la emancipación, de forma que los participantes incrementen su propio control.
- Enfatizar la relevancia local de los problemas de salud pública y enfoques ecológicos que reconocen y atienden los múltiples determinantes de la salud y de la enfermedad.
- Priorizar la participación de la comunidad científica para llevar a cabo una buena investigación.
- Construir una mayor confianza y respeto entre los investigadores y las comunidades, lo que facilita la colaboración equitativa en todas las fases de la investigación.
- Aplicar los resultados de las investigaciones directamente al desarrollo de intervenciones específicas para las comunidades.

Este tipo de metodología implica numerosos *beneficios* para la comunidad donde se implemente, pues (Angell, Kreshka, y McCoy 2003; Butterfoss, Lachance, y Orians, 2006; Chaskin, 1997; Flaskerud, Nyamathi, y Uman, 1997; Green et al., 1975; Israel et al., 2001; Israel et al., 1998; Kim et al., 2007; Lam, McPhee, y Mock, 2003; Macaulay et al., 1999; Roussos y Fawcett, 2000; Viswanathan et al., 2004): (a) produce un mayor conocimiento y competencias de los socios para trabajar en colaboración y con mayores vías de participación y relaciones de confianza, (b) ayuda a desarrollar culturalmente instrumentos apropiados de medición, por lo que los proyectos son más eficaces y eficientes, (c) aumenta la posibilidad de obtener una visión más compleja sobre la comprensión mutua de las fortalezas y limitaciones, (d) incrementa las relaciones y el apoyo a la labor de las demás, el establecimiento de nuevos esfuerzos de

colaboración a través de una mayor creación de redes y la colaboración entre los socios, (e) aumenta el número de oportunidades para mejorar el desarrollo profesional, permitiendo a todos los asociados obtener o mejorar las competencias necesarias, (f) permite obtener más información acerca de recursos y servicios locales, mejorando el aporte de la comunidad, el fomento de la capacidad de la comunidad y el desarrollo de una agenda social de justicia social, y (g) desarrolla la comprensión sobre historia, cultura y dinámica de la comunidad.

Por el contrario, la gran *barrera* para la aplicación de la metodología IPBC se asocia a la gran variedad de métodos y la calidad de las diferentes experiencias elaboradas, debido a que no han generado aún un cuerpo de conocimientos que permita identificar la metodología más apropiada para llevarla a cabo en diferentes contextos (Faridi, Grunbaum, Gray, Franks, y Simoes, 2007; Viswanathan et al., 2004).

6.4. Investigación-Acción

El origen histórico de la I-A se sitúa en la década de los 40 en EEUU, a partir de los trabajos realizados por Kurt Lewin como consecuencia de la segunda guerra mundial, que hicieron patente la necesidad de modificar los hábitos alimenticios de la población debido a la escasez de determinados alimentos (Gollete y Lessard, 1988). Pero a comienzos de los años 70, Lawrence Stenhouse y John Elliot plantean que las actividades educativas sólo pueden expresar su auténtico valor cuando se intenta traducirlas a la práctica, y esto sólo se puede desarrollar investigando en la práctica y las ideas con las que se intentan guiar (Stenhouse, 1984). En esta línea, se concibe que la I-A surgiera inicialmente ligada a la gestión pública, con el objetivo de resolver problemas prácticos y urgentes, en un modelo donde los investigadores adoptaban el papel de agentes de cambio en colaboración directa con aquellas personas a quienes iban destinadas las propuestas de intervención (Gollete y Lessard, 1988; Suárez, 2002).

En este camino la I-A ha renovado su interés consagrándose como una modalidad más de investigación y mejora educativa, destacando (Carr y Kemmis, 1988; Suárez, 2002):

- La reivindicación de la docencia como profesión por parte de un número cada vez más numeroso de profesorado de ámbitos no universitarios.
- La crítica a la utilidad de la investigación académica dominante por parte de los mismos profesores, que ni conocía adecuadamente la realidad educativa ni era capaz de provocar mejoras.
- La crisis profunda de la investigación social dominante hasta el momento, tan mimética del conocimiento experimental, envidiosa del conocimiento científico, dejando paso a nuevas maneras de entender el conocimiento social, y por tanto,

también el educativo.

Al considerarse la I-A una metodología alternativa para el proceso de E-A, con el objeto de obtener una percepción más amplia sobre cuáles son las implicaciones que habría que considerar en su puesta en práctica, es conveniente realizar un breve análisis respecto a qué se entiende y cómo se define atendiendo a la literatura especializada sobre esta materia:

"Un proceso de investigación, orientada al cambio social, caracterizado por una activa y democrática participación en la toma de decisiones" (Lewin, 1946, p. 38).

"Proceso por el cual los prácticos intentan estudiar sus problemas científicamente con el fin de guiar, corregir y evaluar sistemáticamente sus decisiones y sus acciones" (Corey, 1953, p. 16).

"Una idea general, una aspiración, un estilo y modo de estar en la enseñanza. Es un método de trabajo, no un procedimiento; una filosofía, no una técnica; un compromiso moral, ético, con la práctica de la educación, no una simple manera de hacer las cosas de otra manera" (Escudero, 1987, p. 41).

"Una forma de indagación autorreflexiva, emprendida por participantes en situaciones sociales con objeto de mejorar la racionalidad y justicia de sus prácticas sociales y educativas, así como una comprensión de esas prácticas y de las situaciones en que tienen lugar" (Kemmis y McTaggart, 1988, p. 9).

Elliott (1993) concibe la I-A como *"el estudio de una situación social para tratar de mejorar la calidad de la acción en la misma"* (p. 88).

Otros autores, como Romera (2011), la definen como una vinculación entre la teoría y la práctica, permitiendo el avance y la mejora permanente de ésta. En esta línea, Casals, Vilar, y Ayats (2008) la explicaban como una actividad promovida por un gran grupo que tiene como objetivo transformar sus circunstancias basándose en una concepción compartida por todos sus miembros.

Por otro lado, Mackernan (2001) fundamenta la importancia de la I-A en tres aspectos principales: (a) los participantes de la investigación, son quienes mejor entienden el problema al encontrarse inmersos en él, (b) las conductas están influenciadas en su mayor parte por el contexto en el cual se desarrollan, y (c) una de las mejores formas de analizar la realidad es mediante el uso de metodologías cualitativas. Desde estas apreciaciones la I-A permite a sus participantes reflexionar sobre su práctica diaria, detectando y analizando posibles conductas conflictivas con el objeto de buscar soluciones y tomar decisiones conjuntamente, favoreciendo

así un aumento de la responsabilidad individual y grupal (Pérez, Amador, y Vargas, 2011), además de contribuir a mejorar y cambiar la práctica del currículum, debido a que los profesionales se benefician de los resultados de sus propias investigaciones (Romera, 2011).

En definitiva, la I-A se puede considerar como una metodología cuyo objeto de investigación se relaciona con ciertas situaciones sociales a las que se intentan dar la mejor respuesta posible, para posteriormente actuar sobre la problemática con la finalidad de producir un cambio en la misma, es decir, una forma de estudiar, explorar una situación social con la finalidad de mejorarla, y en la que se implican como indagadores los implicados en la realidad investigada (Suárez, 2002).

La idea de poder compatibilizar la creación de conocimientos científicos dentro del ámbito social a través de una intervención directa, contando siempre con la colaboración de la comunidad involucrada (Lewin, 1946), implica que la finalidad última de la I-A sea mejorar la práctica, la comprensión sobre esta metodología y los contextos en los que se realiza (Carr y Kemmis, 1988). Esto es, su objetivo se asocia a optimizar acciones, ideas y contextos, en un marco idóneo como puente de unión entre la teoría y la práctica, la acción y la reflexión. Por tanto, los fines, los procesos y las relaciones interpersonales que generan tienen que ser compatibles con las grandes metas de la educación (Suárez, 2002). Elliot (1990) y Lewin (1945) identifican como principales *propósitos* de la I-A los siguientes:

- Analizar acciones humanas y situaciones sociales, que pueden ser inaceptables en algunos aspectos (problemáticas), susceptibles de cambio (contingentes) y/o que requieren respuestas (prescriptivas).
- Profundizar en la comprensión del problema, sin posturas ni definiciones previas.
- Elaborar un guión sobre la situación y sus actores, relacionándolo con su contexto. Este guión es una narración donde los elementos del contexto iluminan a los actores y a la situación antes que determinarlos por leyes causales. En consecuencia, esta explicación es más bien una comprensión de la realidad.
- Aportar una interpretación de la situación problemática más que una explicación dura.
- Valorar la subjetividad y cómo ésta se expresa en el lenguaje auténtico de los participantes en el diagnóstico. La subjetividad no es el rechazo a la objetividad, es la intención de captar las interpretaciones de la gente, sus creencias y

significaciones.

- Facilitar entre los participantes un diálogo sin condiciones restrictivas ni punitivas, un proceso de autorreflexión sobre sí mismos, los demás y la situación.
- Ajustarse a los rasgos típicos de estudios generados en el paradigma cualitativo, pues tiene una raíz epistemológica globalmente llamada cualitativa.

Desde este punto, la I-A constituye un proceso de investigación continuo en espiral, donde se van acometiendo las fases de problematización, diagnóstico, diseño de una propuesta de cambio, aplicación de la propuesta y evaluación, para finalizar reiniciando un nuevo circuito que parte de una nueva problemática (Kemmis y McTaggart, 1988). En este proceso, el profesorado tiene un doble rol (Domínguez, 2007), pues es el investigador y un participante en la investigación. Mientras que su objetivo de investigación es relevante, puesto que es quien lo determina, el profesorado lleva a cabo la I-A porque quiere cambiar “algo” que cree relevante, así que pone en marcha la investigación en un contexto determinado (Ej., en una o varias secciones de un curso, con un número de alumnado, etc.). Además, durante la investigación trabaja en colaboración con sus colegas intercambiando ideas, y al término de la investigación se comparten los resultados con los compañeros y el alumnado (Domínguez, 2007).

No obstante, el profesorado necesita poseer una serie de *requisitos* o *características*, como aprender a explorar, reflexionar, identificar problemas, recoger evidencias, ejecutar acciones y analizar los efectos de un cambio o transformación que se haya desarrollado (Suárez, 2002).

Respecto a los *beneficios* que ofrece la puesta en práctica de esta metodología a los diferentes participantes se señalan los siguientes (Hurtado y Toro, 2007; Zapata, 1995):

- Mejora la auto-reflexión y potencia el desarrollo profesional del educador y los otros actores.
- Se identifica por el propósito del diseño.
- El quehacer científico consiste no solo en la comprensión de los aspectos de la realidad existente, sino también en la identificación de las fuerzas sociales y las relaciones que están detrás de la experiencia humana.
- Abarca estudios y diseños de todo tipo siempre y cuando contribuyan a la solución de problemas.

- Los individuos dejan de ser actores pasivos, para volverse actores activos del mismo proceso de mejoramiento de la calidad.
- El criterio de verdad no se desprende de un procedimiento técnico, sino de discusiones cuidadosas sobre informaciones y experiencias específicas.
- Desde la práctica, esta metodología permite la generación de nuevos conocimientos al investigador y a los grupos involucrados, la movilización y el reforzamiento de las organizaciones de base, además del mejor empleo de los recursos disponibles en base al análisis crítico de las necesidades y las opciones de cambio.
- Los resultados se prueban en la realidad.

Finalmente, entre las *barreras* que se detectan en el desarrollo e implantación de la metodología de I-A, se debe considerar que esta metodología está siendo cuestionada como modalidad de investigación por cuestiones relativas a la *objetividad* y *generalización*, sobre todo porque no se trabaja con muestras amplias y representativas, por lo que el interés de cualquier informe de investigación basado en la I-A queda reducido estrictamente al caso investigado, careciendo de utilidad para otros contextos (Suárez, 2002; Winter, 1989). Por otro lado, el profesorado, suelen caer en dos tipos de trampas (Hopkins, 1987): (1) *la trampa de la I-A*, que consiste en un interés desmesurado por parte de los investigadores académicos en desarrollar modelos de y para la I-A, que pueden acabar encorsetando la autonomía y los fines emancipadores de los investigadores-profesores; y (2) *la trampa de la exploración*, que pone en duda que la investigación que pueden realizar los docentes sea una verdadera investigación, y no simplemente una indagación, exploración o autoreflexión sobre la propia práctica. Además, añadir la preferencia que manifiestan algunos docentes-investigadores por utilizar métodos cuantitativos de recogida de datos, frente a los cualitativos, intentando imitar a los investigadores profesionales (Elliott, 1991).

6.5. Aprendizaje-Servicio

6.5.1. Antecedentes y concepto

Las primeras manifestaciones de la práctica del A-S se pueden localizar a finales del siglo XIX y principios del siglo XX, con la difusión del movimiento de *extensión universitaria* dirigido al desarrollo de acciones sociales en la ES (Gortari, 2004). Sin embargo, muchas de estas acciones no estaban vinculadas a los contenidos académicos formales, permitiendo a nivel general desarrollar una valiosa práctica profesional al servicio de ciertas necesidades sociales.

Por otro lado, los *planteamientos y propuestas de James y Gandhi* también se pueden considerar como antecedentes directos del A-S, pues ejercieron una gran influencia en los movimientos sociales que dieron origen al A-S en los años 60, así como en diversas formas de servicio juvenil y voluntariado, que tuvieron un fuerte impacto en el movimiento de objeción de conciencia al servicio militar en EEUU surgido durante la primera Guerra Mundial y las primeras acciones de resistencia pacífica al *apartheid* en Sudáfrica, respectivamente (Eberly, 1988; Eberly y Sherraden, 1990; Puig y Palos, 2006).

Sin embargo, la primera experiencia documentada de A-S se localiza en las *Appalachian Folk Schools* de EEUU alrededor de 1915, más de cincuenta años antes de que se acuñara el término *Service-Learning* (S-L). El currículum de este *College* rural integró formalmente contenidos de aprendizaje, experiencias de trabajo y servicio a la comunidad con intencionalidad pedagógica, diseñándose un programa a partir de la necesidad de la comunidad educativa (Levine y López, 2002; Shapiro, 1978; Titlebaum, Williamson, Daprano, Baer, y Brahler, 2004). Pero fueron los *pensamientos de John Dewey* los que inspiraron la fundación en 1921 del programa de A-S probablemente más antiguo que a día de hoy se desarrolla, el *Programa de Educación y Trabajo del Antioch College*. Este programa de servicio comunitario estudiantil pretendía preparar a los estudiantes para vivir eficazmente en un mundo complejo, por lo que realizaban sus prácticas laborales en organizaciones gubernamentales o no gubernamentales que prestaban servicios en el campo de la salud, la educación y otros campos afines (Antioch University Board of Trustees, 2004; Eberly, 1988). Asimismo, los *planteamientos de Paulo Freire*, influyeron significativamente en los primeros pasos del A-S en los años 60 y 70 (Brown, 2001; Gomes, 2003; Seeman, 1990; Tapia, 2006).

En este contexto, se han aplicado programas basados en la metodología A-S en numerosas instituciones de todos los niveles educativos, en numerosos puntos del planeta, y bajo muy diversas denominaciones (Ej., servicio social curricular en las Universidades mexicanas, trabajo comunal universitario en Costa Rica, práctica profesional comunicativa, extensión co-curricular, etc., mientras que en España algunas organizaciones comenzaron a difundirlo bajo el título norteamericano de S-L, pero en general es conocido como A-S).

En la actualidad, los educadores han renovado el aprecio por el valor del A-S, sobre todo como una de las respuestas a las reformas iniciadas de los sistemas educativos, y al aluvión de críticas que los centros educativos han venido recibiendo desde comienzos de la década de los 80 por sus continuos fracasos, además de los continuos cambios producidos a nivel social-económico-político. La incorporación del A-S a la educación se fundamenta en dos pilares básicos, por un lado, el A-S es concebido como un aprendizaje experiencial, donde la base para la inclusión de tales experiencias en las actividades educativas se fundamenta en la teoría pedagógica de pensadores como Dewey (Brown, 2001). Y por otro lado, el A-S se basa en

teorías que sugieren que la educación debe ser la que desarrolle una formación cívica, se vincule a la comunidad y realice un servicio a la misma, lo que origina una forma de enseñanza de *compromiso cívico* y *ética de servicio* a los estudiantes (Brown, 2001). No obstante, las grandes preguntas que siguen en el aire y a las que se les intenta dar una respuesta están en la línea de ¿qué es lo que los estudiantes deberían saber y ser capaces de hacer en el momento en que se gradúan? y ¿cómo se puede hacer del mundo un lugar mejor para todos? El A-S proporciona una respuesta a estas preguntas (Witmer y Anderson, 1994).

El A-S incluye como propuesta elementos conocidos, como el servicio voluntario a la comunidad y el aprendizaje de conocimientos, habilidades y valores que desarrollan los centros educativos y las instituciones educativas no formales, además de observar las enormes posibilidades educativas que ofrece como una experiencia innovadora, donde su novedad reside en vincular estrechamente servicio y aprendizaje en una sola actividad educativa bien articulada y coherente (Puig y Palos, 2006). De hecho, la literatura especializada sobre esta materia dispone de numerosas definiciones sobre el concepto A-S, destacando entre ellas las siguientes:

“Un proceso de aprendizaje a través de la experiencia de la prestación de servicios en el centro educativo o en la comunidad y activamente reflexiona sobre esa experiencia” (Witmer y Anderson, 1994, p. 3).

“Una forma de educación basada en la experiencia en la que los estudiantes se comprometen en actividades que relacionan las necesidades personales y de la comunidad con oportunidades intencionalmente diseñadas con el fin de promover el desarrollo y el aprendizaje del alumnado” (Jacoby, 1996, p. 5).

“La integración de los estudiantes a un servicio en la comunidad educativa con una correlación de un curso académico vinculados a la reflexión activa sobre las conexiones entre las experiencias” (Brown, 2001, p.10).

“Es una actividad o programa de servicio solidario protagonizado por los estudiantes, orientado a atender eficazmente las necesidades de una comunidad, y planificada de forma integrada con los contenidos curriculares con el objetivo de optimizar los aprendizajes” (Tapia, 2008, p. 43).

En este sentido, se puede considerar que el A-S tiene efectos sinérgicos en la promoción positiva del crecimiento social y emocional, así como en la mejora de la carrera y en los resultados académicos. La Figura 3 ilustra la interrelación dinámica entre lo social, emocional, profesional y académico con el aprendizaje, así como en el círculo central se aprecia la conexión del A-S respecto a las cuatro áreas (Wilczenski y Coomey, 2007).

Figura 3

Interrelaciones del Aprendizaje-Servicio



Fuente: Wilczenski y Coomey (2007, p. xiii)

En conclusión, el A-S es una metodología que integra los conocimientos y materias del currículo con el aprendizaje y la realización de trabajos útiles y solidarios en la comunidad, en colaboración con instituciones, tanto públicas como privadas.

El uso de esta metodología proporciona al alumnado una visión integral de ciudadanía permitiéndole ser partícipe activo de la sociedad y contribuir mediante labores solidarias en la vida y asuntos sociales de su comunidad, en el diálogo y proceso democrático, además de inculcar el pensamiento crítico y la reflexión como herramientas esenciales para su integración en la vida social y en el mercado laboral (Wilczenski y Coomey, 2007).

6.5.2. Propósitos, beneficios y barreras

Partiendo de la idea de que el A-S concibe que el alumnado aprende mejor a través de la práctica, los servicios y la reflexión sobre la experiencia, convertirse en el principal protagonista del proceso de E-A, al mismo tiempo que ha de asumir una mayor responsabilidad sobre su aprendizaje, y donde el profesorado actuará como un mero facilitador del proceso de E-A (Witmer y Anderson, 1994), su *objetivo principal* es la creación de oportunidades pedagógicas que permitan utilizar aplicaciones concretas para vincular el contenido de la educación al servicio de la comunidad, con el propósito de aportar apoyo a la cantidad de trabajos teóricos producidos, dar mayor difusión a las ideas, evaluación, desarrollo curricular y del programa (Brown, 2001).

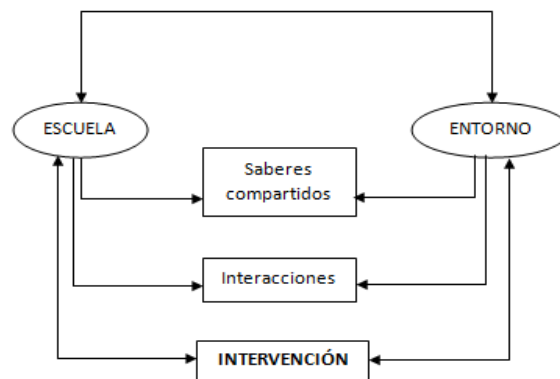
Igualmente, entre otros de sus *propósitos*, Puig et al., (2007) destacan: (a) potenciar la permeabilidad de la educación y la comunidad, (b) proporcionar significatividad a los aprendizajes, a través de la aplicación de los conocimientos adquiridos, (c) tener presente a la

globalidad de la persona (Ej., conocimientos, comportamientos, actitudes, valores, sentimientos, emociones, etc.), (d) fortalecer los vínculos sociales a través de proyectos comunitarios, (e) promover la reciprocidad, no el paternalismo ni la dependencia, (f) activar el compromiso cívico y la práctica de valores, y (g) poner en sintonía a los distintos agentes educativos (Ej., administraciones, instituciones educativas, entidades y otros agentes sociales).

En la Figura 4 se definen los niveles de intervención que se producen en el ámbito escolar y comunitario, que favorecen la implementación de la metodología A-S, la participación del alumnado y del profesorado como facilitador y guía en la construcción de conocimientos que realiza el estudiante con ejemplos y experiencias concretas y realistas (Aguirre, Andrade, y Zulueta, 2005).

Figura 4

Distintos Niveles de Intervención en el Entorno



Fuente: Baqueró y Majó (2014)

A partir de los resultados de la gran cantidad de investigación realizadas bajo la metodología A-S, entre sus *beneficios* se pueden mencionar que: (a) aumenta el compromiso de los estudiantes (Ej., aumento de la asistencia y la motivación para aprender) (Asociación Española de Voluntariado [AEVOL], 2003; Civic Literacy Project, 2000; McIntyre y Sellnow, 2014; Melchior, 1999; Puig et al., 2007; Scales, Blyth, Berkas, y Kielsmeier, 2000; Shumer, 1994; Stephens, 1995; Youniss, McLellan, y Yates, 1997), (b) ayuda a los estudiantes a mejorar el aprendizaje académico (Ej., avances en el logro académico, incluidos los grados y las pruebas) (AEVOL, 2003; Billig, 2009; Civic Literacy Project, 2000; Conway et al., 2009; Giles y Eyler, 1994; Harwood y Radoff, 2009; Markus, Howard, y King, 1993; Scales et al., 2000; Tapia, 2006), (c) fomenta la reflexión y el pensamiento crítico, así como potenciar un papel activo y reflexivo en todo el proceso de toma de decisiones, generando agentes del cambio social (Wilczenski y

Coomey, 2007), (d) fomenta el desarrollo personal (Ej., aviva la capacidad de asumir responsabilidades, despierta la capacidad creativa del alumnado, desarrolla habilidades y capacidades de liderazgo, incrementa la autoestima, promueve el trabajo en equipo, etc.) y social de los estudiantes (Ej., facilita el contacto con su entorno y lo prepara para intervenir en él, potencia una ciudadanía activa, genera posibilidades para interactuar con otras personas, favorece la integración y convivencia, propone la interacción con instituciones, permite familiarizarse con las necesidades o problemas que están presentes en la comunidad y se abordan desde una perspectiva interdisciplinar, etc.) (AEVOL, 2003; Brown, 2001; Billig et al., 2005b; Brown, 2001; Jacoby, 1996; McIntyre y Sellnow, 2014; Melchior, 1999; Puig et al., 2007; Switzer, Simmons, Dew, Regalski, y Wang, 1995; Tapia, 2006; Wilczenski y Coomey, 2007), (e) promueve la exploración de carreras universitarias traducido en aspiraciones profesionales más variadas (Billig, Jesse, Calvert, y Kleimann, 1999; Melchior, 1999), (f) reduce los comportamientos de riesgo entre los estudiantes (Ej., agresiones, delincuencia y comportamientos sexuales de riesgo) (Allen, Kuperminc, Philliber, y Herre, 1994; Tapia, 2006; Yates y Youniss, 1996), (g) incrementa la competencia comunicativa del alumnado (Bentley y Ellison, 2005), (h) incremento del sentido de civismo (Puig et al., 2007; Stephens, 1995; Youniss et al., 1997;), (i) potencia una mayor vinculación a la institución educativa (Ej., conecta la enseñanza del aula con las necesidades del entorno, mejora los resultados académicos, fomenta la reflexión y el pensamiento crítico, potencia un papel activo y reflexivo en todo el proceso de toma de decisiones sobre el A-S, genera agentes del cambio social, incrementa la concienciación sobre aspectos sociales, históricos, y sistemas de materiales que producen las condiciones específicas de las personas, etc.) (AEVOL, 2003; Brown, 2001; Jacoby, 1996; Puig et al., 2007; Stephens, 1995; Youniss et al., 1997; Wilczenski y Coomey, 2007), (j) genera un mayor apoyo a la escuela por parte de la comunidad (Billig y Conrad, 1997; Melchior, 1999), (k) se asocia con el entorno escolar positivo (Weiler, LaGoy, Crane, y Rovner, 1998), (l) incrementa la motivación del profesorado, aumenta su satisfacción y genera cambios de sus actitudes hacia la enseñanza (Ej., emplear una pedagogía de la experiencia y la reflexión, examinar las características de la ciudadanía o la comunidad de pertenencia y considerar los proyectos de A-S como una actividad co-curricular cuidadosamente organizada y que conecte adecuadamente el servicio a la comunidad con las necesidades del currículum) (AEVOL, 2003; Brown, 2001; Jacoby, 1996; Puig et al., 2007; Tapia, 2006; Wilczenski y Coomey, 2007); (m) conlleva y/o proporciona mejoras a las *instituciones educativas* (Ej., mejora en el ambiente académico y de estudio escolar, mejora en el entorno comunitario que recibe el servicio, fortalecimiento de la relación con las agencias e instituciones públicas y privadas que facilitan servicios a la comunidad, aumento del compromiso y creatividad de los profesores, mejora de la disciplina del alumnado y reducción de la rotación del personal, ampliación de las reformas basadas en estándares, proporcionando auténticos contextos de aprendizaje, mejora del contenido de la educación respecto a la creación de los distintos agentes de cambio, ampliación y movilización

del acceso a los recursos para las comunidades) (AEVOL, 2003; Brown, 2001; Jacoby, 1996; Puig et al., 2007; Wilczenski y Coomey, 2007), y (n) reporta ventajas para la *comunidad*, (Ej., desarrolla nuevas generaciones con interés por sus cuestiones y problemas, refuerza los lazos sociales y vínculos entre diferentes generaciones, mediante el trabajo común y en equipo, aumenta la participación de sus miembros en el proceso democrático y finalmente mejora la convivencia entre todos los ciudadanos) (AEVOL, 2003; Brown, 2001; Jacoby, 1996; Puig et al., 2007; Wilczenski y Coomey, 2007).

Ahora bien, la puesta en práctica de este tipo de metodología también presenta ciertas *barreras*, tales como (Astin et al., 2006; Billig et al., 2005b; Blyth, Saito, y Berkas, 1997; Brown, 2001; Eyler et al., 2001; Larkin y Mahoney, 2006; Parker-Gwin y Mabry, 1998; Tapia, 2008):

- Vincular a la investigación y la educación en cuestiones concretas de la comunidad y elaborar los planes de estudio sobre la base de actividades educativas que respondan a los problemas y necesidades de la comunidad.
- Examinar las características de la ciudadanía o la comunidad a través de la afiliación de principios de la historia y el diálogo.
- Contribuir a la función de la educación, descubriendo las causas y las respuestas a largo plazo de las cuestiones sociales mediante la participación en actividades que tengan impacto en las comunidades.
- Emplear el conocimiento académico en las solicitudes de la comunidad a través de la resolución de problemas, el concepto de la praxis y el diálogo crítico.
- Ampliar las instituciones educativas a participar en la comunidad (Ej., fomento, creación de coaliciones y recursos para responder con esa comunidad).
- Tener en cuenta que un proyecto solidario y socialmente responsable puede terminar enseñando la lección equivocada y reforzando prejuicios y estereotipos, si las actividades se desarrollan con escaso nivel de reflexión o son planteadas ingenuamente.
- Los resultados esperados en algunas áreas mencionadas como beneficiosas no obtienen los resultados esperados de significatividad.

6.5.3. El A-S en el ámbito internacional

El A-S se encuentra en un momento de expansión, impulsando numerosos proyectos que pretenden mejorar la situación de cada país a través de la potenciación del compromiso

social. En EEUU, uno de los referentes a nivel internacional, destaca la labor que están realizando instituciones como National Service-Learning Clearinghouse, Campus Compact, National Youth Leadership Council o International Association for Research on Service Learning and Community Engagement, sin olvidar otros organismos que promueven este tipo de enseñanza, vinculada al voluntariado y la acción cívica, como es el caso de Learn and Serve America o la International Association for Research on Service-Learning and Community Engagement (Asociación Internacional de Investigación sobre A-S y Compromiso Comunitario). Asimismo, es necesario mencionar la presencia de centros de investigación y promoción del A-S en diferentes Universidades (Ej., Service-Learning Research and Development Center de la Universidad de California) y la existencia de diversas publicaciones especializadas en la temática, como *Partnerships: A Journal of Service-Learning & Civil Engagement* o *The International Journal of Service-Learning in Engineering*.

Por otro lado, en el ámbito iberoamericano, destacan las experiencias realizadas desde la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), como el Programa de Servicio Social UMAM-PERAJ: Acoge a un amig@, en el que se desarrollan actividades dirigidas a atender necesidades sociales. En Argentina, con el impulso de CLAYSS, se desarrollan actuaciones de A-S en todo su territorio, siendo uno de los países responsables del establecimiento de las bases para la creación en 2005 de la Red Iberoamericana de Aprendizaje y Servicio Solidario, integrada por asociaciones y entidades de Latinoamérica, Estados Unidos y España. Desde el *Programa Aprendizaje Servicio (A+S UC)* en Chile, se estimula la formación de profesionales íntegros, emprendedores solidarios que aporten solución a problemas sociales.

Por su parte, en Europa también se están desarrollando este tipo de prácticas, como es el caso de Holanda, donde el gobierno estableció el A-S como práctica obligatoria en la Educación Secundaria mediante el *Civic Intership* (prácticas cívicas), o la organización *Movise*, que en este momento está contribuyendo a convertir prácticas de voluntariado en A-S. Desde la National University of Ireland, Galway se está promoviendo el liderazgo de iniciativas de participación cívica. También, el *Lernen Durch Engagement*, organización alemana que promueve el A-S, al igual que el *Community Service Volunteers*, que es una veterana organización británica centrada sobre todo en la promoción del voluntariado.

Efectivamente, se observa una elevada proliferación de esta metodología a nivel internacional, donde la participación de alumnado, profesorado y comunidad está incrementando año tras año, y en la que sus beneficios arrojan una agradable esperanza a la situación de incertidumbre económica, social, política y educativa. En este sentido, como ejemplo, a continuación se desarrolla brevemente una de las experiencias que se están llevando a cabo a nivel internacional, con la que ofrecer una visión más específica del trabajo que se está realizando en este campo de investigación.

La situación a la que se enfrenta el mundo, nada alentadora, hace recapacitar sobre la importancia que debe tener la educación en el aprendizaje de los estudiantes, la colaboración y entendimiento entre instituciones educativas, familias, comunidad y empresas. Ante tal escenario, la Universidad ha de participar en esta reconstrucción mediante el fomento de valores, actitudes, competencias y motivaciones. Esta es la línea de trabajo que realiza la UNAM, que mediante el desempeño que realizan los estudiantes de todas las titulaciones de ES, incluso, los estudiantes de preparatoria (equivalencia al Bachillerato en España) en su Servicio Social (obligatorio para titular) fomenta en ellos el espíritu de nación, convivencia, tolerancia, estrecha vínculos entre las comunidades y la Universidad, así como las relaciones intergeneracionales, interculturales, intercomunitarias e intracomunitarias, beneficiando a todos los participantes.

Entre los diversos programas que se ofertan, destaca el Programa UNAM-Peraj: *Adopta a un Amig@*, desarrollado a partir de 2003 dentro de la Dirección General de Orientación y Servicio Social (DGSE), y que tiene como propósito apoyar el desarrollo social del alumnado de EP de escuelas públicas, a través de la tutoría de jóvenes universitarios de servicio social (De Gortari, Navarrete, Gilardi, y Becerril, 2010).

Su origen procede de Israel, donde desde 1974 llevan a cabo esta iniciativa propuesta por el Instituto Weizmann de Ciencias A.C., iniciándose como un programa institucional en el que jóvenes universitarios adquieren el compromiso de ser tutores de niños y niñas de EP (De Gortari et al., 2010). El número de participantes en este tipo de programas se incrementa año tras año, así como la acogida de instituciones de otros países.

El Programa UNAM-Peraj: *Adopta a un Amig@* pretende vincular a jóvenes universitarios, en el rol de tutores de chicos y chicas de entre 8 y 12 años de escuelas públicas cercanas a las instalaciones universitarias, durante todo un curso académico, con el que se establece una relación significativa, fortaleciendo (De Gortari et al., 2010): (a) el desarrollo social, psicológico y educativo del mentor mediante estrategias pedagógicas, y (b) la formación profesional y humana del joven universitario, y la realización de su compromiso de retribución social, a través de la organización de actividades lúdico-recreativas.

La selección de los tutores viene determinada por las siguientes características personales (De Gortari et al., 2010): (a) ser estudiante de últimos semestres de cualquier licenciatura de la UNAM, (b) tener al menos el 70% de los créditos cubiertos, (c) tener entre 20 y 25 años, (d) conocer la filosofía del modelo tutorial Peraj, (e) dominar los contenidos del plan de estudios de 4º a 6º de EP, (f) motivación e interés en trabajar con niños, (g) compromiso y responsabilidad, (h) capacidad para la planificación y seguimiento del proceso de tutoría, e (i) habilidades de comunicación. Asimismo, la selección de los tutores se lleva a partir de la información que se deriva de la entrevista con el responsable del programa y el Test 16 Factores Personalidad de Cattell (De Gortari et al., 2010).

También se aprecia la figura de coordinador, que son tutores de años anteriores que

proporcionan ayuda basada en su experiencia, y junto con los responsables de la DGOSE, trabajan en el diseño del programa de trabajo basado en dos líneas (De Gortari, et al., 2010): (a) la que se refiere al apoyo al desempeño académico, y (b) apoyo a la formación integral, a través de actividades lúdico recreativas.

Por otro lado, la elección de los centros de EP que participan en el programa se realiza considerando su calidad como centros educativos, su ubicación ha de estar en el entorno inmediato al campus universitario y posteriormente se invita a los centros a participar (De Gortari et al., 2010). El alumnado seleccionado perteneciente a las instituciones de EP ha de cumplir una serie de criterios y completar unas pruebas para ser considerado como participante y proceder al emparejamiento por afinidad con su tutor.

Previamente los tutores, realizan una semana de formación con una duración de 40 horas impartidas durante la segunda quincena de septiembre.

Para cada población participante a lo largo del desarrollo, seguimiento y evaluación, se utilizan una serie de instrumentos (Ej., cronograma, carpeta de evidencias de actividades, cuestionario de opinión, pruebas estandarizadas, etc.) con los que conocer la evolución de las actuaciones realizadas, analizar el funcionamiento del programa, dificultades encontradas, etc.

Respecto a los resultados obtenidos, se recogen indicadores sobre el porcentaje de tutores que concluyen el programa, entregan resultados y reciben la carta de liberación (eficacia), porcentaje de amigos que concluyen el programa (eficiencia) y porcentaje de horas dedicadas al fortalecimiento del aprendizaje en relación con las horas dedicadas a la formación integral (equilibrio). Los resultados del impacto son positivos, alcanzado entre un 80% y un 100% el nivel de satisfacción entre los participantes, el desarrollo de aprendizajes y enriquecimiento personal, expectativas, asistencia y desempeño escolar, entre otras.

6.5.4. El A-S en el ámbito nacional

Las experiencias de A-S en el ámbito nacional se limitaban inicialmente a la difusión y promoción de esta metodología entre los centros educativos, pero se ha trabajado de manera constante en su inserción e implicación en todos los ámbitos, llegando a crearse la *Red Española de Aprendizaje-Servicio*, una Red de redes territoriales y sectoriales inspirada en los valores del A-S: confianza, generosidad, cooperación y respeto (Battle, 2012).

Por otro lado, destaca el trabajo realizado desde el Centro Promotor d'Aprenentage Servei (Cataluña), la Fundación Zerbikas (País Vasco) y la Fundación Tomillo, además de los proyectos que se están desarrollando en el ámbito universitario, como en Navarra, Barcelona, Sevilla, Granada o Huelva. Estas experiencias ofrecen una visión de necesidad de cambio y propuestas socioeducativa que responden a gran parte de las necesidades y desafíos del proceso de E-A que actualmente se plantean a profesorado, alumnado y responsables institucionales.

A nivel andaluz, desde la propia Consejería de Educación de la Junta de Andalucía se está fomentando la colaboración entre Universidad y comunidad, concretamente con la aprobación del Decreto 355/2010, por el que se aprueba el Programa Operativo de Educación para el Desarrollo 2010-2012. Entre las líneas prioritarias de trabajo de este programa, se encuentra la intervención en procesos educativos, donde se refleja la intención de aprovechar el *Practicum* de las titulaciones para impulsar proyectos integrales de A-S (Programa Operativo de Educación para el Desarrollo, 2010).

6.6. Mentoría entre Iguales

6.6.1. Concepto y tipologías

La mentoría entre iguales, una de las tipologías del aprendizaje entre iguales, es una metodología en la que compañeros de diferente edad y curso con más experiencia, conocimientos y/o habilidades (mentor), tras un proceso de formación y entrenamiento, a través de un marco de relación asimétrico exteriormente planificado por profesionales, facilitan ayuda y apoyo con un rol fijo a otro alumnado con menos experiencia, conocimientos y/o habilidades (mentee) con propósitos preventivos y/o de instrucción (Arco et al., 2011; Fernández, 2007; Herrera et al., 2000; Sandford et al., 2007), tanto en su desarrollo personal como escolar y/o profesional (Soler, 2003).

Efectivamente, el mentor es un compañero con un nivel de conocimientos y/o habilidades avanzados (Law et al., 2014), y frecuentemente con más experiencia, que en el ámbito educativo ayuda al mentee a establecer y priorizar objetivos a corto y a largo plazo relacionados con sus estudios, además de ayudarlo con la gestión del tiempo (Haines, 2003; Kjeldsen, 2006; Schrubbe, 2004). Concretamente, ayuda a su mentee en la preparación y elaboración de exámenes, trabajos de diferente índole, exposiciones, etc., escuchando críticamente y aportando refuerzos durante el proceso (Anderson, Silet, y Fleming, 2012; Jackevicius, Le, Nazer, Hess, Wang, y Law, 2014; Sambunjak, Straus, y Marusic, 2010). El mentor puede actuar como un buen ejemplo que muestra cómo lograr un equilibrio vital en el ámbito personal/profesional (Cho, Ramanan, y Feldman, 2011; Haines, 2003; Jackevicius et al., 2014), ser un confidente, que permita al mentee expresar sus sentimientos, opiniones y pensamientos (Cho et al., 2011; Haines, 2003; Schrubbe, 2004), saber escuchar y ofrecer consejos, así como conseguir que sea autosuficiente en sus tareas (Cho et al., 2011; Schrubbe, 2004), si bien es necesario considerar que en su rol debe comunicarse con asertividad, proporcionar feedback, guiar, proveer información, alentar y explorar opciones (Soler, 2005).

Por su parte, entre las características más favorables identificadas en la relación de mentoría que ha de poseer el mentee, se pueden subrayar la proactividad y su capacidad de

comunicación, destacando igualmente la presencia de las características como (Soler, 2005; Straus, Johnson, Marquez, y Feldman, 2013): mente abierta, ansioso por aprender, responsable, curioso, sensitivo, con sentido del humor, seguro de sí mismo, autocrítico, aceptar las críticas, flexible, ambicioso, acepta las responsabilidades de su propio aprendizaje, pide ayuda, tiene claro lo que quiere, posee habilidades interpersonales, abierto al intercambio de ideas y escucha activa, respecto por el tiempo del mentor, y prestar atención a los horarios.

Shea (1999), en función de las relaciones que se establecen entre los participantes, distingue tres tipos de *mentoría* que denomina *mentoría situacional*, *mentoría informal* y *mentoría formal*. En primer lugar, la *mentoría situacional* se concibe como aquella en la que el mentor suministra información concreta o ideas en un momento dado (el más apropiado) al mentee (Rodríguez, 2014). En segundo lugar, la *mentoría informal* es la que se produce de manera casual, por intereses mutuos del mentor y mentee, resultando una especie de mentoría espontánea o accidental que casi siempre funciona (Pololi y Knight, 2005). A menudo la mentoría informal es más fructífera, pues la relación que se establece es más espontánea y orgánica, si bien requiere de más tiempo inicialmente para formar una relación (Brent et al., 2000). Y, en tercer lugar, la *mentoría formal* es la que se planea de manera institucional, como una cita a ciegas o matrimonio arreglado (Jackson, Palepu, Szalacha, Caswell, Carr, y Inui, 2003). En este sentido, es un proceso planificado, sistemático e intencionado de desarrollo de personas dentro de una institución (Alonso, Sánchez, y Calles, 2011; Ragins y Cotton, 1999).

Entre las características más relevantes que se le atribuyen a la *mentoría formal*, destacan (Alonso et al., 2011; Detsky y Baerlocher, 2007):

- El establecimiento de objetivos a alcanzar y beneficios esperados.
- La determinación de la duración del proceso en función de los objetivos marcados.
- El número de contenidos que han de estar estructurados (Ej., las instituciones proporcionan información a los mentores con temas específicos que el mentee necesita).
- La exigencia de control (a corto y medio plazo) y de seguimiento.
- La presencia de la organización a través de la figura del coordinador, que se responsabiliza de que el programa funcione adecuadamente, la selección y emparejamiento de mentores y mentees, así como de apoyar a ambos colectivos.
- La organización de la formación de los mentores, el establecimiento de las reuniones entre mentores y mentees, y la evaluación del proceso del programa por parte de los responsables, lo que permite mejorar el control del proceso y la realización de los ajustes oportunos.

En líneas generales, la mentoría formal es usualmente más corta que la informal, aunque las diferencias en los resultados obtenidos en cada caso no son claros ni unívocos (Allen y Eby, 2004; Chao, Walz, y Gardner, 1992; Fagenson-Eland, Marks, y Amendola, 1997; Ragins y Cotton, 1999; Scandura y Williams, 2001).

Por otro lado, la Mentor/National Mentoring Partnership (2005) establece los siguientes tipos de mentoría:

- Mentoría tradicional, uno a uno, en la que las sesiones de mentoría entre mentor y mentee han de establecerse regularmente, al menos cuatro horas al mes durante un año.
- Mentoría grupal, que involucra un mentor con un grupo hasta de cuatro personas jóvenes, y en la que el mentor asume el papel de líder, comprometiéndose a reunirse regularmente con el grupo durante un periodo de tiempo prolongado.
- Mentoría en equipo, con varios mentores trabajando con grupos pequeños de mentees, con una proporción no mayor a 1:4.
- Mentoría de compañeros, brinda la oportunidad para que un joven interesado desarrolle una relación de orientación y enseñanza con una persona más joven. Estos mentores jóvenes sirven como modelos de rol positivos y sus reuniones son frecuentes durante un semestre o todo el curso escolar.
- Mentoría virtual, conecta a un mentor con un mentee, si bien la relación se establece y desarrolla vía Internet, al menos una vez por semana durante un período de entre seis meses y un año.

Por último, dentro de cada una de las tipologías se pueden diferenciar asimismo una gran variedad de programas basados en mentoría, pero mayoritariamente están dirigidos a adolescentes y jóvenes, con propósitos preventivos (DuBois, Holloway, Valentine, y Cooper, 2002; Rhodes, 2001) y/o de ajuste escolar o académico, para mejorar su rendimiento, satisfacción y autoestima (Allen, McManus, y Russell, 1999; Alonso, Castaño, Calles, y Sánchez, 2010; Kelly y Schweitzer, 1997; Linnehan, 2001; Tenenbaum, Crosby, y Gliner, 2001).

6.6.2. Elementos a considerar para el éxito de experiencias de mentoría entre iguales

Actualmente, los programas de mentoría entre iguales están incrementando su presencia en las instituciones educativas con el propósito de mejorar el ajuste escolar o académico del alumnado, si bien para el diseño, planificación, aplicación y evaluación imprescindible considerar los componentes que contribuyen a su éxito. Y es que los efectos que genera el uso de esta metodología se derivan de la calidad de la relación que se establezca (Rhodes, Spencer, Keller, Liang, y Noam, 2006), en la que intervienen tres procesos

interrelacionados (Rhodes, 2002, 2005): relaciones sociales y bienestar emocional, mejora de las habilidades cognitivas a través de la instrucción y conversación, y promoción del desarrollo de una identidad positiva a través de servir como modelos y defensores.

En este sentido, Haines (2003) sugiere que para que un programa de mentoría genere los resultados esperados se han de incluir como mínimo los siguientes elementos: los mentores han de poseer un gran deseo por participar, las parejas de mentor y mentee han de tener áreas comunes de interés y disponer de tiempo, y que los mentores tengan un determinado nivel de experiencia, conocimiento y/o habilidad. Es más, algunos autores han realizado propuestas concretas de cuáles deberían de ser las habilidades o competencias que ha de tener el mentor (Brown, Daly, y Leong, 2009), destacando las relacionadas con el apoyo emocional (denominada también relacional o de relaciones) y de apoyo en el desarrollo de los estudios (que otros autores llaman visión a medio o largo plazo o de orientación), además de poseer cualidades, tales como, deseo de ayudar, haber tenido una experiencia positiva de joven, tener una buena credibilidad, disponer de tiempo y energía, tener los conocimientos al día, tener ganas de aprender, comprometerse, saber compartir, interés en desarrollar a otras personas, poseer sentido del humor y tener fuertes habilidades interpersonales (Soler, 2005). En definitiva, las actitudes y estilos de mentores exitosos suelen conllevar las siguientes características (Carringer y Jucoby, 2008): ser un amigo, tener metas y expectativas realistas, divertirse, dar a su mentee voz y opciones a decidir sobre las actividades, ser positivo, dejar que el mentee tenga control sobre lo que los dos hablan, y cómo hablan de ello, escuchar, y respetar la confianza de su mentee depositada en el mentor, si bien se debe considerar que la relación que establece el mentor es con el joven y el mentor es el responsable de construir la relación.

Por su parte, el estudio realizado por Larose et al. (2011) sugiere que ciertas condiciones deben respetarse a fin de que este tipo de programas sean eficaces: (a) se ha de proporcionar formación inicial y supervisión para los mentores, (b) los mentores y los mentees han de basarse en intereses personales y profesionales similares, alentando a los mentores a involucrarse en actividades sociales, culturales o científicas con sus mentees, (c) se ha de asegurar que los programas de mentoría sean diseñados e implementados en función de sólidos conocimientos empíricos sobre las características del estudiante, y (d) la estructura de la formación del mentor y la supervisión se ha de basar en enfoques teóricos que han sido validados o están en proceso de ser validados.

De hecho, los programas basados en mentoría han demostrado un alto grado de eficacia y eficiencia para influir en múltiples aspectos del desarrollo de los jóvenes, aunque las relaciones individuales son variables en el tipo y grado de beneficios que se puedan establecer. Para que sean seguros y efectivos han de ofrecer una flexibilidad suficiente para ayudar a satisfacer las necesidades personales de cada mentee, permitiendo que las relaciones florezcan dentro de una

estructura segura, además de los siguientes elementos (Mentor/National Mentoring Partnership, 2005): (a) diseño y planificación del programa (Ej., población a la que se atenderá, tipo de mentoría, naturaleza de las sesiones de mentoría, tipo de mentores, metas del programa, resultados esperados, frecuencia de las sesiones de mentoría, tiempo de implementación del programa, propósitos del programa, escenario del programa, promoción del programa, evaluación del progreso y éxito del programa, y protocolo de contacto), (b) desarrollo del programa (Ej., reclutamiento de los participantes, selección de los mentores y mentees potenciales, formación a los mentores, crear las parejas de mentores y mentees, apoyo, supervisión y monitoreo de las relaciones de mentoría, reconocimiento de la participación, ayudar a los mentores y mentees a llegar al cierre, plan de desarrollo de recursos, sistema integral para la información del programa de mentoría, sistema para monitorear el programa, estrategias para el desarrollo del personal, y comunicación), y (c) evaluación del programa (Ej., plan para medir los procesos de su programa acertadamente, proceso para medir si los resultados esperados han ocurrido, y proceso que repasa los resultados de la evaluaciones).

Otro elemento a considerar dentro de la eficacia de este tipo de experiencias se asocia al nivel la satisfacción del mentee con respecto a su relación con el mentor destacan, que viene determinado por variables como (Alonso et al., 2010; Lyons y Oppler, 2004; Munson y McMillen, 2009; Paris, 2009): (a) la percepción de los mentees sobre los temas abordados, (b) el número y la frecuencia de reuniones de mentoría, (c) proporcionar apoyo emocional y motivación, (d) tener en cuenta las competencias del mentor, y (e) uso de instrumentos basados en comportamientos observables.

En los mismos términos, se debe considerar el nivel de compromiso del mentor y mentee (Hu, Wang, Sun, y Chen, 2008; Poteat, Shockley, y Allen, 2009), las características comunes de ambos (Ortiz y Gilson, 2005), la autoestima (Linnehan, 2003), el respeto mutuo, expectativas claras y compartir valores (Straus et al., 2013), la confianza entre ellos (St-Jean y Audet, 2009), la confidencialidad y el tiempo dedicado a las sesiones (Illes, Glover, Wexler, Leung, y Glazer, 2000), la duración de la relación de mentoría (Munson y McMillen, 2009; Paris, 2009), la frecuencia de las reuniones (Lyons y Oppler, 2004), la importancia percibida de las actividades de mentoría (Herrin, 2009), el desarrollo de competencias (Kemp, 2008) y que el mentor ponga de manifiesto determinados comportamientos y competencias (Fogg, 2003).

Ahora bien, uno de los principales obstáculos para el éxito de los programas de mentoría es el tiempo de compromiso y la falta de incentivos para el profesorado, por lo que sería recomendable incluir estrategias de cómo gratificar a los mentores y docentes participantes, a través del reconocimiento formal de programas, así como la reestructuración de una evaluación anual, promoción y proceso de reconocimiento del compromiso de los mentores (Waugh, 2002). Además, se debe tener en cuenta la disponibilidad del mentor, prestando especial atención a la

organización del programa, capacitación de mentores e identificación de la posible financiación para apoyar el programa de mentoría (Feldman, Arian, Marshall, Lovett, y O'Sullivan, 2010; Goncalves y Bellodi, 2012).

Otro tipo de barreras que se pueden presentar en la implementación de los programas de mentoría, se dirigen en la línea de (Soler, 2005): (a) falta de interés y dedicación por parte de los mentores, (b) distancia física en el caso de programas de mentoría on-line, (c) incompatibilidad de horarios, (d) la química entre la pareja, (e) la influencia de otros agentes, (f) las auto-creencias, (g) las carencias de formación de los mentores, (h) las percepciones negativas de su preparación, (i) la falta de compromiso por parte del mentee, (j) el sentimiento de presión por parte del mentee, (k) el sentimiento del mentee de estar castigado al asistir a sus sesiones de mentoría, (l) la percepción del mentee de que no se atienden a sus necesidades y/o dificultades, (m) una financiación insuficiente, y (n) la infravaloración por parte de los responsables sobre las capacidades de los mentores participantes.

Entre las dificultades halladas en la literatura especializada, destacan aquellas relacionadas con, en primer lugar, la dimensión personal, del mentee (Ej., valor necesario por parte del estudiante para afrontar sus insuficiencias y hacer cambios efectivos) (Rabatin, Lipkin, Rubin, Schachter, Nathan, y Kalet, 2004) y del mentor (Ej., falta de unas habilidades apropiadas por parte del mentor) (Straus, Chatur, y Taylor, 2009). En segundo lugar, la dimensión de vínculo, en el área de vulnerabilidad (Ej., el mentee se siente rechazado cuando el mentor cancela la sesión de mentoría) (Rabatin et al., 2004), y diferencias (Ej., ausencia de intereses comunes entre mentor y mentee o diferencias en raza, etnia o género que obstaculiza tener temas en común) (Jackson et al., 2003; Koopman y Thiedke, 2005). En tercer lugar, la dimensión de roles, en el área de "jefe" (Ej., el mentor espera que el mentee se convierta en un clon y sólo dirija las sesiones a sus intereses, el mentor tenga ideas preconcebidas de cuáles son las mejores elecciones para el mentee, y el mentor demande ciertos resultados de su mentee) (Hauer, Teherani, Dechet, y Aagaard, 2005; Williams, Levine, Malhotra, y Holtzheimer, 2004), y de competitividad (Ej., el mentee sorprende a su mentor en alguna área con respecto a lo esperado) (Williams et al., 2004). Y, en cuarto lugar, la dimensión estructural, en el área de limitaciones del tiempo (Ej., falta de tiempo para la relación de mentoría) (Straus et al., 2009; Williams et al., 2004), falta de incentivos (Ej., falta de reconocimiento académico para los mentores, y falta de incentivos financieros para el programa de mentoría) (Straus et al., 2009), e imposibilidad de realizar la mentoría (Ej., selección no adecuada, acceso inadecuado al lugar de las sesiones de mentoría, y falta de sesiones de mentoría) (Hauer et al., 2005; Straus et al., 2009; Williams et al., 2004).

6.6.3. Beneficios y resultados

Entre los beneficios que reportan los programas de mentoría a las instituciones que los implementan, se incide en una mayor positividad, participación e integración, donde el rendimiento, la productividad, el clima organizacional y la motivación del personal se incrementa, dando lugar a una mayor atracción y retención del personal (Soler, 2005), además de fomentarse las habilidades técnicas y directivas, optimizarse la selección y desarrollo de nuevos talentos, y retener personal con alto potencial y altos niveles de competencias. Igualmente, potencian (Lord, Mourtzanos, McLaren, Murray, Kimmel, y Cowley, 2012):

- La sinergia y diversidad de pensamiento y perspectiva.
- El diálogo entre compañeros del mismo nivel profesional.
- Un ambiente seguro.
- Un aumento de conexión profesional en una gran institución.
- Un aumento de la conexión social.
- Una mayor satisfacción del trabajo.
- Una mejora del conocimiento hacia sí mismo.
- La reducción amenazas y aumenta la confianza en la participación en actividades profesionales.
- Un mayor número de oportunidades de aprendizaje mutuo, apoyo, estímulo, consejos e información a compartir, teniendo como consecuencia el desarrollo y crecimiento personal.
- Un mayor número de oportunidades para recibir feedback crítico, favoreciendo el crecimiento personal y profesional.
- Un incremento de oportunidades de colaboración profesional.
- Una mayor responsabilidad.

En el caso del mentor, los beneficios que genera la participación en este tipo de experiencias se dirigen a una mejora del rendimiento y la productividad, fomento de habilidades, y desarrollo de conocimientos (Rhodes et al., 2006), mientras que en el caso de los mentees se incrementa el número de oportunidades para (Rhodes, 2002, 2005; Rhodes et al., 2006; Sambunjak et al., 2010): (a) divertirse, escapar del estrés diario y disponer de experiencias emocionales que pueden generalizar, (b) mejorar las relaciones sociales con jóvenes, (c) recibir ayuda sobre la regulación de las emociones, contribuyendo al desarrollo cognitivo a través de diversos mecanismos, como la exposición a nuevas oportunidades de aprendizaje, la provisión de nuevos desafíos intelectuales y asesoramiento, que promocionan el éxito académico, así como al desarrollo personal, (d) guiarle en su actividad y elección escolar, y (e) incrementar su productividad.

En cuanto a los resultados que se derivan de la implementación de programas de mentoría, el estudio de Trepainer-Streert (2007), en el que examinó 941 experiencias de mentores en Jumpstart, muestra que los mentores participantes incrementaron sus habilidades para hablar en público, su capacidad de liderazgo y comunicación, sus habilidades de trabajo en equipo y su nivel de involucración en la comunidad, en términos similares a los resultados del trabajo de Schmidt, Marks y Derrico (2004), que además identificaron mejoras en el desarrollo de relaciones positivas, la voluntad del mentor y el valor otorgado a participar en la comunidad.

Por su parte, los resultados de los estudios realizados por Weiler, Zarich, Haddock, Krafchick, y Zimmerman (2014) y Jackevicius *et al.* (2014) revelan mejoras en crecimiento personal, habilidades interpersonales, productividad, desarrollo de habilidades, sentido de civismo, desarrollo profesional y gestión de emociones en los mentees. Asimismo, Rhodes, Grossman, y Resch (2000) indican que cuando los mentees desarrollan una conexión fuerte y comprometida con sus mentores, también aumenta su capacidad de relacionarse adecuadamente con los demás, mientras otras investigaciones llevadas a cabo en instituciones educativas arrojan mejoras en rendimiento escolar, satisfacción con los estudios, autoestima y participación en la institución (Allen *et al.*, 1999; Kelly y Schweitzer, 1997; Linnehan, 2001; Tenenbaum, Crosby, y Gliner, 2001). Además, la participación en este tipo de programa genera una mayor conexión de los estudiantes con la institución educativa y las familias, mejorando sus habilidades sociales, autoestima y rendimiento académico, tanto en mentores como en mentees (Mentoring Resource Center, 2005; Rhodes, 2005), si bien cuando se establece una conexión emocional fuerte en la relación entre mentor y mentee, se incrementan considerablemente los resultados educativos de los mentees (DuBois y Neville, 1997; Grossman y Rhodes, 2002; Herrera *et al.*, 2000; LoSciuto, Rajala, Townsend, y Taylor, 1996).

MARCO EMPÍRICO

MARCO EMPÍRICO

1. Objetivos

El *objetivo general* de esta investigación fue explorar los efectos de la participación en el Programa Huelva Educa (PHE) sobre el alumnado universitario y de EP y ESO participante. Este objetivo general se desglosó en *objetivos específicos* para las dos submuestras. Los tres primeros objetivos para la submuestra de alumnado universitario, y los cuatro últimos objetivos para la submuestra de alumnado de EP y ESO:

1. Incrementar en términos estadísticamente significativos la media de la puntuación directa alcanzada por el alumnado universitario en las escalas del Inventario de Motivación y Estrategias de Aprendizaje (MSLQ) de Pintrich, Smith, García, y McKeachie (1991) en la fase posttest respecto a la fase pretest tras su participación en el PHE.
2. Mejorar en términos estadísticamente significativos la media de la puntuación directa alcanzada por el alumnado universitario en las subescalas y la puntuación directa global de la Escala de Habilidades Sociales (EHS) de Gismero (2000) en la fase posttest respecto a la fase pretest una vez acabada la experiencia A-S.
3. Conocer el grado de satisfacción personal y académica del alumnado universitario al finalizar el programa.
4. Mejorar en términos estadísticamente significativos la proporción del rendimiento escolar obtenido por el alumnado de EP y ESO en la fase posttest respecto a la fase pretest una vez terminada la experiencia de A-S.
5. Mejorar en términos estadísticamente significativos la media de la puntuación directa lograda por el alumnado de EP y ESO en las escalas del Test Autoevaluativo Multifactorial de Adaptación Infantil (TAMAI) (Hernández, 2002) en la fase posttest respecto a la fase pretest una vez finalizado el PHE.
6. Aumentar en términos estadísticamente significativos la media de la puntuación directa lograda por el alumnado de EP y ESO en las escalas de la Escala de Clima Social-Centro Educativo (CES) (Moos, Moos, y Trickett, 1995) en la fase posttest respecto a la fase pretest al finalizar la experiencia A-S.
7. Conocer el grado de satisfacción personal y escolar del alumnado de EP y ESO en el PHE una vez finalizado el programa.

2. Hipótesis

Las hipótesis planteadas para este estudio fueron las siguientes:

1. Existen diferencias estadísticamente significativas en las puntuaciones directas medias obtenidas por el alumnado universitario en motivación y estrategias de

- aprendizaje en la fase postest respecto a la fase pretest tras participar en el PHE.
2. Existen diferencias estadísticamente significativas en las puntuaciones directas medias obtenidas por el alumnado universitario en aserción y habilidades sociales en la fase postest respecto a la fase pretest como resultado de su participación en el PHE
 3. El nivel de satisfacción general del alumnado universitario con su participación en el programa será valorado con una puntuación media superior a 4 puntos.
 4. El alumno de EP y ESO participante incrementará en términos estadísticamente significativos la proporción de su rendimiento escolar en las diferentes áreas curriculares en la fase postest respecto a la fase pretest tras participar en el PHE.
 5. Existen diferencias estadísticamente significativas en las puntuaciones directas medias obtenidas por el alumnado de EP y ESO en adaptación personal, social, escolar y familiar y de las actitudes de los padres en la fase postest respecto a la fase pretest tras la participación en el PHE.
 6. Existen diferencias estadísticamente significativas en las puntuaciones directas medias logradas por el alumnado de EP y ESO en características socio-ambientales y relaciones personales en el aula en la fase postest respecto a la fase pretest como resultado de su participación en el PHE.
 7. El nivel de satisfacción general del alumnado de EP y ESO con su participación en el PHE será valorado con una puntuación media superior a 4 puntos.

3. Variables

A continuación, se presentan las variables para las dos submuestras de este trabajo, es decir, mentores PHE y alumnado de EP y ESO.

3.1. Mentores PHE

- *Variable Independiente*: participación en el PHE, tanto en el curso de formación de mentores como en las sesiones de mentoría con el alumnado de EP y ESO, ambas correspondientes al plan de intervención.
- *Variables Dependientes*:
 - Aserción y habilidades sociales: se entiende como un conjunto de habilidades aprendidas que un individuo pone en práctica en una situación interpersonal, habilidades que son específicas y que se manifiestan o no en una situación dada, en función de las variables personales, factores del ambiente e interacción entre ambos (Gismero, 2000).

- Motivación y estrategias de aprendizaje: se entiende como el conjunto de estrategias que permiten profundizar el auto conocimiento de aspectos motivacionales y de estrategias de estudio con la finalidad de conocer cuáles son los procesos de regulación cognitiva y motivacional en beneficio de la calidad del aprendizaje (Pintrich et al., 1991).
- Satisfacción personal y académica: se considera como la valoración de los mentores PHE respecto a la adecuación de las actividades, el empoderamiento, el desarrollo de competencias, sus intereses personales, la implementación del programa y su satisfacción general.

3.2. Alumnado de EP y ESO

A. *Variable Independiente*: participación en el PHE, concretamente en las sesiones de mentoría (segunda actividad del plan de intervención).

B. *Variables Dependientes*:

- Rendimiento escolar: entendido como el nivel de conocimientos demostrado en un área ó materia comparado con la norma de edad y nivel escolar (Jiménez, 2000).
- Características socio-ambientales y relaciones personales en el aula: se consideran como las características entre las relaciones que se producen entre alumno-alumno y el tipo de estructura organizativa que se produce en un aula (Moos et al., 1995).
- Adaptación personal, social, escolar, familiar y de las actitudes educadoras de los padres: se considera como el conjunto de factores destinados a conocer el grado de adaptación personal y evaluación de la posible existencia de problemas o trastornos en niños y jóvenes tanto en el área personal, como escolar, social y familiar (Hernández, 2002).
- Satisfacción personal y escolar: entendida como la valoración realizada por el alumnado de EP y ESO respecto a la adecuación de actividades realizadas, el empoderamiento, el desarrollo de competencias, sus intereses personales, la implementación del programa y su satisfacción general.

En el Tabla 4 se recogen las variables de estudio para cada una de las submuestras del PHE.

Tabla 4
Variables de la Investigación por Submuestras

Submuestra	Variable Independiente	Variable Dependiente
Mentores PHE	PHE (curso de formación y sesiones de mentoría)	Aserción y Habilidades Sociales Motivación y Estrategias de Aprendizaje Satisfacción personal y académica
Alumnado de EP y ESO	PHE (sesiones de mentoría)	Rendimiento escolar Características socio-ambientales y relaciones personales en el aula Adaptación personal, social, escolar, familiar y de las actitudes educadoras de los padres Satisfacción personal y escolar

4. Método

4.1. Participantes

En este trabajo de investigación han participado un total de 148 sujetos distribuidos en dos submuestras: 79 mentores PHE y 69 alumnos de EP y ESO. A continuación se especifican sus principales características académicas y demográficas.

La submuestra de *mentores PHE* estuvo compuesta por 79 alumnos universitarios de las siguientes titulaciones: 13 del Grado de Educación Primaria, 28 del Grado de Psicología, 18 del Grado de Educación Social, 10 del Grado de Trabajo Social, 1 del Grado de Filología Hispánica, 7 de la Licenciatura de Psicología y 2 de la Licenciatura de Psicopedagogía (Tabla 5). La media de edad era de 21,22 años, con un rango de entre 18 y 34 años. Su distribución por sexo era de 67 mujeres (84,81%) y 12 hombres (15,19%), de estado civil soltero y nacionalidad española el 100% de los participantes. Su situación laboral se caracterizaba por un 97,46% que no trabajan, mientras que un 1,27% lo hacen a tiempo parcial y el 1,27% a tiempo completo (Tabla 6).

Tabla 5
Información Académica Mentores PHE

Dato académico	G. Educación Primaria		G. Psicología		G. Educación Social		G. Trabajo Social		G. Filología Hispánica		L. Psicología		L. Psicopedagogía		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Total	13	16,45	28	35,44	18	22,78	10	12,65	1	1,27	7	8,87	2	2,54	79	100
Curso																
5	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	7	8,87	2	2,54	9	11,41
3	0	0,00	18	22,78	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	18	22,78
2	13	16,45	10	12,66	18	22,78	10	12,65	1	1,27	0	0,00	0	0,00	52	65,81

Tabla 6
 Información Demográfica Mentores PHE

Dato demográfico	G. Educación Primaria		G. Psicología		G. Educación Social		G. Trabajo Social		G. Filología Hispánica		L. Psicología		L. Psicopedagogía		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Total	13	16,45	28	35,44	18	22,78	10	12,65	1	1,27	7	8,87	2	2,54	79	100
Edad (Media)	20,84		21,60		20,38		20,7		19		28		29,5		21,22	
Edad (Rango)	19-23		19-32		18-23		19-24		19		22-31		25-34		18-34	
Sexo																
Mujer	8	61,53	24	85,71	15	83,33	8	80,00	1	100	6	85,72	2	100	67	84,81
Hombre	5	38,47	4	14,29	3	16,67	2	20,00	0	0,00	1	14,28	0	0,00	12	15,19
Estado civil																
Soltero	13	100	28	100	18	100	10	100	1	100	7	100	2	100	79	100
Casado	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00
Nacionalidad																
Española	13	100	28	100	18	100	10	100	1	100	7	100	2	100	79	100
Situación laboral																
No trabaja	13	100	27	96,42	18	100	10	100	1	100	6	85,72	2	100	77	97,46
T. Parcial	0	0,00	1	3,58	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	1	1,27
T. Completo	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	1	14,28	0	0,00	1	1,27

Por su parte, la submuestra de *alumnado de EP y ESO* estuvo compuesta por 69 alumnos pertenecientes al tercer ciclo de EP (31 alumnos = 44,92%) y primer ciclo de ESO (38 alumnos = 55,08%). De dicha submuestra, 5 alumnos pertenecían al Centro de Educación Infantil y Primaria (CEIP) "Los Rosales", 26 alumnos al CEIP "Tres de Agosto", 24 alumnos al Instituto de Educación Superior (IES) "Fuentepiña", 9 alumnos al IES "José Caballero", y 5 alumnos al IES "Pintor Pedro Gómez". El alumnado presentaba una media de edad de 12,26 años y un rango de edad comprendido entre los 10 y 15 años (Tablas 7 y 8).

En cuanto a su distribución por sexo, 30 eran mujeres (43,47%) y 39 hombres (56,53%), y por nacionalidad, 68 alumnos eran de nacionalidad española y 1 alumna de nacionalidad portuguesa, mientras que entre sus principales características escolares destacaban (Tabla 9): (a) 13 alumnos habían repetido alguna vez (18,85%), mientras que 56 alumnos no lo habían hecho nunca (81,15%), y (b) 9 alumnos presentaban algún tipo de Necesidad Educativa Específica de Apoyo Educativo (NEAE): 3 alumnos con Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad (TDAH), 2 alumnos con dificultades en las materias instrumentales, 2 alumnos cursaban sus estudios en Educación Compensatoria (EC), 1 alumno asistía al aula de Pedagogía Terapéutica (PT) y en el caso de 1 alumno no se especificaba el tipo de necesidad que presentaba.

Tabla 7
Información Escolar Alumnado de EP

Dato escolar	CEIP Los Rosales		CEIP Tres de Agosto		Total	
	N	%	N	%	N	%
Total	5	14,17	26	76,47	31	44,92
Curso						
5º	0	0,00	10	38,46	10	32,25
6º	5	100	16	61,54	21	67,75

Tabla 8
Información Escolar Alumnado de ESO

Dato escolar	IES Fuentepiña		IES José Caballero		IES Pintor Pedro Gómez		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Total	24	63,15	9	23,68	5	13,15	38	55,08
Curso								
1º	7	29,17	1	11,11	4	80,00	12	31,67
2º	17	70,83	8	88,88	1	20,00	24	68,33

Tabla 9
Información Demográfica Alumnado de EP y ESO

Dato demográfico	CEIP Los Rosales		CEIP Tres de Agosto		IES Fuentepiña		IES José Caballero		IES Pintor Pedro G.		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Total	5	7,25	26	37,68	24	34,78	9	13,04	5	7,25	69	100
Edad (Media)	10,8		10,76		12,70		13		12,60		12,26	
Edad (Rango)	10-12		10-12		12-14		13		12-15		10-15	
Sexo												
Mujer	1	20,00	10	38,46	12	50,00	4	44,44	3	60,00	30	43,47
Hombre	4	80,00	16	61,54	12	50,00	5	55,56	2	40,00	39	56,53
Nacionalidad												
Española	5	100	26	100	24	100	9	100	4	80,00	68	98,55
Portuguesa	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	1	20,00	1	1,45
Repeticiones de curso												
Si	3	60,00	5	19,24	4	16,67	0	0,00	1	20,00	13	18,85
No	2	40,00	21	80,76	20	83,33	9	100	4	80,00	56	81,15
NEAE												
TDAH	2	40,00	1	3,84	0	0,00	0	0,00	1	20,00	4	5,79
Materias instrumentales	0	0,00	0	0,00	1	4,16	0	0,00	0	0,00	1	1,44
Educación Compensatoria	0	0,00	0	0,00	2	8,33	0	0,00	0	0,00	2	2,89
Aula de PT	0	0,00	1	3,84	0	0,00	0	0,00	0	0,00	1	1,44
No especificado	0	0,00	0	0,00	1	4,16	0	0,00	0	0,00	1	1,44

4.2. Materiales

Los *materiales* que se utilizaron en esta investigación tanto para divulgar la experiencia A-S, como para recoger la información de la población diana con la intención de seleccionar las

submuestras, desarrollar el plan de intervención, plan de seguimiento y plan de evaluación de los resultados, fueron los siguientes:

1. *Acuerdo de participación mentores PHE* (Anexo 3). Documento, equivalente a un contrato, formado por 17 cláusulas y 1 apartado de conformidad. Fue adaptado a partir de otros acuerdos de experiencias similares (Center for Academic Success, 2000; Dusseldorp Skills Forum, 2007; Fernández, 2007; Fernández, Arco, Perea, y Benítez, 2003; Nipissing University, s.f.) y los resultados de su utilización en las experiencias piloto (Arco, 2011). Su objetivo era definir el compromiso, derechos y deberes del alumnado universitario participante en la experiencia de A-S.
2. *Solicitud del centro para apoyo externo del alumnado de EP y ESO* (Anexo 4). Documento constituido por 6 apartados: (a) qué puedo esperar del PHE, (b) confidencialidad, (c) responsabilidades del centro educativo y docente-tutor, (d) límites de las actividades, (e) procedimiento de acceso, y (f) aceptación de las condiciones propuestas y de conformidad. Fue adaptado considerando otros materiales de experiencias similares (Fernández, 2007; Fernández et al., 2003; Tutor Contract, 2000; Tutoring Policies, s.f.) y los resultados de su empleo en las experiencias piloto (Arco, 2011; Ferrer, Vílchez, Aparicio, Miñaca, Hervás, Fernández, y Arco, 2011) y de otros acuerdos elaborados por diferentes instituciones. El objetivo de este instrumento era definir el compromiso, los derechos y deberes de los docentes de los centros participantes en la experiencia del PHE, además de las autorizaciones pertinentes.
3. *Solicitud de la familia para apoyo externo del alumnado de EP y ESO* (Anexo 5). Documento constituido por 6 apartados: (a) qué puedo esperar del PHE; (b) confidencialidad, (c) responsabilidades de la familia, (d) límites de las actividades, (e) procedimiento de acceso, y (f) aceptación de las condiciones propuestas y de conformidad. Fue diseñado a partir otros materiales de experiencias similares (Fernández, 2007; Fernández et al., 2003) y los resultados de su uso en las experiencias piloto (Arco, 2011; Ferrer et al., 2011). Sus objetivos eran definir el compromiso, derechos y deberes de las familias participantes en la experiencia del PHE, además de las autorizaciones pertinentes.
4. *Protocolo de recogida de información mentores PHE* (Anexo 6). Inventario formado por 23 ítems, de los cuales 17 ítems eran de respuesta abierta y 6 de diferentes alternativas, agrupados en 8 áreas con las que se recogió: (a) información demográfica (12 ítems), (b) información académica (4 ítems), (c) capacitación para participar en el programa de mentoría (2 ítems), (d) motivo de solicitud (1 ítem), (e) justificación de su participación (1 ítem), (f) nivel de esfuerzo/compromiso (1 ítem), (g) disponibilidad horaria (1 ítem), y (h) 1 cláusula donde se indicaba que la información aportada era veraz. Este instrumento fue creado y adaptado a partir de otros protocolos de programas similares (Center for Academic Success, 2000; Fernández, 2007;

Fernández, et al., 2003; Learning Center, s.f.; Nipissing University, s.f.) y los resultados de su utilización en las experiencias piloto (Arco, 2011). Su objetivo era recoger información demográfica, académica, de formación e intereses del alumnado universitario que se inscribiera en el PHE.

5. *Protocolo para apoyo externo del alumnado de EP y ESO* (Anexo 7). Autoinforme de 24 ítems de respuesta abierta y 12 de diferente alternativa, agrupados en 4 áreas: (a) información institucional (7 ítems), (b) información demográfica y escolar del alumnado (24 ítems), (c) información sobre el apoyo externo (5 ítems), y (d) cláusula de información veraz (1 ítem). Elaborado a partir de protocolos de otras instituciones y programas similares (Center for Academic Success, 2000; Fernández, 2007; Fernández et al., 2003; Learning Center, s.f.; Nipissing University, s.f), así como teniendo en cuenta los resultados de su uso en las experiencias piloto (Arco, 2011; Ferrer et al., 2011). Su objetivo era recoger información demográfica, académica y familiar del alumnado de EP y ESO participante en la experiencia de A-S.
6. *Boletín de calificaciones* (Anexo 8). Copia original del boletín de calificaciones del alumnado de EP y ESO, donde aparecen cada una de las asignaturas con su calificación en los diferentes trimestres, asignaturas superadas o suspensas y asignaturas pendientes de otros cursos (si procediese). Las funciones de este instrumento fueron recopilar información escolar de la submuestra de alumnado de EP y ESO y calcular su rendimiento escolar.
7. *Motivated Strategies for Learning Questionnaire* (Anexo 9). Instrumento compuesto por 81 ítems de estimación 1 a 7, dividido en 2 secciones, la sección de motivación que comprende 31 ítems dirigidos a evaluar los resultados de los estudiantes y las creencias y valores, las creencias sobre sus habilidades de éxito, y el grado de ansiedad ante lo exámenes. Por su parte, la sección de estrategias de aprendizaje incluye 31 ítems referidos al uso de diferentes estrategias cognitivas y metacognitivas del alumnado y 19 ítems referidos al manejo de diferentes recursos. Estas secciones se organizan en 15 subescalas: (a) orientación intrínseca (OI) (4 ítems), (b) orientación extrínseca (OE) (4 ítems), (c) valor de la tarea (VT) (6 ítems), (d) control sobre las creencias (CC) (4 ítems), (e) autoeficacia (Af) (8 ítems), (f) ansiedad (A) (5 ítems), (g) repetición y ensayo (RyE) (4 ítems), (h) elaboración (E) (6 ítems), (i) organización (O) (4 ítems), (j) pensamiento crítico (PC) (5 ítems), (k) autorregulación metacognitiva (AM) (12 ítems), (l) tiempo y ambiente de estudio (TAE) (8 ítems), (m) regulación del esfuerzo (RE) (4 ítems), (n) solicitud de ayuda (SA), y (ñ) aprendizaje por pares (AP) (3 ítems). Este instrumento fue elaborado por Pintrich et al. (1991) y se eligió por ser uno de los pocos que mide la motivación y estrategias de aprendizaje del alumnado universitario, además de presentar una fiabilidad (modelo alfa -alfa de Cronbach-: valores de entre 0,52 y 0,93 puntos en las diferentes escalas) y validez bastante aceptables (análisis factorial que demuestra la estructura factorial y validez

- predictiva sobre el rendimiento).
8. *Escala de Habilidades Sociales (EHS)* (Anexo 10). Instrumento formado por 33 ítems de 4 alternativas de respuesta (A: no me identifico en absoluto; la mayoría de las veces no me ocurre o no lo haría, B: más bien no tiene que ver conmigo, aunque alguna vez me ocurra, C: me describe aproximadamente, aunque no siempre actúe o me sienta así, D: muy de acuerdo y me sentiría o actuaría así en la mayoría de los casos), agrupados en 6 subescalas: (a) autoexpresión en situaciones sociales (ASS) (8 ítems), (b) defensa de los propios derechos como consumidor (DDC) (5 ítems), (c) expresión de enfado o disconformidad (EE/D) (4 ítems), (d) decir no y cortar interacciones (DNCI) (6 ítems), (e) hacer peticiones (HP) (5 ítems), y (f) iniciar interacciones positivas con el sexo opuesto (IIPSO) (5 ítems). Escala desarrollada por Gismero (2000) que se empleó por ser una prueba comúnmente utilizada para evaluar la aserción y habilidades sociales, tanto en adolescentes como en adultos, debido principalmente a su alta fiabilidad (modelo alfa -alfa de Cronbach-: 0,89 puntos en adultos) y aceptable validez (coeficiente de correlación entre puntuación directa global de la EHS y autodescriptores globales de 0,53 puntos; coeficientes de correlación con adjetivos: entre -0,84 puntos con agresividad y 0,84 puntos con asertividad).
 9. *Test Autoevaluativo Multifactorial de Adaptación Infantil (TAMAI)* (Anexo 11). Instrumento formado por 145 ítems de 2 alternativas de respuesta (verdadero/falso), agrupados en 10 subescalas: (a) inadaptación personal, (b) inadaptación escolar, (c) inadaptación social, (d) insatisfacción con el ambiente familiar, (e) insatisfacción con los hermanos, (f) educación adecuada del padre, (g) estilo educativo de la madre, (h) discrepancia educativa, (i) pro-imagen (criterio de fiabilidad basado en la distorsión de los resultados), y (j) contradicciones (criterio de fiabilidad basado en las respuestas contradictorias). Este instrumento fue elaborado por Hernández (2002) y se empleó por ser una de las pruebas que frecuentemente se utiliza para la autoevaluación de la adaptación personal, social, escolar, familiar y de las actitudes educadoras de los padres, además de por su aceptable fiabilidad (modelo dos mitades: 0,87 puntos) y validez (contenido y de constructo, análisis factorial que justifica la estructura de la prueba).
 10. *Escala de Clima Social: Centro Educativo (CES)* (Anexo 12). Instrumento compuesto por 90 ítems con dos alternativas de respuesta (verdadero/falso), agrupados en 4 dimensiones con 9 subescalas: (a) dimensión relacional o relaciones, mide en qué medida los estudiantes están integrados en la clase, se apoyan y ayudan entre sí: Implicación (I), Afiliación (Afi) y Ayuda (Ay), (b) dimensión de desarrollo personal o autorrealización, valora la importancia que se concede en la clase a la realización de las tareas y a los temas de las materias: Tarea (T) y Competitividad (C), (c) dimensión de estabilidad o del sistema de mantenimiento, evalúa las actividades relacionadas con el cumplimiento de objetivos, funcionamiento adecuado de la clase, organización,

claridad y coherencia: Organización (O), Claridad (Cl) y Control (Ct), y (d) dimensión del sistema de cambio, evalúa el grado en que se existe diversidad, novedad o variación de las actividades de clase: Innovación (In). Desarrollado inicialmente por Moos y Tricket (1979) y posteriormente por Moos et al. (1995) se empleó por ser una de las escalas que normalmente se usan para evaluar las características socio-ambientales y relaciones personales en el aula (Ej., relaciones del alumnado con el profesorado y estructura organizativa en el aula) desde la perspectiva del alumnado de EP y ESO, principalmente por su satisfactoria fiabilidad (modelo test-retest: entre 0,68 y 0,86 puntos; y Kuder y Richardson 20-21: entre 0,61 y 0,78 puntos) y validez (análisis diferenciales y factoriales que justifican la estructura de la prueba).

11. *Cuestionario de satisfacción mentores PHE* (Anexo 13). Escala anónima compuesta por 22 ítems de estimación de 1 a 5, y 3 de respuesta abierta, agrupados en 8 áreas: (a) datos personales y fecha (2 ítems), (b) adecuación de actividades (5 ítems), (c) empoderamiento (2 ítems), (d) desarrollo de competencias (1 ítem), (e) intereses personales (4 ítems), (f) implementación del programa (9 ítems), (g) satisfacción general (1 ítem), y (h) otros comentarios (1 ítem). Fue elaborada a partir de las recomendaciones de otros trabajos (Álvarez, García, Gil, Martínez, Romero, y Rodríguez, 2002; Castillo y Cabrerizo, 2003; Hernández y Pozo, 2004), los ejemplos de programas similares (Fernández, 2007; Fernández et al., 2003) y los resultados de su uso en las experiencias piloto (Arco, 2011). Su finalidad era conocer la satisfacción de los mentores PHE con su participación en la experiencia del PHE.
12. *Cuestionario satisfacción alumnado de EP y ESO* (Anexo 14). Escala anónima compuesta por 21 ítems de estimación de 1 a 5, y 3 de respuesta abierta, agrupados en 8 áreas: (a) datos personales y fecha (2 ítems), (b) adecuación de actividades (4 ítems), (c) empoderamiento (3 ítems), (d) desarrollo de competencias (1 ítem), (e) intereses personales (4 ítems), (f) implementación del programa (7 ítems), (g) satisfacción general (1 ítem), y (h) otros comentarios (1 ítem). Fue elaborada a partir de las sugerencias de otros estudios (Álvarez et al., 2002; Castillo y Cabrerizo, 2003; Hernández y Pozo, 2004), los ejemplos de programas similares (Fernández, 2007; Fernández et al., 2003) y los resultados de su utilización en las experiencias piloto (Arco, 2011). Su finalidad era conocer la satisfacción por parte del alumnado de EP y ESO con su participación en la experiencia del PHE.
13. *Cuestionario de evaluación del curso de formación de mentores PHE* (Anexo 15). Escala anónima de 32 ítems de estimación 1 (grado más bajo) a 10 (grado más alto) y 1 respuesta de carácter abierta, agrupados en 9 áreas: (a) contenidos (4 ítems), (b) formadores (6 ítems) (c) participantes (3 ítems), (d) recursos y materiales (2 ítems), (e) organización (6 ítems) (f) metodología y desarrollo de las sesiones (6 ítems), (g) resultados (4 ítems), (h) valoración global de la formación (1 ítem), e (i) otras sugerencias, críticas, valoraciones, etc., (no incluidas en la escala) (1 ítem). Fue

diseñada a partir de otros trabajos realizados con anterioridad (Álvarez et al., 2002; Castillo y Cabrerizo, 2003; Hernández y Pozo, 2004) los ejemplos de programas similares (Benítez, Fernández, Perea, y Arco, 2003; Fernández, 2007) y los resultados de su uso en las experiencias piloto (Arco, 2011). El objetivo de este instrumento era recoger información para la evaluación de proceso del curso de formación de mentores PHE (medida específica de seguimiento).

14. *Registro de observación* (Anexo 16). Material formado por 6 ítems de respuesta abierta: (a) número de sesión de formación, (b) número de participantes, (c) fecha, (d) lugar donde se ha realizado la sesión, (e) observador, y (f) observaciones recogidas durante la sesión. Fue elaborado a partir de modelos de otros estudios (Álvarez et al., 2002; Anguera, 1993; Castillo y Cabrerizo, 2003; Hernández, 1996; Hernández y Pozo, 2004), además de ejemplos de programas similares (Benítez et al., 2003; Fernández et al., 2003; Perea, Fernández, Arco y Benítez, 2003) y los resultados extraídos de su utilización en las experiencias piloto (Arco, 2011). En ellos se anotaron todos los aspectos relacionados con el formador (Ej., sus actuaciones, forma de dar las instrucciones, trato al alumnado, etc.), los contenidos, la metodología, la evaluación, los materiales, el alumnado (Ej., su implicación e interés, cambios, comportamiento, etc.), el clima de trabajo, los conflictos, las anécdotas, etc. Su finalidad fue vigilar las posibles desviaciones que se produjeran durante la sesión de formación de los mentores PHE (medida específica de seguimiento).
15. *Cuaderno de trabajo de los mentores PHE* (Anexo 17). Material digitalizado que consta de una serie de elementos y apartados donde se estructuran las sesiones de mentoría o actividades extraescolares de carácter co-curriculares, segunda actividad del plan de intervención. Consta de: (a) fecha de sesión, (b) hora de sesión, (c) número de sesión, (d) nombre y apellidos de mentores PHE y alumno de EP y ESO, (e) nombre y apellidos nombre de los padres o tutores legales, (f) desarrollo (realizada, cancelada o no presentada), (g) duración de la sesión, (h) lugar donde se realizó la sesión, (i) modalidad de sesión (refuerzo escolar, orientación vocacional-profesional, orientación personal y gestión del ocio y tiempo libre), (j) organización (individual o grupal), (k) objetivos, (l) tareas realizadas, (m) estrategias, pautas o recursos, (n) dificultades encontradas, (ñ) tareas pendientes, y (o) observaciones. Se elaboró a partir de modelos de programas similares (Fernández, 2007; Fernández et al., 2003; Perea et al., 2003) y los resultados de su uso en las experiencias piloto (Arco, 2011; Ferrer et al., 2011). Se utilizó en el desarrollo de las sesiones de mentoría (segunda actividad del plan de intervención) y en el plan de seguimiento (medida específica de seguimiento) con el objetivo de recopilar toda la información referente al desarrollo de las sesiones de mentoría.
16. *Protocolo de seguimiento mentores 1* (Anexo 18). Instrumento compuesto por 16 ítems de respuesta abierta y 6 de 2 alternativas (Si o No), agrupándose en 6 áreas: (a) fecha

y turno (2 ítems), (b) datos de identificación (5 ítems), (c) valoración de la intervención durante la primera sesión de mentoría (6 ítems), (d) otras anotaciones respecto a la primera sesión (1 ítem), (e) valoración de la intervención durante la segunda sesión de mentoría (7 ítems), y (f) otras anotaciones sobre la segunda sesión (1 ítem). Fue elaborado atendiendo las recomendaciones de otros trabajos (Álvarez et al., 2002; Castillo y Cabrerizo, 2003; Hernández, 1996; Hernández y Pozo, 2004), a modelos de programas de similares características (Fernández et al., 2003; Perea et al., 2003) y los resultados de su uso en las experiencias piloto (Arco, 2011). Su objetivo era identificar las posibles desviaciones producidas durante la primera y segunda sesión de mentoría (medida específica de seguimiento).

17. *Protocolo de seguimiento mentores PHE 2* (Anexo 19). Instrumento compuesto por 54 ítems de respuesta abierta, agrupadas en 5 áreas: (a) fecha y turno (2 ítems), (b) datos personales (5 ítems), (c) valoración de las intervenciones (45 ítems): modalidad, objetivos, tareas realizadas, dificultades y observaciones, (d) tareas a trabajar en próximas sesiones y sugerencias (2 ítems), y (e) otras anotaciones sobre las sesiones. Fue elaborado considerando las sugerencias de otros estudios (Álvarez et al., 2002; Castillo y Cabrerizo, 2003; Hernández, 1996; Hernández y Pozo, 2004), a ejemplos de programas de similares características (Fernández et al., 2003; Perea et al., 2003) y los resultados de su utilización en las experiencias piloto (Arco, 2011). Su objetivo era vigilar las posibles desviaciones producidas entre la tercera y onceava sesión de mentoría (medida específica de seguimiento).
18. *Protocolo de seguimiento mentores PHE 3* (Anexo 20). Instrumento compuesto por 54 ítems de respuesta abierta, agrupadas en 5 áreas: (a) fecha y turno (2 ítems), (b) datos personales (5 ítems), (c) valoración de las intervenciones (45 ítems): modalidad, objetivos, tareas realizadas, dificultades y observaciones, (d) tareas a trabajar en próximas sesiones y sugerencias (2 ítems), y (e) otras anotaciones sobre las sesiones. Fue diseñado a partir de las recomendaciones de otros estudios (Álvarez et al., 2002; Castillo y Cabrerizo, 2003; Hernández, 1996; Hernández y Pozo, 2004), considerando asimismo modelos de programas de similares características (Fernández et al., 2003; Perea et al., 2003) y los resultados de su uso en las experiencias piloto (Arco, 2011). Su objetivo era identificar las posibles desviaciones producidas entre la doce y veinteava sesión de mentoría (medida específica de seguimiento).
19. *Protocolo de seguimiento mentores PHE 4* (Anexo 21). Instrumento compuesto por 52 ítems de respuesta abierta, agrupadas en 5 áreas: (a) fecha y turno (2 ítems), (b) datos personales (5 ítems), (c) valoración de las intervenciones (45 ítems): modalidad, objetivos, tareas realizadas, dificultades y observaciones, y (d) otras anotaciones sobre las sesiones. Fue diseñado a partir de las recomendaciones de otros trabajos (Álvarez et al., 2002; Castillo y Cabrerizo, 2003; Hernández, 1996; Hernández y Pozo, 2004), considerando asimismo modelos de programas de similares características (Fernández

- et al., 2003; Perea et al., 2003) y los resultados de su uso en las experiencias piloto (Arco, 2011). Su objetivo era identificar las posibles desviaciones producidas entre la veintea y la última sesión de mentoría realizada (medida específica de seguimiento).
20. *Cuestionarios de seguimiento mentores PHE* (Anexo 22). Escala compuesta por 25 ítems de estimación de 1 a 5 (1: totalmente en desacuerdo, 2: en desacuerdo, 3: ni de acuerdo ni en desacuerdo, 4: de acuerdo 5: totalmente de acuerdo) y 11 de respuesta abierta, agrupados en 10 áreas: (a) datos de identificación del mentor PHE y alumnado de EP y/o ESO (2 ítems), (b) número de sesiones de mentoría realizadas, cancelas y no presentadas (3 ítems), (c) desarrollo de las sesiones de mentoría (4 ítems), (d) contenidos de las sesiones de mentoría (3 ítems), (e) comportamiento como mentor PHE (10 ítems), (f) materiales PHE (3 ítems), (g) comportamiento del alumnado PHE (5 ítems), (h) valoración global de las sesiones de mentoría realizadas (1 ítem), aspectos a destacar (5 ítems), y (j) otras anotaciones (1 ítem). Fue elaborado considerando las sugerencias de otros estudios (Álvarez et al., 2002; Castillo y Cabrerizo, 2003; Hernández, 1996; Hernández y Pozo, 2004), a ejemplos de programas de similares características (Fernández et al., 2003; Perea et al., 2003) y los resultados de su utilización en las experiencias piloto (Arco, 2011). Su objetivo fue localizar posibles desviaciones que se produjeran durante las sesiones de mentoría desde la perspectiva del alumnado universitario (medida específica de seguimiento).
 21. *Hoja de grupos de discusión* (Anexo 23). Material formado por 5 ítems de diferentes alternativas de respuesta (número de sesión de formación, número de participantes, fecha, lugar donde se ha realizado la sesión y observador) y 2 ítems de respuesta abierta (dificultades encontradas y soluciones encontradas). Fue diseñado a partir de las recomendaciones de otros estudios (Álvarez et al., 2002; Castillo y Cabrerizo, 2003; Hernández, 1996; Hernández y Pozo, 2004), considerando asimismo modelos de programas de similares características (Fernández et al., 2003; Perea et al., 2003) y los resultados de su uso en las experiencias piloto (Arco, 2011). Este material se empleó con el objetivo de iniciar los grupos de discusión y recoger todas las percepciones del alumnado universitario sobre los problemas encontrados en el desarrollo de la actividad (medida específica de seguimiento), así como las posibles soluciones para resolverlos.
 22. *Diario*. Documento elaborado por las responsables del PHE donde se anotó toda la información considerada relevante para la evaluación del proceso e impacto de la experiencia A-S durante el diseño, planificación, aplicación y evaluación de la misma.
 23. *Base de datos SPSS (Statistical Package of Social Sciences)*. La información procedente de las copias de las calificaciones escolares, cuestionarios y pruebas estandarizadas utilizadas se tabuló en esta base de datos elaborada *ad hoc* para la experiencia A-S.
 24. *Base de datos Microsoft Access (Microsoft Office 7)*. Aquella información procedente

de los protocolos usados se tabuló en esta base de datos construida *ad hoc* para el desarrollo del PHE.

4.3. Diseño metodológico y procedimiento

Los *diseños metodológicos* adoptados en esta investigación fueron (Ato, 2010): (a) un *diseño cuasiexperimental pretest-posttest* para evaluar los efectos de la participación en el programa sobre la motivación y estrategias de aprendizaje, y habilidades sociales de los mentores PHE, y sobre el rendimiento escolar, la adaptación personal, social, escolar y familiar, y las características socio-ambientales y relaciones personales en el aula del alumnado de EP y ESO, y (b) un *diseño cuasiexperimental posttest* para conocer el nivel de satisfacción con su participación en el programa de los mentores PHE y los alumnos de EP y ESO.

El procedimiento de este trabajo de investigación ha constado de 5 fases:

- Análisis de necesidades.
- Establecimiento de objetivos, especificados en el apartado de objetivos de la investigación.
- Diseño y planificación del programa: elaboración del modelo de impacto, definición de la población diana, selección de los diseños metodológicos de intervención (procedimiento de selección de la muestra), plan de intervención, plan de seguimiento y plan de evaluación de resultados.
- Aplicación del programa: selección de las submuestras y ejecución del plan de intervención, plan de seguimiento y plan de evaluación de resultados.
- Evaluación del programa: evaluación del proceso, impacto y resultados.

4.3.1. Diseño y planificación del programa

El equipo responsable del PHE, con funciones de dirección y coordinación, estuvo formado por: D^a Mirian Hervás Torres, Dr. José L. Arco Tirado, Dr. Francisco D. Fernández Martín y D^a María I. Miñaca Laprida.

4.3.1.1. Modelo de impacto

En primer lugar, se elaboró el modelo de impacto, el cual giró en torno a la hipótesis causal, de intervención y acción. Las hipótesis planteadas para este trabajo de investigación siguiendo el modelo de evaluación de programas hacen referencia a la idea de cómo se concibió y se está manteniendo el problema (Arco, Buela, y Justicia, 1997; Rossi y Freeman, 1993), planteándose las siguientes:

Hipótesis causal: la inclusión en la formación inicial del alumnado universitario de actividades de aprendizaje integradoras de carácter co-curricular dirigidas a mejorar el éxito escolar del alumnado en educación obligatoria, les permitirá adquirir y desarrollar conocimientos

cognitivos de alto nivel, destrezas y competencias profesionalizantes.

Hipótesis de intervención: la adopción del modelo de enseñanza por competencias y las metodologías de trabajo de aprendizaje entre iguales y aprendizaje-servicio, aportan los elementos conceptuales, instrumentales y procedimentales necesarios para diseñar actividades formativas co-curriculares dirigidas a mejorar el éxito escolar del alumnado en educación obligatoria, que conectan formación con mercado laboral y con proveedores de educación y formación, y que paralelamente permitan.

Hipótesis de acción: las mejoras que se consigan en ajuste y rendimiento escolar en el alumnado de EP y ESO, así como en nivel de conocimiento, habilidades y competencias en el alumnado universitario, garantizarán a medio y largo plazo, el mantenimiento y consolidación de unas acciones formativas co-curriculares que repercuten directamente en la mejora de la calidad de la Educación en todos sus niveles.

4.3.1.2. Población diana

Una vez elaborado el modelo de impacto, en segundo lugar, se procedió a la definición de la población diana. Concretamente, la población diana *directa* de esta investigación fue el alumnado universitario (mentores PHE), mientras que la población diana *indirecta* fue el alumnado de EP y ESO, a partir de los cuales se seleccionaron las diferentes submuestras.

4.3.1.3. Diseños metodológicos de intervención

En tercer lugar, se seleccionaron los dos diseños metodológicos de intervención especificados anteriormente, y se elaboró el procedimiento de selección de la muestra.

El procedimiento de selección de las muestras se basó en un *muestreo no probabilístico*, denominado *muestras de conveniencia* (Martínez, 2010ab), el cual consistió en la secuenciación de una serie de etapas de selección no aleatoria de unidades muestrales o conglomerados de mayor a menor rango hasta que se formó la muestra definitiva.

Este proceso fue similar al que se realiza en el muestreo probabilístico polietápico o por conglomerados (Martínez, 2010ab) con la diferencia de que la elección de unidades muestrales o conglomerados se generará de forma no aleatoria: (a) selección de la población a la que se tenía acceso o selección de 1 muestra (atendiendo a ciertos criterios) del primer marco muestral (unidad primaria: Universidad españolas y CEIP e IES españoles), (b) se procedió a delimitar la fracción de la población diana a la que se pediría participar en la investigación (muestra invitada) o selección de 1 muestra (según ciertos criterios) del segundo marco muestral (unidad secundaria: titulaciones impartidas en las Universidad españolas elegidas en la etapa anterior y concreción de los ciclos educativos de EP y ESO impartidos en los CEIP e IES elegidos en la

anterior etapa), (c) fragmento de las muestras invitadas que aceptaron participar (muestras participantes) o elección de 1 muestra (solicitud de voluntarios) del tercer marco muestral (unidad terciaria: alumnado de titulaciones seleccionadas en la etapa anterior y alumnado del tercer ciclo de EP y primer ciclo de ESO de los centros educativos seleccionados en la etapa anterior que se registrara o fuera registrado voluntariamente en el PHE), y (d) fracción de las muestras participantes seleccionadas para la investigación (muestra final) o elección de 1 muestra (según ciertos criterios) del cuarto marco muestral (unidad cuaternaria: alumnado universitario y alumnado de EP y ESO registrado en el PHE en la etapa 3 que voluntariamente se inscribió o fue inscrito en el programa).

1. Primera y segunda etapa del muestreo

Atendiendo a los objetivos marcados, disponibilidad y conveniencia, la población diana a la que se tenía acceso fueron el alumnado universitario de la UHU y la comunidad educativa de los centros educativos pertenecientes a Huelva capital. La segunda etapa con la intención de concretar la fracción de la población diana a la que se solicitaría la participación en esta investigación (muestra invitada), se acordó que:

- Las titulaciones universitarias donde se aplicaría el PHE serían aquellas que cumpliesen los siguientes criterios: (a) ser titulaciones relacionadas con la profesión docente, (b) las responsables del programa fueran o hubieran sido docentes del alumnado universitario, y (c) estar interesados en sumarse a la experiencia.
- Los centros de EP y ESO donde se aplicaría el PHE serían aquellos que cumpliesen los siguientes criterios: (a) centros pertenecientes a Huelva capital, (b) centros cercanos al Campus Universitario de “El Carmen”, (c) centros que presentaran alguna necesidad o fuesen centros de compensación, y (d) estar interesados en sumarse a la iniciativa.

Finalmente, se concretó que las titulaciones universitarias que cumplían los criterios y donde se desarrollaría el PHE serían las titulaciones de: *L. de Psicología*, *L. de Psicopedagogía*, *G. de Educación Primaria*, *G. de Educación Social*, *G. de Trabajo Social*, *G. Psicología* y *G. Filología Hispánica*. Asimismo, una vez obtenida respuesta a la solicitud planteada desde el equipo responsable del programa, tener contacto con algunos centros educativos y ajustarse a los criterios mencionados, los centros educativos seleccionados fueron: *CEIP “Los Rosales”*, *CEIP “Tres de Agosto”*, *IES “José Caballero”*, *IES “Fuentepiña”* e *IES “Pintor Pedro Gómez”*. Posteriormente se pasó a recopilar la información básica de las titulaciones y centros, a partir de la cual se elaboraría el plan de divulgación en las diferentes titulaciones y centros educativos:

- 1 sesión informativa con los responsables institucionales de la Facultad de Ciencias de la Educación de la UHU (del 3 al 7 de septiembre de 2012), con el objetivo de informar de la experiencia a realizar durante el curso académico, recoger sus percepciones y formalizar un compromiso para la ayuda en su desarrollo (Ej., gestión de espacios y materiales).
- 1 sesión informativa con los responsables de Delegación (del 3 al 7 de septiembre de 2012), con el objetivo informar de la experiencia del PHE, conocer sus percepciones y facilitar el contacto con los centros educativos.
- 1 sesión informativa con los responsables del Ayuntamiento (del 10 al 14 de septiembre de 2012), con la finalidad de presentar el programa, recoger sus percepciones y establecer el acuerdo de participación (Ej., proporcionar copias para los trípticos informativos, gestionar las instalaciones y proporcionar información sobre las ofertas formativas y lúdicas a realizar por el Ayuntamiento, etc.).
- 1 sesión grupal de carácter informativo con cada uno de los diferentes grupos de alumnado universitario de las titulaciones en los que los responsables del programa impartían o habían impartido clase (del 24 al 28 de septiembre de 2012), de una duración aproximada de 20 minutos, siendo su objetivo divulgar la experiencia, informar de sus características, condiciones y beneficios a nivel académico-profesional-personal, para finalmente solicitar su participación en el programa (registro inicial).
- 1 reunión informativa con cada uno los equipos directivos de los CEIP e IES (del 17 al 21 de septiembre de 2012), en sus respectivos centros, con el objetivo de incrementar la información sobre el programa, establecer su participación en el mismo y las actuaciones a realizar (Ej., participar en la planificación, aplicación y proceso de evaluación, la gestión de espacios, tramitar algunos de los instrumentos de recogida de información, etc.). Asimismo, en estas reuniones se concertaría: (a) 1 reunión informativa con los tutores del alumnado de EP y ESO de cada centro educativo participante (del 24 al 28 de septiembre de 2012), con la finalidad de informarles del desarrollo de la experiencia, cómo sería su participación y las actuaciones a realizar, además de registrarse voluntariamente en el programa, y (b) 1 reunión con las familias del alumnado de EP y ESO de los centros participantes (del 1 al 5 de octubre de 2012), con el objetivo de darles información sobre el programa y plantearles su registro voluntario en el mismo.

2. Tercera etapa del muestreo

El propósito de esta etapa sería que, por un lado, el alumnado universitario de las diferentes titulaciones que se hubiera registrado en las sesiones de divulgación para participar en el programa, y por otro lado, los tutores y familias del alumnado de EP y ESO que igualmente se hubieran registrado en el PHE, formalizaran su inscripción y la inscripción del alumnado de EP y ESO, respectivamente, de manera voluntaria en el programa (muestra participante), diseñándose para ello el plan de captación.

Este plan consistiría en, por un lado, 1 sesión grupal entre los responsables del programa y el alumnado universitario previamente registrado en el plan de divulgación (del 1 al 5 de octubre de 2012), en horario de mañana y tarde para facilitar la asistencia del alumnado, y que se concertaría vía email indicando el horario y lugar de celebración. La estructura de esta sesión sería una ampliación de la información sobre el PHE, materiales que se utilizarían (Ej., cuaderno del mentor), curso de formación (Ej., horario, número de sesiones, etc.), completar el acuerdo de participación, el protocolo para mentores PHE y pruebas estandarizadas. Y, por otro lado, 1 sesión grupal en cada centro educativo con los tutores y familias del alumnado de tercer ciclo de EP y primer ciclo de ESO registrado en el programa (del 8 al 13 de octubre de 2012), en sus respectivos centros, con el objetivo de ampliar la información sobre el PHE (Ej., justificación, objetivos, características del programa, beneficios para los participantes, requisitos de participación y expectativas), conocer sus intereses, percepciones, propuestas y dudas sobre el programa, además de tramitar la inscripción del alumnado de EP y ESO, para lo que deberían completar: (a) en el caso de los tutores, la solicitud del centro para apoyo externo del alumnado y protocolo para apoyo externo del alumnado de EP y ESO, y (b) en el caso de las familias, la solicitud de la familia para apoyo externo del alumnado de EP y ESO. Cada sesión se programaría en horario de mañana y tarde para facilitar la asistencia y se comunicaría el horario y lugar de celebración a través de notificación en papel enviada por los responsables institucionales de los centros educativos.

3. Cuarta etapa del muestreo

El alumnado universitario y el alumnado de EP y ESO inscritos en el programa, por motivos teóricos (Cohen, 1986; Kerry y Mayes, 1995; Ndamba, Mufanechiya, y Mukeredzi, 2008; Orland-Barak y Hasin, 2010; Tindall, 1995; Topping y Ehly, 1998) y metodológicos, serían seleccionados (muestra final) en distintos momentos con distintos objetivos, una vez analizada la información derivada de los instrumentos que se administraron en el plan de captación. Igualmente, para cada momento se establecieron unos criterios de selección y se programaron mecanismos de comunicación:

- Primer momento (del 8 al 11 de octubre de 2012). El objetivo sería elegir al alumnado universitario que realizaría el curso de formación de mentores PHE, para ello, se utilizarían como criterios de selección los siguientes: (a) haber completado los instrumentos indicados en la fase de captación (Ej., acuerdo de participación para mentores PHE, protocolo de información de mentores PHE y pruebas estandarizadas), (b) disponer de tiempo (Ej., poca carga de créditos), con disponibilidad horaria en turno de tarde, y (c) una valoración global positiva en los demás aspectos del protocolo de mentores PHE (Ej., motivo de la solicitud, experiencia previa, etc.). Respecto al mecanismo de comunicación de la elección de los participantes en el curso de formación de mentores PHE sería a través de un email donde se indicaría al alumnado su selección para cursar la formación, además del horario y lugar donde se realizaría dicha acción formativa.
- Segundo momento (del 22 al 23 de octubre de 2012). El objetivo de este momento sería seleccionar la submuestra final de alumnado universitario participante en el PHE, utilizando como criterios: (a) asistir a las cuatro sesiones del curso de formación de mentores PHE, y (b) superar los ejercicios y evaluación del curso de formación de mentores PHE. Respecto al mecanismo de comunicación de su participación final en el PHE se realizaría a través de un email individual en el que se indicaría al alumnado universitario su participación como mentor en el PHE y se le citaría a una sesión individual para el emparejamiento con el alumnado de EP y ESO, además de sus correspondientes tutores y familias.
- Tercer momento (del 23 al 26 de octubre de 2012), con el objetivo de elegir al alumnado de EP y ESO que participaría en el PHE. Para ello, se usaría como criterios de selección: (a) haber completado en tiempo y forma los instrumentos de la inscripción (solicitud del centro para apoyo externo del alumnado de EP y ESO, solicitud de la familia para apoyo externo del alumnado de EP y ESO y protocolo para apoyo externo del alumnado de EP y ESO), y (b) orden temporal de inscripción, en el caso de que el número de alumnado de EP y ESO inscrito en el programa fuera superior al número con el que los mentores PHE estuvieran dispuestos a desarrollar las sesiones de mentoría. El mecanismo de comunicación sería responsabilidad del centro educativo al que perteneciese el alumnado de EP y ESO, concretamente los tutores del alumnado de EP y ESO se encargarían de comunicar a las familias su

selección o no para participar en el PHE vía telefónica, así como las razones de su baja, si bien en ese momento las familias confirmarían igualmente su participación en el programa.

4.3.1.4. Plan de intervención

En cuarto lugar, se diseñó y la planificó el plan de intervención, que se compuso de las 2 actividades que a continuación se describen.

La primera actividad a desarrollar sería el *curso de formación de mentores PHE* (Cohen, 1986; DuBois et al. 2002; Gopee, 2011; Goodlad y Hirst, 1989; Jekielek, Moore, Hair, y Scarupa, 2002; Lewis y Lewis, 1996; McKinley, 2004; Mentor/National Mentoring Partnership, 2005; Morton-Cooper y Palmer, 1995; National Helpers Network, 1998; Sipe, 2002; Tindall, 1995; Topping y Ehly, 1998), que tendría como principal objetivo entrenar al alumnado universitario seleccionado en el primer momento de la cuarta etapa del muestreo en aquellos contenidos, habilidades y competencias necesarias para desempeñar de la forma más eficaz y eficiente las funciones que se les atribuiría como mentores. En el desarrollo del curso de formación de mentores PHE se abordarían, a través de una metodología activa y participativa, los siguientes bloques temáticos: (a) presentación del equipo responsables y del plan de formación del curso, (b) presentación y justificación del programa, (c) posibles dificultades que se pueden presentar, (d) variables que afectan al aprendizaje, (e) proceso inicial del PHE, (f) materiales a usar por los mentores: cuaderno del mentor PHE, (g) desarrollo de las sesiones de mentoría (Ej., desarrollo del guión de llamada telefónica y desarrollo del primer encuentro con las familias, evaluación de necesidades y análisis funcional), (h) contenidos y actividades de aprendizaje para las sesiones de mentoría o actividades extraescolares de carácter co-curricular (Ej., actividades dirigidas al refuerzo escolar, actividades de orientación personal, actividades de orientación vocacional-profesional, y actividades de gestión del ocio y tiempo libre), e (i) medidas de seguimiento: completar una vez finalizada el curso el Cuestionario de evaluación del Curso de Formación Mentores PHE. Este curso sería impartido por 2 miembros del equipo responsable del programa en un aula de la Facultad de Ciencias de la Educación de la UHU, en 4 sesiones a lo largo de 1 semana (del 15 al 19 de octubre de 2012) de 2 horas de duración (8 horas), con horario de mañana de (10:00 a 12:00) y tarde (16:00 a 18:00) para facilitar la asistencia de los participantes. Los grupos estarían conformados entre 30-35 alumnos por turno aproximadamente.

Antes de comenzar la segunda actividad del plan de intervención, se realizaría una sesión individualizada con cada uno de los mentores PHE (del 29 al 31 de octubre de 2012), en el despacho de una de las responsables del programa, para proceder al emparejamiento de las submuestras, es decir, a cada mentor PHE se le asignaría un alumno de EP y ESO, considerando para ello la disponibilidad horaria y equivalencia en experiencia de vida e intereses (Mentor/National Mentoring Partnership, 2005). En dicha sesión se les aportarían los datos

personales y escolares del alumnado, derivados del protocolo para apoyo externo del alumnado de EP y ESO (Ej., nombre y apellidos, curso, centro educativo, presenta o no alguna necesidad educativa, si ha repetido o no, asignaturas pendientes en su caso, tipo de refuerzo recomendado y otras observaciones) y los datos de contacto de la familia (Ej., nombre y apellidos del padre y madre, si procede, y número de teléfono). Además, se recordarían las instrucciones para ponerse en contacto con las familias y llevar a cabo la primera toma de contacto, horarios del centro educativo donde se realizarían las sesiones de mentoría, y aclarar las posibles dudas que plantearan.

Por otro lado, las *sesiones de mentoría* entre mentores y alumnos de EP y ESO, segunda actividad del plan de intervención (Arco y Fernández, 2007), se extenderían desde 5 noviembre hasta 31 de mayo del curso académico 2012-2013, con una frecuencia de 1 sesión por semana, de manera individual o grupal (Ej., las sesiones grupales en las que se desarrollen objetivos o tareas comunes con 3 ó más alumnos de EP y ESO se deberían solicitar a los responsables del programa, que valorarían su idoneidad y autorización), de aproximadamente 90 minutos, efectuándose alrededor de 20-25 sesiones de mentoría. Las modalidades de las sesiones estarán ajustadas a los contenidos indicados en la literatura especializada respecto a la adecuación de este tipo de programas (Boland, 2010; Land, 2000; Miñaca y Hervás, 2013; Samuelowicz y Bain, 2002): (a) refuerzo escolar (Ej., refuerzo escolar, estrategias de aprendizaje cognitivas y metacognitivas, ansiedad ante los exámenes, expresión oral y escrita, entre otras), (b) orientación personal (Ej., gestión de emociones, habilidades sociales, etc.), (c) orientación vocacional-profesional (Ej., transición de EP a ESO, itinerarios formativos, visitas a IES y universidad para conocer las características de los centros, información sobre titulaciones, entre otras), y (d) gestión del ocio y tiempo libre (Ej., actividades grupales para una mejor socialización del alumnado en su grupo-clase, resolución de conflictos, conocer alternativas de ocio, etc.). Estas sesiones, previamente diseñadas y planificadas, serán registradas posteriormente por los mentores PHE en el cuaderno de trabajo de los mentores PHE.

La primera sesión de mentoría, trabajada inicialmente en el curso de formación de mentores PHE, dada la importancia de fomentar desde el comienzo un vínculo de confianza con el alumnado y sus familias, sería la primera toma de contacto entre los implicados, donde se realizarían las siguientes actuaciones: presentación de mentores PHE, alumnado de EP y ESO y familias, intercambio de datos de contacto entre ellos (Ej., número de teléfono, correo electrónico y cualquier otro medio de contacto), concreción de horario fijo para las sesiones de mentoría según la disponibilidad de los implicados, así como el lugar de desarrollo de las mismas (Ej., centro educativo al que pertenece el alumnado o campus universitario de "El Carmen"), lectura y aclaraciones sobre derechos y deberes, conocimiento de la situación escolar y familiar (evaluación de necesidades: entrevista con la familia y alumnado de EP y ESO, y asignación y explicación de las tareas para la siguiente sesión).

A partir de la primera sesión de mentoría, los mentores PHE deberían adaptar y concretar las actuaciones a desarrollar en el resto de sesiones de mentoría a las necesidades y los progresos de su alumnado de EP y ESO, lo que implicaría un mayor nivel de responsabilidad, creatividad y control de dichas sesiones (Cohen, 1986; Jacoby, 1996; McIntyre y Sellnow, 2014; Medina, 2004), que imposibilita plantear una propuesta única de actuaciones. No obstante, el resto de sesiones se ajustaría a la siguiente estructura: (a) antes del desarrollo de la sesión de mentoría: anotación datos identificativos de la sesión (Ej., número de sesión, fecha, hora y lugar de realización), y especificación de la modalidad de sesión (Ej., refuerzo escolar, orientación personal, orientación vocacional-profesional, o gestión del ocio y tiempo libre), organización (Ej., individual o grupal), objetivos, estrategias, pautas o recursos a emplear, y tareas previstas (Ej., incluidas las estrategias, pautas o recursos a emplear), (b) durante el desarrollo de la sesión de mentoría: revisión de las tareas fijadas en la anterior sesión y realización de tareas, considerando las estrategias, pautas o recursos establecidas, y (c) después del desarrollo de la sesión de mentoría: establecimiento de tareas para la siguiente sesión y anotación de cualquier dificultad y observación sobre el desarrollo de la sesión de mentoría.

4.3.1.5. Plan de seguimiento

En paralelo al plan de intervención, se desarrollaría el plan de seguimiento, con la finalidad de detectar posibles desviaciones, problemas y/o dificultades producidas durante el desarrollo del programa (Arco y Fernández, 2007).

Este plan consistiría en: (a) registro de aquella información que pudiera ser relevante de las observaciones, incidencias, etc., que se produjera desde el diseño hasta la evaluación del programa, utilizando como instrumento el diario, y (b) medidas específicas de seguimiento para las dos actividades del plan de intervención (curso de formación de mentores PHE y sesiones de mentoría): (a) durante el curso de formación de mentores PHE (del 15 al 19 de octubre de 2012) se incluiría un observador participante en las diferentes sesiones, que anotaría en el registro de observación aquella información relevante que se produzca durante el desarrollo de las mismas. Asimismo, en la última sesión del curso de formación, en los últimos 15 minutos, se administrará el cuestionario de evaluación del curso de formación de mentores PHE, y (b) durante las sesiones de mentoría se llevarían a cabo, además de contactos telefónicos y/o e-mails con los mentores PHE para resolver cualquier tipo de duda o consulta, las 4 medidas de seguimiento obligatorio se describen a continuación.

Seguimiento 1

En el seguimiento 1 con los mentores PHE se desarrollaría una sesión grupal entre los mentores PHE y los responsables del programa una vez que todos los mentores PHE hayan finalizado la segunda sesión de mentoría (del 19 al 23 de noviembre de 2012). Esta sesión de

seguimiento se realizaría en turno de mañana y de tarde para facilitar la asistencia, con una duración de 2 horas, aproximadamente. En la primera parte de la sesión, los mentores PHE completarían el protocolo de seguimiento 1 (20 minutos), para en la segunda parte de la sesión, en pequeños grupos (4-5 mentores PHE), completar la hoja de grupos de discusión (20 minutos), y sobre el contenido registrado en estos instrumentos se desarrollaría la siguiente parte de la sesión (80 minutos), anotando igualmente en ellos las sugerencias y soluciones aportadas. La finalidad de esta sesión sería evaluar el proceso seguido durante la primera y segunda sesión de mentoría, así como aportar indicaciones y sugerencias oportunas para las siguientes.

Paralelamente, se realizaría una sesión grupal de seguimiento (seguimiento 1) con los tutores del alumnado de EP y ESO participante (del 26 al 30 de noviembre de 2012) en cada uno de los centros educativos participantes. Esta sesión sería concertada previamente entre los responsables de los centros educativos y una de las responsables del programa, siendo el centro el encargado de comunicar a los tutores la fecha y horario establecido para la realización de la sesión. Las sesiones se realizarían en el horario estipulado para las reuniones docentes del tercer ciclo de EP y primer ciclo de ESO, con el propósito de contar con las aportaciones de otros docentes que impartan clases a los alumnos de EP y ESO, y se podrían contrastar los datos de las observaciones de los tutores de EP y ESO respecto a posibles cambios comportamentales, actitudinales, etc. Las sesiones tendrían una duración de 60 minutos aproximadamente, y su objetivo sería conocer las primeras impresiones recogidas por los tutores de EP y ESO, así como sus indicaciones, sugerencias y/o necesidades detectadas, que pudieran servir de ayuda a la hora de que los mentores PHE planificaran sus sesiones de mentoría. La información derivada de estas sesiones, recogida en el diario por una de las responsables del programa, sería remitida individualmente por e-mail a cada uno de los mentores PHE, para que dispongan de una mayor información del progreso escolar del alumnado de EP y ESO asignado, de sugerencias de actuaciones con las que diseñar las siguientes sesiones de mentoría y la adecuación de las mismas.

Por su parte, con las familias del alumnado de EP y ESO participante también se desarrollaría una sesión grupal de seguimiento 1 (del 26 al 30 de noviembre de 2012), que sería concertada previamente a través del mismo procedimiento que en el caso de los tutores de EP y ESO. Estas sesiones se realizarían en cada uno de los centros donde pertenezcan las familias participantes, en horario de mañana o tarde, en función de la disponibilidad horaria de las familias. La duración prevista sería de unos 60 minutos aproximadamente. El objetivo de esta sesión sería conocer las primeras impresiones de la familia del alumnado participante de EP y ESO en el PHE, así como las indicaciones, sugerencias y/o necesidades detectadas en el ámbito familiar que pudieran servir de ayuda a la hora de que los mentores PHE diseñen sus sesiones de mentoría. Esta información sería recogida por una de las responsables del programa en el diario, y se transmitiría individualmente por e-mail a cada uno de los mentores PHE, aportando sugerencias de actuaciones, información sobre el progreso del alumnado de EP y ESO en el

ámbito familiar y sugerencias para el diseño de las siguientes sesiones de mentoría.

Seguimiento 2

En cuanto al seguimiento 2 de los mentores PHE, se realizaría una sesión grupal entre los mentores PHE y los responsables del programa después de que todos los mentores PHE finalicen la sesión 11 de mentoría (del 18 al 22 de febrero de 2013). Cada sesión de seguimiento se efectuaría en turno de mañana o turno de tarde para facilitar la asistencia, con una duración de 3 horas, aproximadamente. En la primera parte de la sesión, los mentores PHE completarían el protocolo de seguimiento 2 (40 minutos), para en la segunda parte de la sesión, en pequeños grupos (4-5 mentores PHE), completar la hoja de grupos de discusión (20 minutos), y sobre el contenido registrado en estos instrumentos se desarrollaría la siguiente parte de la sesión (100 minutos), anotando igualmente en ellos las sugerencias y soluciones aportadas. Asimismo, en la parte final de la sesión se administraría a los mentores PHE el cuestionario de seguimiento (20 minutos). La finalidad de esta sesión sería evaluar el proceso seguido (Ej., dificultades, sugerencia de actividades o metodología utilizada, etc.) desde la sesión de mentoría 3 a la 11, así como aportar indicaciones y sugerencias oportunas para las siguientes sesiones de mentoría.

Igualmente, se celebraría una sesión grupal de seguimiento 2 con los tutores del alumnado de EP y ESO participante (del 22 al 27 de febrero de 2013) en los mismos términos organizativos que la sesión de seguimiento 1, con el objetivo de conocer la evolución del alumnado de EP y ESO (Ej., mejoras, cambios producidos, dificultades encontradas, comportamientos inadecuados, etc.), y recoger nuevas indicaciones, sugerencias y/o necesidades detectadas que pudieran servir de ayuda a la hora de que los mentores PHE diseñen sus sesiones de mentoría. Esta información se registraría en el diario por una de las responsables del programa y será enviada individualmente por e-mail a cada uno de los mentores PHE, aportando sugerencias sobre actuaciones a desarrollar, conocer qué actuaciones están dando resultados positivos y cuáles deberían de ser modificadas para las siguientes sesiones de mentoría.

También se realizaría una sesión grupal de seguimiento (seguimiento 2) con las familias del alumnado de EP y ESO participante (del 22 al 27 de febrero de 2013), con la misma estructura organizativa que la sesión de seguimiento 1. El objetivo de esta sesión sería conocer la evolución del alumnado de EP y ESO en el ambiente familiar a partir de las observaciones de las familias (Ej., mejoras, cambios producidos, dificultades, comportamientos, etc.), así como las indicaciones, sugerencias y/o necesidades detectadas que puedan servir de ayuda a los mentores PHE cuando diseñen sus sesiones de mentoría.

Seguimiento 3

Respecto al seguimiento 3 de los mentores PHE, se realizaría una sesión grupal entre

los mentores PHE y los responsables del programa una vez que todos los mentores PHE finalicen la sesión 20 de mentoría (del 22 al 26 de abril de 2013). Cada sesión de seguimiento se efectuaría en turno de mañana y de turno de tarde para facilitar la asistencia, con una duración de 2,5 horas, aproximadamente. En la primera parte de la sesión, los mentores PHE completarían el protocolo de seguimiento 3 (40 minutos), para en la segunda parte de la sesión, en pequeños grupos (4-5 mentores PHE), completar la hoja de grupos de discusión (20 minutos), y sobre el contenido registrado en estos instrumentos se desarrollaría la siguiente parte de la sesión (90 minutos), anotando igualmente en ellos las sugerencias y soluciones aportadas. La finalidad de esta sesión sería evaluar el proceso seguido (Ej., dificultades, sugerencia de actividades o metodología utilizada, etc.) desde la doceava a la veinteava sesión de mentoría, así como aportar las indicaciones y sugerencias oportunas para las siguientes sesiones de mentoría.

Asimismo, se llevaría a cabo una sesión grupal de seguimiento 3 con los tutores del alumnado de EP y ESO participante (del 15 al 19 de abril de 2013) en los mismos términos organizativos que la sesión de seguimiento 1 y 2, con el propósito de conocer el progreso de las sesiones de mentoría realizadas por los mentores PHE, así como los cambios y/o mejoras observadas por los tutores del alumnado de EP y ESO participante en el PHE, además de aportar las indicaciones, sugerencias y/u otras necesidades detectadas que pudieran servir de ayuda a la hora de que los mentores PHE diseñaran las siguientes sesiones de mentoría.

Con las familias del alumnado de EP y ESO participante también se realizaría una sesión grupal de seguimiento (seguimiento 3) (del 15 al 19 de abril de 2013), con la misma estructura organizativa que las sesiones de seguimiento 1 y 2, y con los mismos objetivos.

Seguimiento 4

El seguimiento 4 con los mentores PHE consistiría en una sesión grupal entre los mentores PHE y los responsables del programa finalizadas las sesiones de mentoría con el alumnado de EP y ESO (del 3 al 7 de junio de 2013). Esta sesión se realizaría en turno de mañana y tarde para facilitar la asistencia, con una duración de 2,5 horas, aproximadamente. En la primera parte de la sesión, los mentores PHE completarían el protocolo de seguimiento 4 (20 minutos), para en la segunda parte de la sesión, en pequeños grupos (4-5 mentores PHE), completar la hoja de grupos de discusión (20 minutos), y sobre el contenido registrado en estos instrumentos se desarrollaría la tercera parte de la sesión (30 minutos), anotando igualmente en ellos las sugerencias y soluciones aportadas, todo ello sobre el desarrollo de las últimas sesiones de mentoría (desde la veintava hasta la última sesión de mentoría). En la cuarta parte de la sesión, los mentores PHE, en pequeños grupos (4-5 mentores PHE), completarían la hoja de grupos de discusión sobre el desarrollo general del programa (20 minutos), y sobre el contenido de ésta se desarrollaría la quinta parte de la sesión (60 minutos), anotando igualmente

las soluciones aportadas. Además, en la parte final de la sesión se administraría a los mentores PHE el cuestionario de seguimiento (20 minutos). La finalidad de esta sesión sería, por un lado, evaluar el proceso seguido (Ej., dificultades, sugerencia de actividades o metodología utilizada, etc.) desde la veintena hasta la última sesión de mentoría, y por otro lado, conocer las opiniones de los mentores PHE sobre el proceso seguido durante su participación en el PHE (Ej., dificultades halladas, aporte a su carrera profesional, académica y personal, etc.), además de sugerencias para futuras experiencias del PHE. Por último, esta sesión se consideraría de clausura del programa y, al finalizar la misma, se completarían los siguientes instrumentos: (a) cuestionario de satisfacción de mentores PHE (medida posttest); (b) MSLQ (Pintrich et al., 1991) (medida posttest); y (c) EHS (Gismero, 2000) (medida posttest).

Además, se efectuaría una sesión grupal de seguimiento 4 con los tutores del alumnado de EP y ESO participante (del 3 al 7 de junio de 2013), con la misma organización que las sesiones de los seguimientos anteriores, cuyo objetivo sería conocer aquellos cambios, mejoras, etc., producidas en el alumnado de EP y ESO en el ámbito escolar durante el desarrollo de las sesiones ya realizadas a lo largo del curso, así como aportar la indicaciones finales que pudieran servir de ayuda a los mentores PHE para conocer el desarrollo de sus actuaciones durante el transcurso del programa.

Por su parte, con las familias del alumnado de EP y ESO participante también se desarrollaría una sesión grupal de seguimiento 4 (del 10 al 14 de junio de 2013), con la misma estructura organizativa que las sesiones de los seguimientos anteriores. El objetivo de esta sesión final sería conocer la evaluación final de las familias del alumnado de EP y ESO participantes sobre la experiencia del PHE respecto a los resultados observados en el ámbito familiar, así como aportar las indicaciones oportunas sobre el trabajo realizado por los mentores en sus sesiones de mentoría. Asimismo, esta sesión serviría de despedida con las familias, agradeciéndoles su participación e invitándolas a que aporten proposiciones, sugerencias, opiniones, etc., respecto al programa, que puedan servir para futuras replicaciones del mismo.

4.3.1.6. Plan de evaluación de resultados

Finalmente, se diseñó y planificó el plan de evaluación de resultados, con el que se evaluaría el impacto del PHE (Arco y Fernández, 2007), tomando para ello medidas pretest-postest, o solamente postest, sobre las variables dependientes. A continuación se describen los procedimientos que se establecieron, así como los instrumentos que se emplearían para cada una de las variables, organizadas en función de cada una de las submuestras.

Mentores PHE

1. La Motivación y las Estrategias de Aprendizaje a través de las 15 escalas del MSLQ (Pintrich et al., 1991), que se completaría de manera grupal, siguiendo las indicaciones

previas de los responsables del programa en los últimos 15 minutos de la sesión correspondiente al plan de captación (del 1 al 5 de octubre de 2012) de manera grupal (pretest), y en las mismas condiciones al final de la sesión de seguimiento 4 (del 3 al 7 de junio de 2013) (postest). Para tomar ambas medidas, se atenderán a las condiciones de administración detalladas en el manual, una de las responsables expondrá las instrucciones, apuntarán los datos iniciales para posteriormente, en unos 15 minutos aproximadamente, contestar con la mayor sinceridad, ya que no hay respuestas incorrectas, marcando 1 de las 7 alternativas de respuesta. El instrumento una vez completado será recogido en las mismas sesiones por una de las responsables del programa, para posteriormente obtener la puntuación directa de las 15 subescalas del MSLQ (Pintrich et al., 1991) mediante la plantilla de corrección del instrumento.

2. La Aserción y Habilidades Sociales mediante las 6 subescalas y puntuación global de la EHS (Gismero, 2000), que completarán de manera grupal en los últimos 15 minutos de la sesión correspondiente al plan de captación (del 1 al 5 de octubre de 2012) (pretest), así como al finalizar la sesión de seguimiento 4 PHE (del 3 al 7 de junio de 2013) (postest). Para tomar ambas medidas, se atenderán a las condiciones de administración detalladas en el manual, donde una de las responsables expondrá las instrucciones, apuntarán los datos iniciales y posteriormente procederán a contestar con la mayor sinceridad, ya que no hay respuestas incorrectas, marcando una de las 4 alternativas de respuesta. El instrumento se recogerá en las mismas sesiones por una de las responsables del programa, obteniendo la puntuación directa de las 6 subescalas y la puntuación global de la EHS (Gismero, 2000) mediante la plantilla de corrección del instrumento.
3. El grado de satisfacción personal y académica a través de las 6 áreas del cuestionario de satisfacción de mentores PHE, que se administrará de manera grupal al finalizar la sesión de seguimiento 4 (del 3 al 7 de junio de 2013) (postest), siguiendo las instrucciones de los responsables del programa para completarlo. El instrumento será recogido en la misma sesión por una de las responsables del programa.

Alumnado de EP y ESO

1. Los resultados del rendimiento escolar se obtendrán partir de la copia del boletín de calificaciones, tanto del presente curso escolar como del anterior, que será facilitada por parte de los centros educativos participantes una vez finalizado el programa (25 de junio de 2013) (postest).
2. Las características socio-ambientales y las relaciones personales en el aula a través de las 9 subescalas del CES (Moos et al., 1995), que se administrará grupalmente al inicio

del PHE (del 29 al 31 de octubre de 2012) (pretest), y posteriormente al finalizar el PHE (del 3 al 7 de junio de 2013) (postest). A la hora de tomar ambas medidas, donde estarán presentes tanto los tutores como una responsable del PHE, se atenderán a las condiciones de administración detalladas en el manual, donde una de las responsables expondrá las instrucciones, apuntarán los datos iniciales y después de leer detenidamente los ítems se pasará a contestar con la mayor sinceridad, ya que no hay respuestas incorrectas. El instrumento se recogerá en las mismas sesiones por una de las responsables del programa y se obtendrá la puntuación directa de las 9 subescalas del CES (Moos et al., 1995) mediante la plantilla de corrección del instrumento.

3. La adaptación personal, social, escolar y familiar y de las actitudes de los padres a través de los 10 subescalas del TAMAI (Hernández, 2002), administrado grupalmente por los tutores de EP y ESO y una responsable del programa al inicio del PHE (del 29 al 31 de octubre de 2012) (pretest), y posteriormente al finalizar el PHE (del 3 al 7 de junio de 2013) (postest). Para tomar ambas medidas, se atenderán a las condiciones de administración detalladas en el manual, donde una de las responsables expondrá las instrucciones, apuntarán los datos iniciales y después de leer detenidamente se pasará a contestar con la mayor sinceridad a los ítems marcando SI o NO y teniendo en cuenta que no hay respuestas incorrectas. El instrumento será recogido en las mismas sesiones por una de las responsables del programa y se obtendrá la puntuación directa de las 10 subescalas del TAMAI (Hernández, 2002) mediante la plantilla de corrección del instrumento.
4. El grado de satisfacción personal y escolar a través de 6 de las áreas del cuestionario de satisfacción del alumnado de EP y ESO, que será administrado de manera grupal por los tutores de EP y ESO y una responsable del programa (del 3 al 7 de junio de 2013) (postest). Se aportarán las instrucciones para completarlo y responderán con el máximo grado de sinceridad cada uno de los ítems, rodeando una de las 5 alternativas de respuesta. El instrumento será recogido por la responsable del programa.

4.3.2. Aplicación del programa

Diseñado y planificado el PHE, se seleccionó la muestra, y se implementó el plan de intervención, plan de seguimiento y plan de evaluación de resultados con modificaciones respecto a lo inicialmente previsto, concretamente en el plano temporal, debido a que hubo contratiempos en el plan de divulgación y captación de la muestra, lo que provocó modificaciones en las siguientes actuaciones diseñadas y planificadas. Estas modificaciones y las medidas finalmente aplicadas se detallan en el apartado denominado resultados de seguimiento.

4.3.3. Evaluación del programa

Una vez aplicado el programa, se llevó a cabo la *evaluación de proceso* del programa con la intención de proporcionar información acerca del desarrollo adecuado de las actividades y de la forma prevista inicialmente, valorar la actuación de los responsables del programa, descubrir las deficiencias y suficiencias del diseño, planificación y ejecución del programa y suministrar una guía para explicar el diseño y planificación del programa con todos aquellos aspectos que pueden o no ser determinados de antemano, decisiones iniciales que han podido demostrar ser infructuosas, etc. (Stufflebeam y Shinkfield, 1985). Por su parte, con la *evaluación de impacto y evaluación de los resultados* obtenidos una vez finalizado el PHE, se pretende establecer el tipo, dirección y magnitud de los cambios producidos por la aplicación del programa (Arco y Fernández, 2007).

4.4. Análisis de los datos

La información obtenida por los diferentes instrumentos empleados en el PHE fue de carácter cuantitativa y cualitativa, por lo que se llevaron a cabo diferentes procedimientos de análisis de los datos.

La información cualitativa registrada de los cuestionarios de evaluación del curso de formación de mentores PHE, registro de observación, cuaderno de mentores PHE, cuestionarios de seguimiento de mentores PHE, protocolos de seguimiento, hojas de discusión de grupos y diario, se realizó a través de los programas informáticos Microsoft Access y Word (Microsoft Office 7) siguiendo los procedimientos del análisis cualitativo (Anguera, 1995; Carrasco y Calderero, 2000; Tójar, 2006):

1. Transcripción de la información recopilada a Microsoft Access y Microsoft Word.
 - a. Reducción de la información: (a) separación de la información en unidades dependiendo de criterios temáticos y cronológicos, (b) identificación y clasificación de las unidades: categorización de la información y codificación de la misma a través de la asignación de códigos a cada una, y (c) síntesis y agrupamiento de la información mediante procesos analíticos o técnicas conceptuales.
2. Disposición y transformación de los datos.

La información cuantitativa derivada de las copias de los boletines de calificaciones, cuestionarios de evaluación del curso de formación de mentores PHE, cuestionarios de seguimiento, cuestionarios de satisfacción y pruebas estandarizadas, se analizaron a través del paquete estadístico SPSS-20.0, realizándose los siguientes análisis:

- Boletín de calificaciones del alumnado de EP y ESO: estadístico de McNemar o prueba de proporciones para comprobar la presencia de diferencias estadísticamente significativas entre la proporción del rendimiento escolar obtenido por el alumnado de EP y ESO en la fase posttest y fase pretest.
- Cuestionario de evaluación del curso de formación de mentores PHE: estadísticos descriptivos para conocer las medidas de tendencia central de las puntuaciones obtenidas por el alumnado universitario que participó en el curso de formación de mentores PHE en los ítems de las 9 áreas que conforma este instrumento una vez que finalizó la formación.
- Cuestionarios de seguimiento de los mentores PHE:
 - Estadísticos descriptivos para conocer las medidas de tendencia central de las puntuaciones asignadas por los mentores PHE a los ítems de las 6 áreas utilizadas de este instrumento en el seguimiento 2 y 4.
 - Coeficiente de correlación de Spearman (correlaciones bivariadas intragrupo) para obtener la relación entre las puntuaciones otorgadas por los mentores PHE a los ítems de las 6 áreas empleadas de este instrumento en el seguimiento 2 y 4.
- MSLQ (Pintrich et al., 1991):
 - Estadísticos descriptivos con el objetivo de conocer las medidas de tendencia central de las puntuaciones directas obtenidas por los mentores PHE en las 15 subescalas de este instrumento en la fase pretest y la fase posttest.
 - Prueba de los rangos con signo de Wilcoxon con el propósito de comprobar la presencia de diferencias estadísticamente significativas entre las puntuaciones directas conseguidas por los mentores PHE en las 15 subescalas de este instrumento en la fase posttest y la fase pretest.
 - Valor d de Cohen estadístico de contraste con la finalidad de comprobar el tamaño del efecto entre las puntuaciones directas conseguidas por los mentores PHE en las 15 subescalas de este instrumento en la fase posttest y la fase pretest.
- EHS (Gismero, 2000):
 - Estadísticos descriptivos con el objetivo de conocer las medidas de

tendencia central de las puntuaciones directas obtenidas por los mentores PHE en las 6 subescalas y la puntuación global de este instrumento en la fase pretest y la fase postest.

- Prueba Kolmogorov-Smirnov con la que confirmar la normalidad de la distribución en las puntuaciones directas logradas en las 6 subescalas y la puntuación global de este instrumento por los mentores PHE en la fase postest y la fase pretest.
- Prueba de los rangos con signo de Wilcoxon con el propósito de comprobar la presencia de diferencias estadísticamente significativas entre las puntuaciones directas conseguidas por los mentores PHE en las 6 subescalas y en la puntuación global de este instrumento en la fase postest y la fase pretest.
- Valor d de Cohen estadístico de contraste con la finalidad de comprobar el tamaño del efecto entre las puntuaciones directas conseguidas por los mentores PHE en las 6 subescalas y la puntuación global de este instrumento en la fase postest y la fase pretest.
- CES (Moos et al., 1995):
 - Estadísticos descriptivos con el objetivo de conocer las medidas de tendencia central de las puntuaciones directas obtenidas por el alumnado de EP y ESO en las 9 subescalas de este instrumento en la fase pretest y la fase postest.
 - Prueba Kolmogorov-Smirnov con la que confirmar la normalidad de la distribución en las puntuaciones directas logradas en las 9 subescalas de este instrumento por el alumnado de EP y ESO en la fase pretest y la fase postest.
 - Prueba t para muestras relacionadas con la finalidad de hallar diferencias estadísticamente significativas entre las puntuaciones directas conseguidas en las fases postest y pretest por el alumnado de EP y ESO en las 9 subescalas de este instrumento.
 - Prueba de los rangos con signo de Wilcoxon con el propósito de comprobar la presencia de diferencias estadísticamente significativas entre las puntuaciones directas conseguidas por el alumnado de EP y ESO en las 9 subescalas de este instrumento en la fase postest y la fase pretest.

- Valor d de Cohen estadístico de contraste con la finalidad de comprobar el tamaño del efecto entre las puntuaciones directas conseguidas por el alumnado de EP y ESO en las 9 subescalas de este instrumento en la fase posttest y la fase pretest.
- TAMAI (Hernández, 2002):
 - Estadísticos descriptivos con el objetivo de conocer las medidas de tendencia central de las puntuaciones directas obtenidas por el alumnado de EP y ESO participante en el PHE en las 10 subescalas y puntuación global de este instrumento en la fase pretest y fase posttest.
 - Prueba Kolmogorov-Smirnov con la que confirmar la normalidad de la distribución en las puntuaciones directas logradas en las 10 subescalas y puntuación global del alumnado de EP y ESO participante en el PHE en la fase pretest y fase posttest.
 - Prueba t para muestras relacionadas con la finalidad de hallar diferencias estadísticamente significativas entre las puntuaciones directas conseguidas en las fases posttest y pretest por el alumnado de EP y ESO en las 10 subescalas y puntuación global de este instrumento.
 - Prueba de los rangos con signo de Wilcoxon con el propósito de comprobar los datos obtenidos en las 10 subescalas y puntuación global al comparar los datos pretest y posttest del alumnado de EP y ESO participante en el PHE.
 - Valor d de Cohen estadístico de contraste con la finalidad de comprobar el tamaño del efecto conseguido en el alumnado de EP y ESO debido a la implantación del programa en la media de las 10 subescalas y puntuación global tras su participación.
- Cuestionarios satisfacción mentores PHE y alumnado de EP y ESO: estadísticos descriptivos para conocer las medidas de tendencia central de las puntuaciones obtenidas por los mentores PHE y alumnado de EP y ESO en los ítems de 8 áreas de este instrumento recogidas en la fase posttest.

4.5. Temporización

En la Tabla 10 se desarrolla el cronograma de la experiencia del PHE, donde queda reflejado cada uno de los momentos previstos en el diseño, planificación, aplicación y evaluación del programa (X: diseño y planificación; Φ : aplicación).

Tabla 10
Cronograma del PHE

FASE	Curso 2011/2012			Curso 2012/2013												OCT 2013/2014		
	MAY	JUN	JUL	1° CUATRIMESTRE				2° CUATRIMESTRE				JUL	SEP					
				SEP	OCT	NOV	DIC	ENE	FEB	MAR	ABR			MAY	JUN			
ANÁLISIS NECESIDADES Y CONCLUSIÓN DIAGNÓSTICA		XΦ	XΦ															
METAS Y OBJETIVOS		XΦ	XΦ															
DISEÑO Y PLANIFICACIÓN PROGRAMA		XΦ	XΦ															
APLICACIÓN PLAN DIVULGACIÓN Y CAPTACIÓN				XΦ	XΦ	Φ												
SELECCIÓN SUBMUESTRAS					X	Φ												
APLICACIÓN PLAN INTERVENCIÓN					X	Φ												
Curso formación mentores PHE					X	Φ												
Actividades de apoyo externo						X	X	XΦ	XΦ	XΦ	XΦ	XΦ						
APLICACIÓN PLAN SEGUIMIENTO					X	Φ												
Curso formación mentores PHE					X	Φ												
Cuestionario curso formación mentores PHE					X	Φ												
Sesiones de seguimiento						X		Φ	X	Φ	X	Φ	XΦ					
Cuestionarios seguimiento									X	Φ			XΦ					
APLICACIÓN PLAN EVALUACIÓN RESULTADOS																		
Boletín de calificaciones													XΦ					
CES (Moos et al., 1995)						X	Φ						XΦ					
TAMAI (Hernández, 2002)						X	Φ						XΦ					
MSLQ (Pintrich et al., 1991)					X	Φ							XΦ					
EHS (Gismero, 2000)					X	Φ							XΦ					
Cuestionarios de satisfacción													XΦ					
EVALUACIÓN PROCESO														X	X			XΦ
EVALUACIÓN IMPACTO														X	X			XΦ
EVALUACIÓN RESULTADOS														X	X			XΦ

5. Resultados

Las actuaciones establecidas en el diseño y planificación del programa sufrieron cambios en el eje temporal como consecuencia de las dificultades que se presentaron a la hora de llevar a cabo el plan de divulgación en los centros educativos. Estos cambios conllevaron que el equipo responsable del programa tuviera que tomar en varios momentos diversas decisiones que alteraron el diseño y planificación del programa. No obstante, en este capítulo se presentan los resultados de seguimiento, desde el procedimiento de la selección de las muestras hasta el plan de evaluación de los resultados, pasando por el plan de intervención y el plan de seguimiento, en el que se especifican las variaciones entre la implementación del programa y su diseño y planificación.

5.1. Resultados de seguimiento

5.1.1. Resultados de seguimiento sobre el procedimiento de selección de la muestra

Las actuaciones previstas para la segunda etapa del muestreo sufrieron variaciones con respecto a lo planificado previamente, debido principalmente a la imposibilidad de concertar las sesiones de divulgación con los centros educativos, tutores y familias del alumnado de EP y ESO en las fechas previstas (Ej., “dificultades de coordinar una sesión durante los meses de septiembre u octubre por el inicio de las clases y tareas administrativas” o “ha sido difícil acordar una sesión con las familias en las que pudiera asistir el mayor número”). Estas circunstancias originaron una demora en el desarrollo del resto de actuaciones prevista en el programa.

1. Segunda y tercera etapa del muestreo: plan de divulgación y plan de captación

En un primer momento, según lo diseñado y planificado, se celebró una sesión informativa con los directores de los Departamentos a los que pertenecían las responsables del programa (Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación y Departamento de Educación), además de otra sesión con los responsables del Decanato de la Facultad de Ciencias de la Educación de la UHU, si bien estas sesiones se demoraron ligeramente en el tiempo (10 al 14 de septiembre de 2012) respecto a la planificación prevista. Las sesiones tuvieron una duración de 1 hora, donde se dio a conocer el PHE, se estableció el compromiso para la ayuda en su desarrollo (Ej., gestión de espacios y materiales para el curso de formación de mentores PHE y seguimientos con los mentores PHE) y se recogieron las siguientes percepciones: (a) valoración positiva del programa (Ej., “el programa es muy interesante porque el alumnado universitario pueda tener una práctica tan directa con la realidad, va a desarrollar un aprendizaje mayor en ello” y “podrán dar sentido a lo que estudian teóricamente, me parece un alternativa excelente”), (b) necesidad de formación (Ej., “es muy importante el tipo de formación que se vaya a impartir al alumnado para que pueda realizar esta actividad” y “la formación que se le dará puede ser complementaria a las asignaturas que estudian”), y (c) beneficios para el

alumnado (Ej., “aparte del beneficio de interiorizar los aprendizajes, tendrán una visión de la realidad, así como un certificado que les servirá para su currículum profesional” y “sería interesante saber si las horas de participación del alumnado universitario podrían computarse como créditos”).

En un segundo momento, se llevó a cabo una sesión informativa con la inspectora de zona a la que pertenecían los centros educativos que participaron en la experiencia, que igualmente se demoró en el tiempo (21 de septiembre de 2012) respecto a la planificación del programa, con una duración de 30 minutos en su despacho en la Delegación de Huelva, donde se informó del programa, se solicitaron los permisos pertinentes para contactar con los centros educativos y se recogieron las siguientes percepciones: “Creo que es un gran proyecto que va a beneficiar, no sólo al alumnado universitario, sino que a los centros que están cerca del campus de “El Carmen” les va a venir muy bien, dado las características socio-ambientales en las que se encuentran y al ser centros de compensación, cualquier ayuda que se les ofrezca siempre será bueno para los alumnos”. No obstante, es necesario mencionar que a esta reunión fue invitada la Jefa de Servicios de Ordenación Educativa de Huelva, pero no pudo asistir por incompatibilidad de agenda y, aunque posteriormente se realizaron varios intentos para concretar una nueva reunión con ella, no se llegó a celebrar.

En un tercer momento, se celebró una sesión informativa con la responsable del Área de Juventud del Ayuntamiento de Huelva (8 de octubre de 2012), de nuevo con demora respecto a lo planificado por cuestiones de compatibilidad de agenda. Dicha sesión se celebró en el despacho de la responsable del Ayuntamiento con una duración de 1 hora, donde se le informó sobre el programa, se estableció el acuerdo de colaborar en esta experiencia aportando espacios, copias de los trípticos del programa, material fungible e información de ofertas formativas y/o lúdicas ofertadas por el propio Ayuntamiento con las que se podrían beneficiar el alumnado participante. Asimismo, se recogieron las siguientes percepciones: “Es un gran proyecto que hace falta a la población de Huelva, sería muy interesante que se pudiera extender a todos los centros de Huelva, ya que hay una gran necesidad, pero para ello se necesitarían más recursos y como dices, ahora mismo es el primer año que se implantará en Huelva”.

En un cuarto momento, respecto a las sesiones de información con el alumnado universitario, se decidió llevarlas a cabo durante las presentaciones de las asignaturas donde las responsables del programa impartían docencia (del 1 al 11 de octubre de 2012), principalmente porque en el momento en el que estaban previstas inicialmente aún no se había incorporado gran parte del alumnado a las clases. En definitiva, se realizaron un total de 14 sesiones, dirigidas por 1 ó 2 de las responsables del PHE, con una duración de unos 20 minutos aproximadamente, donde cada sesión estuvo marcada por el número de grupos-clase de la titulación y el número de alumnado asistente en ese momento, que fue bastante variable. En estas sesiones se explicó brevemente en qué consistía la experiencia, sus características,

condiciones y beneficios, empleando para ello el tríptico del PHE, se resolvieron las dudas o consultas sobre la participación y se procedió al registro en el programa (en los últimos 5 minutos de las sesiones se pasaba una hoja donde el alumnado registraba su nombre y apellidos, número de teléfono de contacto, email y titulación a la que pertenecían), informándoles de que en breve se les notificaría a través de email la fecha, horario y lugar de la sesión de captación. Se recogieron percepciones tales como: (a) información sobre el programa: “el programa se desarrolla durante todo el curso académico”, “obtendremos un certificado al final del programa”, y (b) dudas: “¿qué ocurre en el caso de que no podamos asistir a una sesión?”, “¿podemos elegir al alumno?”, “¿es obligatorio la asistencia al curso de formación?”, “¿cuándo nos avisáis?”. Finalmente, se registraron en el programa un total de 146 alumnos universitarios, cuya distribución por curso y titulaciones se presenta en la Tabla 11.

Tabla 11
Resultados de Seguimiento respecto a las Sesiones del Plan de Divulgación con Alumnado Universitario

Titulación/Curso	Número de registros de alumnado universitario
L. Psicología	
5º Curso	13
G. Psicología	
2º y 3º Curso	53
L. Psicopedagogía	
2º Curso	9
G. Educación Infantil	
2º Curso	8
G. Trabajo Social	
2ºCurso	15
G. Educación Primaria	
2º Curso	14
G. Educación Social	
2º Curso	33
G. Filología Hispánica	
2º Curso	1
Total	146

Finalmente, en un quinto momento, las sesiones grupales de información con los centros educativos se llevaron a cabo en los términos establecidos en el diseño, pero con cierto retraso temporal respecto a lo planificado, concretamente los días 19 y 23 de octubre de 2012 en los CEIP, y los días 25 y 26 de octubre de 2012 en los IES. A cada una de las reuniones, asistieron dos responsables del programa y los directores de los CEIP “Los Rosales”, CEIP “Tres de Agosto” e IES “Pintor Pedro Gómez” (en este caso junto con la orientadora del centro) y los Vicedirectores del IES “José Caballero” y “Fuentepiña” (junto con sus respectivos orientadores). La duración de cada una de las sesiones fue de unos 60 minutos.

Asimismo, a la hora de concertar las sesiones con los tutores y familias del alumnado de EP y ESO se presentaron ciertas dificultades (Ej., disponibilidad horaria), lo que unido a la demora previa en el resto de sesiones del plan de divulgación, generaron que se tomara la decisión de llevar a cabo una única sesión con propósitos de divulgación y captación, tanto con

los tutores como con las familias del alumnado de EP y ESO, eso sí, todo ello con cierta demora temporal respecto a lo planificado inicialmente.

En este sentido, las sesiones de divulgación y captación con los tutores de tercer ciclo de EP se realizaron el 8 y 9 de noviembre de 2012, mientras que con los tutores de primer ciclo de ESO se efectuaron el 12, 13 y 14 de noviembre de 2012, estableciendo como plazo máximo para formalizar la inscripción de alumnado de EP y ESO el 28 de noviembre de 2012, lo que derivó la inscripción de 94 alumnos de EP y ESO por parte de 17 tutores (Tabla 12), que completaron la solicitud del centro para apoyo externo del alumnado y el protocolo para apoyo externo del alumnado de EP y ESO. En total, se realizaron 5 sesiones donde se explicó en qué consistía el PHE y la finalidad del mismo, además se recogieron algunas percepciones tales como: (a) valoración del programa: “es una gran iniciativa que puede ayudar al alumnado del centro” “parece un gabinete pedagógico”, (b) necesidades del alumnado: (variables, personales, académicas o familiares) “hay alumnos que presentan necesidades educativas como TDAH o familiares que les podría ir muy bien participar en este tipo de programas, para mejorar en sus notas”, (c) medidas a desarrollar: “contamos con el plan de acompañamiento para el alumnado, pero en él sólo se hacen las actividades que por la mañana no han terminado y hay alumnado que necesita algo más que este tipo de actividad y con vuestro programa les puede aportar lo que necesitan”, y (d) aceptación en participar: “es una buena oportunidad para ayudar a los alumnos y a sus familias por lo que creemos muy acertado participar en esta iniciativa”.

Tabla 12
Resultados de Seguimiento respecto a las Sesiones del Plan de Divulgación y Captación con los CEIP e IES

Centro Educativo/Curso	Fecha	Número de tutores que tramitaron inscripción de alumnado	Total
CEIP Los Rosales	09/11/2012		
5º curso		1	3
6º curso		2	
CEIP Tres de Agosto	08/11/2012		
5º curso		1	2
6º curso		1	
IES Fuentepiña	13/11/2012		
1º ESO		3	6
2º ESO		3	
IES José Caballero	14/11/2012		
1º ESO		2	3
2º ESO		1	
IES Pintor Pedro Gómez	12/11/2012		
1º ESO		2	3
2º ESO		1	
Total			17

Por su parte, las sesiones de divulgación y captación con las familias del alumnado de EP y ESO cuyos tutores se hubieran inscrito en el programa tuvieron lugar el 19 y 20 de noviembre de 2012, en el caso de las familias del alumnado de EP, y los días 21, 22 y 23 de noviembre de 2012, en el caso de las familias del alumnado de ESO. Igualmente, se estableció

como plazo máximo para formalizar su inscripción el 28 de noviembre de 2012. Se realizaron un total de 7 sesiones (5 en horario de tarde y 2 en horario de mañana), con una duración de entre 60 y 90 minutos aproximadamente en aulas de los diferentes centros educativos participantes, en las que se explicó en qué consistía la experiencia y se les hacía un llamamiento a participar en la misma. En definitiva, 96 familias procedieron a la inscripción de 96 alumnos de EP y ESO en el PHE (Tabla 13), que completaron la solicitud de la familia para apoyo externo del alumnado de EP y ESO. Entre los comentarios recogidos se encuentran: (a) valoración del programa: “creo que es una gran oportunidad para los niños, a mi hijo le hace falta desde luego”, “me alegra saber que hay cosas como estas que se están haciendo y pueden ayudarnos, y que lo hagáis en este centro mejor”, (b) beneficios: “estar con otra persona, le va a venir bien, que aprenda de alguien que es más joven que yo”, “yo no tengo estudios, en primaria me defendía, pero ahora ya ni sé que decirle, así que si hay una persona que sabe más, seguro que le podrá ayudar mucho más que yo”, “le va a venir muy bien para que se organice y aprenda las técnicas de estudio”, (c) documentación: “sólo hay que rellenar este documento y se lo entregamos al director”, (d) dudas: “es sólo para alumnos de este centro, tengo una amiga que le interesaría” “los días que vengan, ¿sólo van a hacer los deberes o algo más?”, “¿qué titulaciones tienen los alumnos de la Universidad?”, “¿a cuántas sesiones hay que venir?”, y (e) aceptación de participación: “creo que es un programa maravilloso y espero que puedan ayudar a mi hijo, yo le apunto”.

Tabla 13
Resultados de Seguimiento respecto a las Sesiones del Plan de Divulgación y Captación con las Familias de EP y ESO

Centro Educativo/Curso	Fecha	Número de familias que tramitaron inscripción de alumnado	Total
CEIP Los Rosales	20/11/2012		
5º Curso	Tarde	--	6
6º Curso	Tarde	6	
CEIP Tres de Agosto	19/11/2012		
5º Curso	Mañana	12	32
6º Curso	Tarde	20	
IES Fuentepiña	23/11/2012		
1º ESO	Mañana	10	31
2º ESO	Tarde	21	
IES José Caballero	22/11/2012		
1º ESO	Tarde	5	17
2º ESO	Tarde	12	
IES Pintor Pedro Gómez	21/11/2012		
1º ESO	Tarde	6	10
2º ESO	Tarde	4	
Total			96

En cuanto al plan de captación con el alumnado universitario, al igual que las actuaciones previas, se llevó a cabo con cierto retraso temporal respecto a la planificación inicial. En esta línea, la sesión grupal entre los responsables del programa y el alumnado universitario previamente registrado en el plan de divulgación tuvo lugar el 7 de noviembre de 2012, con una duración aproximada de 90 minutos, en horario de mañana (11:00 a 12:30) y de tarde (17:30 a

19:00), en las aulas asignadas de la Facultad de Ciencias de la Educación de la UHU, coincidiendo con la franja de horario destinada para el alumnado y así maximizar en todo lo posible la asistencia. En esta sesión se explicó con detalle en qué consistía el programa y se les hizo un llamamiento a participar en el mismo, estableciendo como plazo máximo para formalizar su inscripción (Ej., acuerdo de participación para mentores PHE, protocolo de información de mentores PHE y pruebas estandarizadas) el 12 de noviembre de 2012, lo que generó una inscripción en el PHE de 117 alumnos universitarios (Tabla 14). Entre los comentarios recogidos destacan: (a) valoración del programa: “creo que es una gran oportunidad para poner en práctica lo que hemos aprendido en clase”, “me parece muy interesante la iniciativa”, (b) beneficios: “colaborar en esta experiencia me hará que mejore en mi práctica profesional”; “estar en contacto con un chico o chica con unas necesidades me pondrá a prueba a mí mismo”; “participar será como un practicum añadido a la carrera”, (c) medidas a desarrollar: “creo que realizar actividades grupales les podrá beneficiar para conocerse entre ellos”, “conocer sus necesidades y trabajar en conjunto con la familia será un punto importante para el avance del niño”, (d) documentación: “para acceder al curso de formación hay que completar el enlace que nos has comentado donde está el acuerdo de participación y escribimos nuestros datos personales”, (e) dudas: “¿cuándo sería el curso de formación y empezariamos?”, “si algún día viene uno de los niños y me dice que tienes muchos deberes, ¿se puede usar la sesión para hacerlos?”, “¿a cuántas sesiones hay que asistir?”, y (f) aceptación de participación: “creo que es una gran oportunidad para nosotros, yo me voy a apuntar”, “es una buena oportunidad para poder ayudar a otras personas por lo que acepto participar”.

Tabla 14
Resultados de Seguimiento respecto a las Sesiones del Plan de Captación con Alumnado Universitario

Titulación/Curso	Número de inscripciones de alumnado universitario
L. Psicología	
5º Curso	8
G. Psicología	
2º y 3º Curso	37
L. Psicopedagogía	
2º Curso	9
G. Educación Infantil	
2º Curso	8
G. Trabajo Social	
2ºCurso	15
G. Educación Primaria	
2º Curso	14
G. Educación Social	
2º Curso	25
G. Filología Hispánica	
2º Curso	1
Total	117

3. Cuarta etapa del muestreo

Las actuaciones previstas en esta última etapa, en los mismos términos que en las

etapas previas del muestreo, se desarrollaron con cierta demora temporal respecto a la planificación inicial, lo que generó que los responsables del programa tuvieran que realizar algunos ajustes sobre el diseño de varias actuaciones con la intención de iniciar lo antes posible el plan de intervención:

- En el primer momento (13 de noviembre de 2012), bajo los criterios establecidos inicialmente, se seleccionaron un total 88 alumnos universitarios para cursar la formación de mentores PHE (Tabla 15), a los que se les comunicó vía email el lugar y horario de la realización de la misma (15 y 16 de noviembre en horario de 10:00 a 14:00 y 16:00-20:00, aula 12 del Edificio Paulo Freire). Los 29 alumnos universitarios restantes que se habían inscrito en el programa fueron rechazados por motivos de disposición de tiempo y disponibilidad horaria.

Tabla 15
Resultados del Seguimiento respecto al Primer Momento de la Cuarta Etapa del Muestreo de Mentores PHE

Titulación/Curso	Nº de mentores inscritos		Nº de mentores acceso a formación	
	N	%	N	%
G. Educación Primaria 2º Curso	14	11,97	13	14,72
G. Psicología 2º Curso	37	31,62	10	11,32
3º Curso			20	22,70
G. Educación Social 2º Curso	25	21,37	25	28,40
G. Educación Infantil 2º Curso	8	6,84	0	0,00
G. Trabajo Social 2º Curso	15	12,82	10	11,32
G. Filología Hispánica 2º Curso	1	0,85	1	1,34
L. Psicología 5º Curso	8	6,84	7	7,95
L. Psicopedagogía 2º Curso	9	7,69	2	2,25
Total	117	100	88	100

- En el segundo momento de selección (17 de noviembre de 2012), se seleccionaron, considerando los criterios establecidos en el diseño, los 79 alumnos universitarios que conformaron inicialmente la submuestra de mentores PHE (Tabla 16), pues 3 de los alumnos universitarios restantes que se habían seleccionado para cursar la formación se descartaron por no asistir a dicha formación, y 6 de ellos se descartaron para el desarrollo de las sesiones de mentoría, una vez cursada la formación de mentores PHE, aludiendo a motivos

tales como: “se ha iniciado muy tarde y me he comprometido con otras actividades”, “por motivos personales (familiares) no podré participar”, o “al empezar tan tarde se me han juntado más asignaturas y no tengo tiempo suficiente para dedicarle y hacer un buen trabajo”. Una vez realiza esta actuación, se procedió individualmente a llamar por teléfono al alumnado universitario para comunicar su participación en el programa y citarlo para la sesión de emparejamiento.

Tabla 16
Resultados de Seguimiento respecto al Segundo Momento de la Cuarta Etapa del Muestreo de Mentores PHE

	Nº de mentores acceso a formación	Submuestra inicial mentores PHE
Total	88	79

- En el tercer momento de selección (30 de noviembre de 2012), teniendo en cuenta los criterios establecidos en el diseño del programa, se seleccionaron inicialmente 76 alumnos de EP y ESO (Tabla 17), implicando 76 familias y 14 tutores. No obstante, a la hora de notificar vía telefónica a las familias su participación en el programa, indicándoles igualmente que los mentores se pondrían en contacto con ellos para concertar la primera sesión de mentoría (segunda actividad del plan de intervención), 7 familias indicaron que no podrían participar por diversos motivos (Ej., “finalmente mi hija me dijo que no le apetecía y que si iba obligada no haría nada”, “he empezado a trabajar y me resulta incompatible poder traer a mi hijo a las sesiones”, o “pensaba que se iba a empezar antes y ya he apuntado a mi hijo a clases particulares”), lo que generó que la submuestra de alumnos de EP y ESO estuviera finalmente conformada por 69 alumnos (Tabla 17), implicando a 69 familias y 14 tutores.

Tabla 17
Resultado del Seguimiento respecto al Tercer Momento de la Cuarta Etapa del Muestreo de Alumnado de EP y ESO

Centro educativo	Selección acceso PHE		Selección inicial submuestra	
	N	%	N	%
IES Fuentepiña	24	31,60	24	34,79
IES José Caballero	9	11,80	9	13,04
IES Pintor Pedro Gómez	10	13,20	5	7,24
CEIP Los Rosales	6	7,90	5	7,24
CEIP Tres de Agosto	27	35,50	26	37,69
Total	76		69	

5.1.2. Resultados de seguimiento sobre el plan de intervención: Curso de formación de los mentores PHE

Al producirse variaciones en el muestreo respecto a la planificación, el inicio del curso de formación de mentores PHE también se demoró en el tiempo (15 y 16 de noviembre de 2012), por lo que las responsables del programa se vieron obligados a tomar ciertas medidas con la intención de no demorar más en el tiempo el inicio del PHE:

- Aumentar el número de horas por sesión
- Reducir el intervalo de tiempo entre las sesiones. Estas modificaciones, que fueron comunicadas por e-mail al alumnado seleccionado para cursar la formación, tuvo mínimos efectos sobre la asistencia a la misma (Tabla 18), si bien 3 alumnos universitarios comunicaron su ausencia por motivos de incompatibilidad horaria.

El curso de formación de mentores PHE fue impartido por 2 miembros del equipo responsable del programa en el aula B1 del Edificio Paulo Freire (Facultad de Ciencias de la Educación, UHU), en 2 sesiones a lo largo de 1 semana (15 y 16 de noviembre de 2012) de 4 horas de duración (8 horas), con horario de mañana de (10:00 a 14:00) y tarde (16:00 a 20:00) para facilitar la asistencia de los participantes.

Tabla 18
Resultados de Seguimiento sobre la Asistencia al Curso de Formación de Mentores PHE

Turno/Titulación	Noviembre 2012	
	Jueves 15	Viernes 16
Mañana (10:00-14:00 h.)		
G. Educación Primaria	3	11
G. Psicología	22	21
G. Educación Social	18	17
G. Trabajo Social	6	8
G. Filología Hispánica	1	1
L. Psicología	3	1
L. Psicopedagogía	1	2
Total	54	61
Tarde (16:00-20:00 h.)		
G. Educación Primaria	10	2
G. Psicología	6	7
G. Educación Social	6	7
G. Trabajo Social	4	2
G. Filología Hispánica	--	--
L. Psicología	4	6
L. Psicopedagogía	1	--
Total	31	24

Por otro lado, los datos de seguimiento recogidos por una de las responsables de la experiencia (observador participante) sobre el desarrollo del curso de formación de mentores PHE a través de los 4 registros de observación se presentan en la Tabla 19.

Tabla 19
Resultados del Registro de Observación del Seguimiento respecto al Curso de Formación de mentores PHE

Sesión	Actuaciones previstas	Bloque de actividades realizadas	Observaciones
Sesión 1			
	Presentación del equipo responsable	Presentación del personal responsable del PHE	"Se inicia a la hora prevista, y se les entrega el tríptico del programa"
		Presentación datos de contacto responsables	"Se presenta al grupo responsable del programa"
	Asistencia	Control de asistencia	"Se pasa hoja de firma para controlar la asistencia al curso"
	Presentación del plan de formación	Presentación PHE y los contenidos a desarrollar	"Se presentan los contenidos, metodología y objetivos del curso de formación, mientras el alumnado escuchan atentamente, aunque callados y toman alguna anotación"
		Presentación metodología de trabajo	
		Presentación objetivos de la formación	
	Presentación y justificación del programa	Justificación del PHE (diagrama de flujo)	"Se explican los antecedentes del programa y situación actual sobre fracaso del sistema educativo", "No tenían constancia de la gravedad de la situación, aunque se identifican con muchas de las variables presentadas"
		Turno para dudas	
	Descanso	Descanso	--
	Posibles dificultades	Presentación del PHE (en qué consiste)	"Se presenta en qué consistirá la experiencia, cuál será su trabajo valorándolo positivamente y con entusiasmo"
		Presentación posibles dificultades con las que se encontrarán	"Se indican las principales dificultades con las que se pueden encontrar a lo largo del desarrollo de la experiencia, así como consejos y pautas con las que puede actuar", "Se hacen preguntas al alumnado tales como ¿qué harías con un niño inmigrante en estos casos?", "Contestan que principalmente trabajarían con el grupo clase, a través de juegos creativos, fomentar las HHSS como la empatía, asertividad, conocer la cultura de la otra persona, etc."
		Caso de Pablo	"Este caso les llama mucho la atención y comentan que es un ejemplo de superación y la importancia que tiene la familia en cuanto que creen en sus posibilidades como el grupo de amigos", "Comentan la importancia de ser mentores en la vida de un niño"
	Variables que afectan al aprendizaje	Exposición de las variables que afectan a los problemas del aprendizaje y desarrollo	"Se comentan diferentes casos especiales con los que se podrán encontrar como mentores, enfatizando la importancia de trabajar las normas con el alumnado, de ahí la necesidad de conocer las variables causales de los problemas del aprendizaje, enfatizando en atender a las expectativas de cada alumno", "Preguntan cómo trabajar con un niño y su familia si presentan situación de pobreza. Respuesta: proporcionando recursos necesarios como ayudarles a buscar lugares dónde se facilitan alimentos de primera necesidad, etc."

Tabla 19 (Continuación)
Resultados del Registro de Observación del Seguimiento respecto al Curso de Formación de mentores PHE

Sesión	Actuaciones previstas	Bloque de actividades realizadas	Observaciones
Sesión 1			
	Proceso inicial del PHE	Proceso inicial del PHE Turno para dudas	“Esquema del proceso de del PHE antes de iniciar las sesiones de mentoría: se indican aportaciones oportunas para conocer los datos del alumnado desde el centro, realización del emparejamiento según afinidades entre el mentor-mentee, conocimiento de los datos escolares y familiares por parte de los mentores, establecimiento de una primera entrevista con la familia y alumnado, planificación de ésta, así como el guión de la llamada telefónica previa y recordad dicha cita”, “Se les recuerda sus obligaciones como mentores, su compromiso y el de la familia y el del centro educativo respecto a la participación en el programa”
	Descanso Material a utilizar: Cuaderno del mentor	Descanso Presentación del cuaderno del mentor Turno para dudas y finalización primera sesión	-- “Se presenta el cuaderno del mentor que deberán de completar después de cada sesión, su estructura y funcionalidad”, “Está digitalizado”, “Preguntan si lo pueden tener en papel ya que se manejan mejor, por lo que se les aportará una copia”
	Desarrollo de sesiones de mentoría	Presentación diseño y estructura de las sesiones de mentoría Desarrollo de sesión de mentoría 1 (primera toma de contacto y derechos y deberes) Turno para dudas Guión de llamada y primera toma de contacto Derechos y deberes	“Explicación de las sesiones de mentoría y su estructura, primeras actuaciones a realizar en la primera sesión (primera toma de contacto con la familia y alumno, y derechos y deberes de asistir a las sesiones de mentoría)”, “Se les recuerda la importancia de la preparación de cada una de las sesiones, no dejar nada improvisado” “Se les presenta un guión físico de cómo deben de hacer la llamada a las familias y guión del primer contacto físico con las familias y el alumnado”, “Duda si deben de estar los dos padres en la primera sesión”, “Si el niño llega solo, se llama a la familia” “Se aportan y comentan los materiales sobre derechos y deberes”
Sesión 2			
	Asistencia Resumen sesión anterior	Control de asistencia Recordatorio de la sesión anterior Turno para dudas	“Se pasa control de asistencia” “Se hace hincapié en la preparación de las sesiones y no improvisar, se les pone un ejemplo de qué podría ocurrir en el caso de que no se preparara la sesión y cuales sería las repercusiones y sus responsabilidades”,
	Resumen sesión anterior	Recordatorio de la sesión anterior Turno para dudas	“Surgen dudas tales como el número de sesiones semanales y duración de las mismas, si existe flexibilidad a la hora de realizarlas, si existe la posibilidad de trabajar por parejas debido a la carga de trabajo, la elección del centro la pueden hacer ellos, importancia de trabajar en grupo con otros mentores para realizar sesiones”

Tabla 19 (Continuación)
Resultados del Registro de Observación del Seguimiento respecto al Curso de Formación de mentores PHE

Sesión	Actuaciones previstas	Bloque de actividades realizadas	Observaciones
Sesión 2			
	Desarrollo de sesiones de mentoría	Evaluación de necesidades	“Se aporta el guión para recoger la información escolar y familiar relevante del caso con el que se trabaje”
		Introducción análisis funcional	“Se explica el análisis funcional con un caso de hiperactividad y se enfatiza en la importancia de no etiquetar y otro sobre el ajuste a la vida escolar”
	Descanso	Descanso	--
	Contenidos y actividades de sesiones de mentoría	Ejemplo de materiales a usar en las sesiones de mentoría	“Presentación de materiales que pueden utilizar: planning de estudio, unidades didácticas, 150 maneras para mejorar la autoestima”, “Se entrega material para trabajar en las sesiones”
		Turno para dudas	“Dudas si todas las sesiones se tienen que hacer en el centro o se pueden hacer fuera, siempre y cuando haya una autorización por parte de la familia”
		Situaciones cotidianas: Ejemplos de posibles situaciones que pueden ocurrir en las sesiones de mentoría	“Se presentan ejemplos de situaciones cotidianas y cómo se podría actuar”, “Dudas si se diese el caso de que un niño tiene una actitud pasota, se responde que hay que buscar la causa de esa conducta y posicionarle en las consecuencias de dicha conducta”
	Administración cuestionario de evaluación curso formación	Indicaciones para la administración del cuestionario de evaluación de la formación de mentores y pruebas estandarizadas Turno para dudas	“En los últimos 20 minutos se dieron las indicaciones precisas para completar el cuestionario de evaluación del curso de formación de mentores PHE”, “Importancia de completar los cuestionarios en el tiempo fijado, ya que serán los participantes finales del programa”
	Cierre y agradecimientos	Cierre del curso de formación	“Se les indica que toda la información que necesiten será enviada por correo y está disponible en la web del programa”, “Se observa que se necesita más tiempo para dar con mayor detalle los contenidos previstos”

Asimismo, se analizó la información procedente de los 85 cuestionarios de evaluación del curso de formación de mentores PHE administrados en la segunda sesión del curso de formación de mentores PHE. Los resultados extraídos sobre los *contenidos* del curso de formación de mentores PHE (Tabla 20) arrojan una puntuación global media de 7,38 puntos ($\sigma_x = 1,74$), donde la adecuación de los contenidos a los objetivos del programa ($\bar{X} = 7,78$; $\sigma_x = 1,37$), así como la aplicabilidad de los contenidos del seminario de formación de mentores PHE ($\bar{X} = 7,61$; $\sigma_x = 1,55$), destacan como los ítems con mayor calificación media, mientras que la adecuación de la cantidad de contenidos respecto a la duración del seminario de formación de mentores PHE es el ítem con menor puntuación media registrada ($\bar{X} = 6,81$; $\sigma_x = 2,06$).

Tabla 20
 Medidas de Tendencia Central sobre los Contenidos del Curso de Formación de Mentores PHE según el Alumnado Universitario Participante una vez Finalizada la Formación

Ítem	N	Media	Desviación típica	Media	Desviación típica
Adecuación de los contenidos del seminario de formación a los objetivos del PHE	85	7,78	1,37		
Aplicabilidad de los contenidos del seminario de formación para el alumnado universitario	85	7,61	1,55	7,38	1,74
Adecuación de la cantidad de contenidos respecto a la duración del seminario de formación	85	6,81	2,06		
Adaptación de la dificultad de los contenidos a los participantes	85	7,34	2,01		

Respecto a la valoración hacia los *formadores* del curso de formación de mentores PHE (Tabla 21) las estimaciones medias más altas las reciben los ítems que están relacionados con el dominio que posee el formador de los contenidos del curso de formación ($\bar{X} = 8,73$; $\sigma_x = 1,70$), también destacan la claridad del lenguaje empleado durante las sesiones del curso de formación ($\bar{X} = 8,68$; $\sigma_x = 1,22$), así como el ítem referido a la ayuda aportada por el formador para analizar, comprender e integrar los contenidos ($\bar{X} = 8,31$; $\sigma_x = 1,41$). Mientras que el ítem con menor puntuación media ha sido la adecuación del volumen, entonación y velocidad empleada durante las sesiones de formación ($\bar{X} = 7,65$; $\sigma_x = 1,88$). Indicar que todos los demás ítems presentan una puntuación media superior a 8 puntos, con una media global en esta área de 8,23 puntos ($\sigma_x = 1,66$).

Tabla 21
 Medidas de Tendencia Central sobre los Formadores del Curso de Formación de Mentores PHE según el Alumnado Universitario Participante una vez Finalizada la Formación

Ítem	N	Media	Desviación típica	Media	Desviación típica
Adecuación del contacto visual, movimientos, expresión facial y gestos manuales del formador	85	8,01	1,70		
Adecuación del volumen, entonación y velocidad empleados por el formador	85	7,65	1,88		
Disposición del formador a los requerimientos de los participantes	85	8,04	2,09	8,23	1,66
Ayuda aportada por el formador para analizar, comprender e integrar los contenidos	85	8,31	1,41		
Claridad del lenguaje empleado por el formador	85	8,68	1,22		
Dominio que posee el formador de los contenidos	85	8,73	1,70		

Por otro lado, a la hora de evaluar la participación de los *participantes* durante el curso de formación de mentores PHE (Tabla 22), las puntuaciones medias más altas se aprecian en el

ítem relacionado con recomendar a algún amigo a realizar este seminario ($\bar{X} = 8,19$; $\sigma_x = 2,16$), mientras que el ítem con la puntuación media más baja tiene que ver con el grado de implicación en el seminario de formación como participante ($\bar{X} = 7,21$; $\sigma_x = 1,95$). En este caso se ha obtenido una media global de 7,72 puntos ($\sigma_x = 2,06$) en ésta área.

Tabla 22
Medidas de Tendencia Central sobre los Participantes del Curso de Formación de Mentores PHE según el Alumnado Universitario Participante una vez Finalizada la Formación

Ítem	N	Media	Desviación típica	Media	Desviación típica
Tu grado de implicación en el seminario de formación como participante	85	7,21	1,95		
Aumento de tu interés por los contenidos del seminario de formación tras participar en él	85	7,78	2,09	7,72	2,06
Recomendarías a algún amigo realizar este seminario de formación	85	8,19	2,16		

Asimismo, sobre los *recursos y materiales* empleados durante las sesiones del curso de formación de mentores PHE (Tabla 23), el ítem mejor valorado por el alumnado universitario hace referencia a la utilidad de los materiales empleados ($\bar{X} = 7,46$; $\sigma_x = 1,97$), mientras que el menos valorado se asocia a la calidad de los materiales utilizados en el seminario de formación ($\bar{X} = 6,99$; $\sigma_x = 1,85$).

Tabla 23
Medidas de Tendencia Central sobre los Recursos y Materiales del Curso de Formación de Mentores PHE Alumnado Universitario Participante una vez Finalizada la Formación

Ítem	N	Media	Desviación típica	Media	Desviación típica
Calidad de los materiales utilizados en el seminario de formación	85	6,99	1,85		
Utilidad de los materiales empleados en el seminario de formación	85	7,46	1,97	7,22	1,91

En lo referente a la *organización* del curso de formación de mentores PHE (Tabla 24), las puntuaciones medias más altas se aprecian en los ítems de puntualidad y cumplimiento de los horarios previstos ($\bar{X} = 8,83$; $\sigma_x = 1,34$), comunicación del inicio del seminario de formación por parte de los responsables ($\bar{X} = 7,84$; $\sigma_x = 1,75$), así como flexibilidad para la asistencia al seminario de formación ($\bar{X} = 7,83$; $\sigma_x = 1,95$), mientras que las puntuaciones medias más bajas se localizan en los ítems duración del seminario de formación, con una puntuación media de 6,51 puntos ($\sigma_x = 2,18$) y el ítem duración de la sesión del seminario de formación ($\bar{X} = 6,42$; $\sigma_x = 2,10$). Finalmente, se ha obtenido una puntuación media global de 7,41 puntos ($\sigma_x = 1,87$) en esta área.

Tabla 24
 Medidas de Tendencia Central sobre la Organización del Curso de Formación de Mentores PHE según el Alumnado Universitario Participante una vez Finalizada la Formación

Ítem	N	Media	Desviación típica	Media	Desviación típica
Puntualidad y cumplimiento de los horarios previstos	85	8,83	1,34		
Duración del seminario de formación	85	6,51	2,18		
Adecuación del aula donde se ha desarrollado el seminario de formación	85	7,07	1,93		
Comunicación del inicio del seminario de formación por parte de los responsables	85	7,84	1,75	7,41	1,87
Flexibilidad para la asistencia al seminario de formación en diferentes horarios	85	7,83	1,95		
Duración de la sesión del seminario de formación	85	6,42	2,10		

Respecto a la *metodología y desarrollo de las sesiones* de formación de mentores PHE (Tabla 25), las puntuaciones medias más elevadas se aprecian en los ítems que hacen referencia a preparación y organización de las sesiones del seminario de formación por parte del formador ($\bar{X} = 8,20$; $\sigma_x = 1,42$), control de la comprensión de los participantes por parte del formador ($\bar{X} = 8,19$; $\sigma_x = 1,60$) y clima en el aula durante el desarrollo de la sesión de formación ($\bar{X} = 8,12$; $\sigma_x = 1,52$), mientras que en los ítems referidos al refuerzo de la motivación y la participación en los participantes durante el seminario de formación por parte del formador ($\bar{X} = 7,41$; $\sigma_x = 2,00$) y calidad de las actividades de aprendizaje realizadas ($\bar{X} = 7,23$; $\sigma_x = 1,77$) reflejan la menor puntuación media. Se ha obtenido una puntuación global de 7,86 puntos ($\sigma_x = 1,67$) en ésta área.

Tabla 25
 Medidas de Tendencia Central sobre la Metodología y Desarrollo de las Sesiones del Curso de Formación de Mentores PHE según el Alumnado Universitario Participante una vez Finalizada la Formación

Ítem	N	Media	Desviación típica	Media	Desviación típica
Control de la comprensión de los participantes por parte del formador	85	8,19	1,60		
Refuerzo de la motivación y la participación en los participantes durante el seminario de formación por parte del formador	85	7,41	2,00		
Preparación y organización de las sesiones del seminario de formación por parte del formador	85	8,20	1,42	7,86	1,67
Calidad de las actividades de aprendizaje realizadas	85	7,23	1,77		
Uso de ejemplos y aplicaciones prácticas en la sesión de formación	85	8,02	1,76		
Clima en el aula durante el desarrollo de la sesión de formación	85	8,12	1,52		

En cuanto a los *resultados* del curso de formación de mentores PHE (Tabla 26), la puntuación global media es de 7,11 puntos ($\sigma_x = 1,76$). Los ítems sobre la influencia de la formación recibida en tu propia vida académica ($\bar{X} = 7,45$; $\sigma_x = 1,70$), y el nivel de confianza para iniciar las sesiones de mentoría con el alumnado PHE ($\bar{X} = 7,44$; $\sigma_x = 1,66$) se presentan como los ítems con mayor puntuación media, mientras que el ítem desafío intelectual que te ha supuesto la participación en el seminario de formación refleja la calificación media más baja ($\bar{X} = 6,40$; $\sigma_x = 2,16$).

Tabla 26

Medidas de Tendencia Central sobre los Resultados del Curso de Formación de Mentores PHE según el Alumnado Universitario Participante una vez Finalizada la Formación

Ítem	N	Media	Desviación típica	Media	Desviación típica
Tu nivel de confianza para iniciar las sesiones de mentoría con el alumnado PHE	85	7,44	1,66	7,11	1,76
Desafío intelectual que te ha supuesto la participación en este seminario de formación	85	6,40	2,16		
Influencia de la formación recibida en tu propia vida académica	85	7,45	1,70		
Dominio que posees de los contenidos impartidos tras el seminario de formación	85	7,18	1,53		

Finalmente, sobre la *valoración global del curso de formación de mentores PHE*, la puntuación global media ha sido de 8,16 puntos ($\sigma_x = 1,51$) (Tabla 27).

Tabla 27

Medidas de Tendencia Central sobre la Valoración Global del Curso de Formación de Mentores PHE según el Alumnado Universitario Participante una vez Finalizada la Formación

Ítem	N	Media	Desviación típica	Media	Desviación típica
Valoración global	85	8,16	1,51	8,16	1,51

No obstante, el alumnado universitario participante en el curso de formación de mentores PHE también resaltó ciertos aspectos en algunas de las áreas del cuestionario de valoración administrado:

- Contenidos: aplicabilidad (Ej., “que los contenidos fuesen menos teóricos y algo más prácticos”) y adecuación de los contenidos con respecto a la duración del curso de formación (Ej.; “centrarse más en lo importante y no desarrollar tantos contenidos”, “también sería conveniente que en la sesión de formación se trataran más contenidos prácticos”).
- Recursos y materiales: calidad de los materiales (Ej., “las presentaciones de PowerPoint

estaban muy cargadas de texto, y eso aburrió mucho a los participantes”, “mejora de la visibilidad de las transparencias”, “recursos digitales para facilitar la información y que sea más didáctico el curso de formación”).

- Organización: número de sesiones (Ej., “el curso debería de durar más secciones porque al final del mismo ya estaba agotado y la atención que prestaba no era la misma que al principio, pero en general la experiencia fue muy positiva”) y adecuación del aula (Ej., “un aula mejor adaptada, ya que el seminario fue impartido con acompañamiento visual mediante diapositivas de los contenidos que se exponían y la pantalla era pequeña y eso no ayudaba a ver con total claridad el contenido de cada una de las diapositivas”, “sería conveniente tener un aula que disponga de una pantalla más grande, para los que se sienten al fondo”).
- Metodología y desarrollo de las sesiones: ejemplos y aplicaciones prácticas (Ej., “más ejemplos con los que poder trabajar una vez que nos encontremos con nuestro alumno”, “sería adecuado hacer un role playing de la entrevista con los padres y con el niño”, “me ha parecido muy interesante y productivo, pero desde mi punto de vista debería haberse hecho un poco más práctico ya que a veces resultó demasiado teórico”, “se podría haber hecho más hincapié en las habilidades sociales”, “considero que en lugar de exponer tantas normas y teoría acerca del programa, se deberían introducir más situaciones prácticas que se puedan dar con el menor y así saber cómo se podrían evitar o resolver”, “que nos den ejemplos de casos hechos y nos ayuden a formar actividades después de las que nos dan echas”, “posibilidad de ver un caso práctico real anterior para hacernos una idea más completa de manera sencilla”).
- Otros (Ej., considero que si hay archivos que enviar por correo a tantas personas, se podría crear un grupo en Dropbox y así todos tendríamos acceso y las formadoras no tendrían que perder tanto tiempo en enviar archivos, y entre los mentores podríamos ayudarnos subiendo nuestros propios archivos”).

Finalizado el curso de formación y confirmada la participación del alumnado universitario en el programa como mentores en el PHE, se procedió a realizar el emparejamiento de los mentores PHE con el alumnado de EP y ESO, teniendo en cuenta la disponibilidad horaria, la equivalencia en experiencia de vida e intereses de ambas submuestras (Mentor/National Mentoring Partnership, 2005).

En este sentido, a 59 mentores PHE se le asignó 1 alumno de EP y ESO, mientras que 20 mentores PHE se conformaron en 10 parejas de mentores PME, a las que se le asignó igualmente 1 alumno de EP y ESO. Esta variación en el emparejamiento de las submuestras respecto al diseño inicial del mismo (parejas de mentores PHE), fue propuesta por los propios mentores PHE como medida para prevenir las consecuencias de un posible abandono (Ej., algunos mentores estaban esperando confirmación de otros compromisos académicos que

implicarían su salida del programa), y aceptada por el equipo responsable del programa.

Por tanto, se realizaron 69 sesiones con los mentores PHE (59 individualmente y 10 por parejas), con una duración de unos 20 minutos aproximadamente (del 3 al 14 de diciembre de 2012), en el despacho nº 23 del Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la UHU. En estas sesiones se aportaron los datos personales y escolares del alumnado de EP y ESO y de contacto de las familias, así como las posibles actuaciones a realizar según las demandas de sus respectivos tutores, recordando igualmente las indicaciones previas para la llamada telefónica, primera toma de contacto con la familia y desarrollo de la segunda sesión de mentoría. Asimismo, se aclararon las dudas surgidas tras la sesión de formación sobre cómo completar el cuaderno de mentores PHE.

5.1.3. Resultados de seguimiento sobre el plan de intervención: Sesiones de mentoría

Las sesiones de mentoría, segunda actividad del plan de intervención (Arco y Fernández, 2007), se realizaron desde el 8 de enero hasta el 24 de mayo de 2013, con una frecuencia de 1 sesión por semana, de manera individual y/o grupal, de aproximadamente 90 minutos.

A continuación, se describen los resultados del seguimiento realizado sobre las sesiones de mentoría.

5.1.3.1. Resultados de seguimiento sobre las sesiones de seguimiento con mentores PHE

1. Resultados de seguimiento 1

La sesión de seguimiento 1 con los mentores PHE se llevó a cabo en los términos previstos en su diseño, aunque debido a la demora en las actuaciones previas del programa, se produjo una alteración respecto a lo planificado, pues se desarrolló el 24 y 25 de enero de 2013 en el aula B1 del Edificio Paulo Freire (Facultad de Ciencias de la Educación, UHU). En cuanto a la asistencia, 44 mentores PHE participaron en el turno de mañana (10:00 a 12:00) y 35 mentores PHE en el turno de tarde (16:00 a 18:00).

Por su parte, los datos recogidos en el seguimiento 1 respecto a la primera y segunda sesión de mentoría entre los mentores PHE y alumnado de EP y ESO, procedentes de los 69 protocolos de seguimiento 1 (10 parejas de mentores PHE completaron un único protocolo), completados por los mentores PHE, se presentan en la Tabla 28. En este momento de seguimiento, se había realizado un total de 138 sesiones individuales de mentoría, si bien se canceló 1 sesión de mentoría y 2 sesiones de mentoría no llegaron a realizarse por no presentarse el alumnado.

Tabla 28
Resultados de los Protocolos de Seguimiento 1

Sesión	Elementos a valorar	Observaciones	Indicaciones
Primera sesión de mentoría			
	Presentación de mentores, alumnado y familias		
	1ª sesión a uno de los mentores fue cancelada 2 familias para la 2ª sesión no se presentaron	“Procedió a realizarse de nuevo concretando una nueva cita”, “Las familias que no asistieron llamaron a los mentores al día siguiente disculpándose por el olvido y volvieron a concertar y desarrollar la sesión”	Se acepta
	Anotación de datos de contacto	--	--
	Fijar horarios y lugar donde se realizarán las sesiones		
	65 mentores lo establecen 4 mentores indican que no han podido fijar un horario concreto	“No hay coordinación con el centro para poder realizar las sesiones de mentoría”	Se indica que pueden realizar las sesiones de mentoría también en las instalaciones de la universidad con previo acuerdo con la familia
	Lectura y aclaración sobre los derechos y deberes del mentor y alumnado		
	51 mentores lo realizan 14 mentores no lo indicaron, 1 indica que ya estaba sobreentendido 4 mentores no lo realizaron literalmente	“Los límites ya estaban puestos y no hacía falta”, “No se especifica el motivo”, “Se hablaron de ellos no de manera literal”	Se indica a los 14 mentores que no hicieron estas indicaciones que lo hagan en la siguiente sesión, no hace falta que sea literalmente
	Evaluación de las necesidades		
	Todos los mentores lo desarrollan	“El alumno no tiene ninguna motivación por nada”, “Necesidad de más refuerzo escolar”, “Técnicas de estudio”, “Trabajar las faltas de ortografía”	Indagar en sus gustos, presentarle los tuyos Hacer redacciones, esquemas, etc., de algo que les guste
	Tareas para la siguiente sesión		
	11 mentores no lo hicieron 16 mentores planifican la realización de un planning de estudio 5 mentores trabajarán actividades de motivación 2 mentores planifican actividades para mejorar la timidez 17 mentores trabajarán las estrategias de aprendizaje 8 mentores planifican actividades de refuerzo escolar 2 mentores planifican actividades de visión de futuro	“No se especifica el motivo”, “Se optó por crear un mayor vínculo”, “No le puse tareas para la primera sesión”	Se indicó la necesidad de que en cada sesión se indique una tarea, no tiene que ser deberes, puede ser que piense en una película para ver o en una actividad que quiera realizar, para crear un hábito de trabajo y finalmente una rutina

Tabla 28 (Continuación)
Resultados de los Protocolos de Seguimiento 1

Sesión	Elementos a valorar	Observaciones	Indicaciones
Primera sesión de mentoría			
	Tareas para la siguiente sesión		
	6 mentores planifican repasar los próximos exámenes		
	2 mentores realizarán un análisis más profundo de necesidades		
	Otras anotaciones	“La madre desconoce el programa”, “Piensan que esto son clases particulares”, “Falta de motivación ya que tiene al alcance todo lo que quiere”, “El alumno es muy tímido, por lo que me costó bastante entablar una conversación”, “En la primera sesión, no se estableció contacto previo con la familia”, “Padres implicados en el programa”, “Padres nada implicados en las actividades educativas de sus hijos”	
Segunda sesión de mentoría			
	Modalidad		
	8 mentores no lo han hecho	“No se especifica el motivo”, “Refuerzo escolar”, “Técnicas de estudio”, “Motivación”	Se indica a los mentores que no han indicado la modalidad que es necesario indicarlo para cada sesión. Se aceptan las actuaciones realizadas por los mentores en las diferentes modalidades
	1 mentor la ha realizado sobre orientación vocacional-profesional		
	4 mentores la han realizado sobre orientación personal		
	56 mentores realizaron la sesión sobre refuerzo escolar		
	Objetivos		
	5 mentores no lo indican	“No se especifica el motivo”, “No le quedó muy claro cómo hacerlo”	Se explican a los mentores PHE cómo se han de formular los objetivos para las sesiones de mentoría
	4 objetivos para aumentar la confianza		
	6 objetivos para repasar los exámenes		
	26 objetivos para reforzar materias instrumentales		
	16 objetivos para desarrollar un horario de estudio		
	8 objetivos dirigidos a mejorar las estrategias de aprendizaje		
	2 objetivos para aumentar la motivación		
	2 objetivos para conocer cuáles son su percepción de futuro		
	Tareas Realizadas		
	4 mentores realizan actividades de confianza	“Creo que es importante crear un buen vínculo al inicio y dejar la parte escolar para más adelante”, “tienen muchas tareas a realizar del colegio”, “Estudian cuando les apetece, por lo que será fundamental que organicen su tiempo y que sean capaces de organizarse”, “Se necesita trabajar mucho en el uso de las técnicas de estudio”	Se aceptan las tareas realizadas y se les indica que el tema de los deberes, lo tienen que hacer en casa, se le puede ayudar en momentos puntuales que tengan dudas y no las han resuelto después de haber preguntado a sus padres y/o profesores
	16 mentores planifican un horario de estudio conjunto		
	8 mentores refuerzan las estrategias de aprendizaje		
	6 mentores repasan para los exámenes		
	26 mentores refuerzan materias instrumentales		
	4 mentores trabajan la motivación		
	2 mentores realizan un análisis de necesidades escolares con mayor profundidad		

Tabla 28 (Continuación)
Resultados de los Protocolos de Seguimiento 1

Sesión	Elementos a valorar	Observaciones	Indicaciones
Segunda sesión de mentoría			
Tareas Realizadas			
	2 mentores realizan actividades de visión de futuro		
	1 mentor realiza un análisis comportamental		
Tareas para la siguiente sesión			
	5 mentores no le propusieron ninguna tarea	“Se negó completamente”	Se explica a los mentores que han de indicarles tareas que no les recuerden a actividades de clase, sino de su interés
	7 mentores indican que han de realizar un planning de estudio		
	5 mentores indican que han de traer ejercicios de las materias que tiene examen		
	3 mentores indican que han de buscar información sobre la profesión que quisieren ser de mayores		
	1 mentor indica que ha de traer una lista con preguntas para la visita que se realizará en la UHU		
	32 mentores indican que han de traer los ejercicios propuestos para corregirlos en la siguiente sesión		
	5 mentores indican que han de elaborar una lista de cómo se ven así mismo (positivas y negativas)		
	2 mentores proponen una lista de lo que le gustan y no de sus compañeros		
	9 mentores piden un redacción sobre cómo se sienten		
Dificultades			
	6 mentores detallan las dificultades encontradas y no solventadas, el resto no observan dificultades	“No cumple las tareas”, “Es muy negativo”, “Dificultad de base, no se solventó”, “No habla mucho, ni me contesta”, “No se está quieto y no deja de hablar”	Se les indica que son comportamientos a trabajar en las siguientes sesiones y que es normal que en la segunda sesión no se solvente. Se les indican posibles materiales y actuaciones personalizadas a realizar
Observaciones			
	“El alumno muestra apatía y poco interés a la hora de realizar las actividades preparadas”, “Viene alterado de las clases de fútbol y después de la sesión se va a jugar a la plaza de en frente y no quiere trabajar”, “No se mostraba dispuesto a jugar a juegos para mejorar la autoestima, ni a ningún otro tipo de juegos”, “En esta sesión habló más y pude descubrir otras dificultades que tiene, se trabajarán en la siguiente sesión”, “El alumno está bastante motivado y se muestra participativo en todo momento”, “El alumno presenta una desmotivación general por los estudios y planes de futuro, aunque cabe decir que ha mejorado en cuanto a la actitud y motivación en la sesión”		

Las principales dificultades detectadas y las soluciones propuestas durante el seguimiento 1 con los mentores PHE se presentan en la Tabla 29. Estos aspectos se reflejaron en las 16 hojas de grupos de discusión, que fueron recogidas por una de las responsables del programa.

Tabla 29
Resultados de la Hoja de Grupos de Discusión del Seguimiento 1

Dificultades	Soluciones
Problema de timidez (expresar sus sentimientos y emociones)	Falta de Habilidades Sociales Usar técnica DAFO y ser paciente Establecer vínculos de confianza
Problemas de motivación y aburrimiento en clase como consecuencia o apunta los deberes que tiene que hacer del colegio, etc., aunque se duda entre pereza y falta de motivación	Realizar actividades sobre sus gustos: música, lectura, etc., para engancharla
Enfrentamiento con su alumno, presenta problemas familiares (padres divorciados con nula implicación) y no desarrolla ninguna actividad propuesta	Trabajar la motivación por su futuro. Conocer mejor los problemas familiares Trabajar la autoestima (quererse a uno mismo)
Problemas en las relaciones entre hermanos (participan en el programa)	Se propone trabajar juntos para mejorar las relaciones entre ambos
Problemas de conducta	Trabaja con las cajas sonrientes Dejar de lado el tema del rendimiento y trabajar en la mejora de los comportamientos en clase, para ello ha de conocer cuál es su comportamiento en clase que no es adecuado y a partir de ahí ir modificándolo, con actividades de ocio
Se les olvida traer las tareas propuestas	Uso de la agenda o un cuaderno específico para las sesiones de mentoría
Uso de malas contestaciones a la familia	Habilidades Sociales: empatía. A través de role-play que se ponga en el lugar de la otra persona y experimente lo que se siente
Problemas de ortografía	Lectura comprensiva
Las notas del primer trimestre no fueron muy buenas	Trabajar las estrategias de aprendizaje y el afrontamiento ante los exámenes

2. Resultados de seguimiento 2

En los mismos términos en el seguimiento 1, la sesión grupal de seguimiento 2 se demoró en el tiempo (20 de marzo de 2013), pero además se produjo una alteración respecto a

su diseño inicial, pues se decidió llevarla a cabo una vez que los mentores PHE hubieran llevado a cabo la novena sesión de mentoría, principalmente por las numerosas consultas por teléfono e e-mail de los mentores PHE sobre el desarrollo de las mismas. Esta sesión tuvo lugar en el aula B1 del Edificio Paulo Freire (Facultad de Ciencias de la Educación, UHU) y se desarrolló tanto en horario de mañana (10:00 a 13:00), con una asistencia de 39 mentores PHE, como de tarde (16:00 a 19:00), con una asistencia de 33 mentores PHE.

Los datos recogidos en el seguimiento 2 respecto a las sesiones de mentoría realizadas entre los mentores PHE y alumnado de EP y ESO (desde la tercera a la novena sesión de mentoría), procedentes de los 69 protocolos de seguimiento 2 se presentan en la Tabla 30.

Tabla 30
Resultados de los Protocolos de Seguimiento 2

Sesión	Elementos a valorar	Observaciones / Indicaciones
Tercera sesión de mentoría		
	Modalidad	
	43 sesiones dirigidas al refuerzo escolar	
	18 sesiones relacionadas con la orientación personal	
	4 sesiones realizadas para orientación vocacional-profesional	
	4 sesiones dirigidas al ocio y tiempo libre	
	Objetivos	
	31 objetivos estuvieron propuestos para reforzar materias instrumentales	
	5 objetivos para preparar exámenes	
	7 objetivos dirigidos a organizar el tiempo de estudio	
	9 objetivos para conocer las emociones del alumnado	
	4 objetivos dedicado a aumentar la autoestima	
	3 objetivos a desarrollar habilidades sociales	
	2 objetivos dirigidos a aumentar las relaciones con los compañeros	
	3 objetivos dedicados a conocer expectativas de futuro	
	1 objetivo para visitar el Campus Universitario "El Carmen"	
	1 objetivo para desarrollar la creatividad	
	1 objetivo para fomentar valores	
	2 objetivos para aumentar la motivación	
	Tareas realizadas	
	5 actividades dirigidas al uso de estrategias de aprendizaje	
	31 actividades para repaso de materias y exámenes	
	7 actividades sobre planning de estudio	
	4 actividades sobre autoestima	
	1 de juegos de comunicación	
	3 ejercicios de habilidades sociales	
	9 ejercicios de expresión de emociones	
	1 actividad para pasar un Test de expresión social	
	3 actividades sobre orientación de las titulaciones que le pueden gustar	
	1 visita al campus "El Carmen"	
	2 actividades de motivación	
	1 actividad para jugar al baloncesto	
	1 actividad para crear historias a partir de fotografías	
	Tareas para la siguiente sesión	
	1 mentores no indican las tareas para las siguiente sesión	
	14 mentores indican que sus alumnos han de traer un resumen de las diferentes materias	
	3 mentores indican que han de construir un esquema sobre los temas de la asignatura	
	10 mentores asignan diversas actividades sobre las materias de clase a modo de repaso	

Tabla 30 (Continuación)
Resultados de los Protocolos de Seguimiento 2

Sesión	Elementos a valorar	Observaciones / Indicaciones
Tercera sesión de mentoría		
	Tareas para la siguiente sesión	
	7 mentores indican que ha de elaborar un planning de estudio	
	7 mentores indican que han de traer dudas sobre las materias que tienen el examen	
	5 mentores piden a sus alumnos que traigan una lista con aficiones y gustos	
	1 mentor le pide que traiga preguntas sobre la visita que van a realizar en la UHU	
	2 mentores indican que han de traer por escrito la forma en que resuelven sus problemas con los demás	
	3 mentores piden a sus alumnos que busquen información sobre la profesión en la que les gustaría trabajar	
	6 mentores piden a sus alumnos que traigan por escrito una descripción de ellos mismo (cosas positivas y negativas)	
	Dificultades	
	36 mentores no observan ninguna dificultad	
	5 mentores hablan de timidez	
	1 mentor habla de negatividad a la hora de expresarse	
	4 mentores hablan de desmotivación	
	2 mentores indican falta de constancia y concentración	
	2 mentores indican constantes interrupciones	
	3 mentores hablan de distracciones	
	8 mentores detectan problemas a la hora de hacer los ejercicios	
	4 mentores hablan de falta de base	
	2 mentores hablan de problemas de aula para la sesión	
	1 mentor indica constantes movimientos por parte del niño (diagnosticado con hiperactividad)	
	1 mentor expone dificultades con los complejos físicos que presenta el alumno	
	Observaciones	
	"Esta alumna muestra mucho interés por venir a las sesiones y le gusta mucho trabajar las actividades propuestas", "El alumno ha mostrado interés poco a poco hacia el uso de las técnicas de estudio y concentración", "Durante los primeros 15-20 minutos de las sesiones sólo se dedican a las dudas que podía tener", "Problemas familiares", "Desmotivado hacia el estudio", "Le cuesta mucho entender los problemas de matemáticas", "No quería asistir a la sesión, por lo que se cambió el objetivo a trabajar para hablar sobre lo que le estaba ocurriendo", "Piensa que las sesiones son tiempo para hacer los deberes", "No se para a leer los enunciados y pasa directamente a la actividad lo que le crea confusión a la hora de resolver la actividad"	
Cuarta sesión de mentoría		
	Modalidad	
	45 sesiones dirigidas al refuerzo escolar	
	13 sesiones relacionadas con la orientación personal	
	5 sesiones realizadas para orientación vocacional-profesional	
	6 sesiones dirigidas al ocio y tiempo libre	
	Objetivos	
	27 objetivos dirigidos a reforzar las materias instrumentales	
	13 objetivos a desarrollar estrategias de aprendizaje y exámenes	
	5 objetivos para planificar su tiempo de estudio	
	6 objetivos dirigidos a aumentar su confianza y autoestima	5 objetivos dedicados a aumentar el vínculo con su alumno
	2 objetivos dirigidos a mejorar el comportamiento	
	3 objetivos relacionados con conocer su trayectoria educativa	
	1 objetivo dirigido a conocer el Campus "El Carmen"	
	1 objetivo para conocer los itinerarios formativos	
	1 objetivo para hacer ejercicio físico	
	1 objetivo a desarrollar la creatividad	
	4 objetivos para aumentar la motivación	
	27 tareas de repaso de las materias	

Tabla 30 (Continuación)
Resultados de los Protocolos de Seguimiento 2

Sesión	Elementos a valorar	Observaciones / Indicaciones
Cuarta sesión de mentoría		
	Tareas realizadas	
	13 tareas para el uso de estrategias de aprendizaje y exámenes	
	5 actividades sobre el planning de estudio	
	6 actividades sobre autoconocimiento	
	1 actividad sobre habilidades sociales	
	1 actividad con técnicas de relajación	
	5 actividades para gustos y aficiones	
	2 actividades con el Programa Orienta	
	1 actividad para visitar la UHU	
	2 actividades para conocer sus perspectivas de futuro	
	4 actividades para un partido de Baloncesto y Fútbol	
	1 actividad para salir a correr	
	1 actividad para realizar una ruta guiada por el Parque Moret	
	Tareas para la siguiente sesión	
	9 mentores no indican tareas para sus alumnos	
	1 mentor indica que ha de buscar la titulación de veterinaria	
	7 mentores piden que traigan dudas para los exámenes	
	20 mentores entregan actividades de refuerzo para que las elaboren en casa	
	9 mentores indican a sus alumnos que han de realizar una lectura de algo que les guste y traer un resumen	
	5 mentores les piden que traigan redactado que les gustaría ser de mayor	
	5 mentores indican que han de elaborar una descripción de sí mismos (cosas positivas y negativas)	
	2 mentores piden que les traigan un planning para organizar su tiempo libre	
	1 mentor indica que ha de traer preguntas para la visita a la UHu	
	2 mentores indican que han de traer por escrito cómo gestionan sus problemas	
	4 mentores indican que para la siguiente sesión han de traer una descripción de cómo se sienten cuando alguien les hace daño	
	1 mentor pide que describa como es la relación con su hermana	
	3 mentores indican que han de traer el concepto de varias habilidades sociales que posteriormente se trabajarán en la sesión	
	Dificultades	
	42 mentores no observan dificultades	
	1 mentor indica carencias de años anteriores	
	4 mentores observan problemas de comprensión y razonamiento	
	4 mentores indican que el alumnado no estudia lo suficiente	
	3 mentores indican que olvidan traer la tarea	
	1 mentor indica la impuntualidad de la alumna	
	6 mentores hablan de falta de atención y motivación	
	4 mentores observan distracciones	
	1 mentor indica falta de seguridad en sí mismo	
	2 mentores indican dificultades respecto a la timidez que presentan sus alumnos	
	1 mentor hace referencia a dificultades con la asignación del aula	
	Observaciones	
	"Poco estudiosa y hay que insistirle en que estudie", "Dificultades para recordar cómo se hacen algunos ejercicios", "No trae las tareas acordadas", "El alumno se encuentra desmotivado a causa de los resultados escolares del 1º trimestre", "Se había planificado una sesión de orientación vocacional-profesional, pero al tener un examen próximo se modificó la temática", "Muchas dificultades en la ortografía", "El horario elaborado me lo ha traído firmado por la madre aunque no ha realizado las tareas", "El alumno nos cuenta que la relación con las hijas del novio de su madre no es muy buena", "No quiere esforzarse para llegar a cumplir sus sueños, y tampoco cree que sea efectivo el tener que estudiar algunas asignaturas"	

Tabla 30 (Continuación)
Resultados de los Protocolos de Seguimiento 2

Sesión	Elementos a valorar	Observaciones / Indicaciones
Quinta sesión de mentoría		
	Modalidad	
	45 sesiones dirigidas al refuerzo escolar	
	12 sesiones relacionadas con la orientación personal	
	6 sesiones realizadas para orientación vocacional-profesional	
	6 sesiones dirigidas al ocio y tiempo libre	
	Objetivos	
	27 objetivos dirigidos a reforzar las áreas instrumentales	
	7 objetivos para preparar los exámenes	
	11 objetivos para trabajar las estrategias de aprendizaje	
	4 objetivos para aumentar la autoestima	
	7 objetivos dirigidos a trabajar las habilidades sociales	
	1 objetivo dedicado a conocer cuáles son sus problemas familiares	
	6 objetivos dirigidos a conocer sus intereses de futuro	
	2 objetivo a desarrollar la participación en el grupo	
	1 objetivo a trabajar los valores	
	3 objetivos para aumentar la motivación	
	Tareas realizadas	
	33 actividades a realizar diversos ejercicios de refuerzo	
	10 actuaciones sobre estrategias de aprendizaje	
	2 actividades sobre el planning de estudio	
	4 actividades para fomentar la autoestima	
	7 actividades para mejorar las habilidades sociales	
	1 actuación a describir la situación familiar	
	3 actividades sobre el Programa Orienta	
	1 visita UHU	
	2 actividades sobre la transición al IES	
	3 ejercicios de Role-play	
	2 actuaciones dirigidas a jugar al Baloncesto y Fútbol	
	1 tarea dedicada a ver una película	
	Tareas para la siguiente sesión	
	12 mentores no indican tareas para las siguientes sesiones	
	13 mentores indican actividades de refuerzo	
	5 mentores piden actividades de ortografía y caligrafía	
	8 mentores indican que han de traer dudas para los exámenes	
	1 mentor pide a su alumno preguntas para la visita que realizarán en la UHU	
	5 mentores indican que han de traer por escrito las profesiones en las que les gustaría trabajar	
	8 mentores piden una lista de actividades de ocio	
	2 mentores indican que han de escribir cosas que les gustaría cambiar de ellos	
	2 mentores piden una descripción de ellos (cosas positivas y negativas)	
	5 mentores indican que han de hacer una lectura de su interés y traer un esquema de lo leído	
	1 mentor pide a su alumno la búsqueda en el diccionario de una serie de palabras que desconoce	
	1 mentor indica que ha de inventar un final para el cuento que han trabajado	
	3 mentores indican que han de traer por escrito cómo es la relación con sus compañeros	
	1 mentor comentará la actividad que se le ha mandado hacer con su madre y hermana	
	2 mentores piden que elaboren un planning	
	Dificultades	
	42 mentores no observan dificultades	
	2 mentores indican que no han traído la tarea pendiente	
	8 mentores hablan de desmotivación	
	7 mentores indican distracciones	
	1 mentor habla del cansancio por parte de la alumna	

Tabla 30 (Continuación)
Resultados de los Protocolos de Seguimiento 2

Sesión	Elementos a valorar	Observaciones / Indicaciones
Quinta sesión de mentoría	Dificultades	
	1 mentor alude a dificultades a la hora de comunicarse con la mentora	
	5 mentores hablan de dificultades a la hora de definir conceptos	
	1 mentor habla de la impuntualidad de su alumno	
	1 mentor expresa la impulsividad de su alumno	
	1 mentor indica problemas en la asignación del aula	
	Observaciones	
	“Muestra mucho interés”, “Muy mala relación con su hermano”, “No realiza las tareas y a todo lo que le pregunto me contesta “naaa”, “rebular”, “jj””	
Sexta sesión de mentoría	Modalidad	
	41 sesiones dirigidas al refuerzo escolar	
	14 sesiones relacionadas con la orientación personal	
	6 sesiones realizadas para orientación vocacional-profesional	
	8 sesiones dirigidas al ocio y tiempo libre	
	Objetivos	
	28 objetivos para reforzar las áreas instrumentales	
	5 objetivos para preparar los exámenes	
	2 objetivos destinados a realizar un planning de estudio	
	6 objetivos para desarrollar estrategias de aprendizaje	
	1 objetivo para aumentar la atención	
	2 objetivos para conocerse a sí mismo	
	4 objetivos destinados a mejorar el comportamiento	
	2 objetivos a aumentar la autoestima	
	5 objetivos para expresar emociones	
	6 objetivos dedicados a orientar hacia las posibilidades de formación del alumnado	
	4 objetivos para fortalecer las relaciones entre compañeros	
	4 objetivos para desarrollar la motivación	
	Tareas realizadas	
	24 actividades sobre diversas actividades de refuerzo	
	15 actividades dirigidas a las estrategias de aprendizaje y exámenes	
	2 tareas sobre planning de estudio	
	2 actividades sobre autoestima	
	5 actividades para gestionar emociones	
	1 actividad de Role-play	
	4 actividades sobre habilidades sociales	
	2 actuaciones dirigidas a la Técnica DAFO	
	1 visita a la UHU	
	3 actividades de visión de futuro	
	2 actividades sobre el Programa Orienta	
	4 actividades variadas de ocio	
	4 actividad para una Gymkana	
	Tareas para la siguiente sesión	
	10 mentores no indican tareas para la siguiente sesión	
	16 mentores indican actividades de repaso	
	6 mentores piden que traigan dudas sobre los exámenes	
	1 mentor indica que ha de traer dudas sobre temas de sexualidad	
	2 mentores piden que traigan preguntas sobre la visita a la UHU	
	1 mentor pide a su alumno que piense en las consecuencias de sus actos	
	3 mentores indican que han de traer cuáles son las profesiones en las que les gustaría trabajar	
	6 mentores indican que han de traer por escrito la descripción de una serie de palabras relacionadas con las habilidades sociales	
	6 mentores indican que realicen un esquema del temario	
	2 mentores piden que traigan una canción motivadora y expliquen por qué les motiva	

Tabla 30 (Continuación)
Resultados de los Protocolos de Seguimiento 2

Sesión	Elementos a valorar	Observaciones / Indicaciones
Sexta sesión de mentoría	Tareas para la siguiente sesión	2 mentores piden a sus alumnos que traigan las fechas para los próximos exámenes 1 mentor indica a su alumno el material a traer para hacer un collage donde se describa a él 1 mentor pide que escriba una carta al Recreativo de Huelva para hacer una visita 1 mentor indica a su alumno que ha de traer a un amigo de clase para un partido de baloncesto 5 mentores indican actividades de ortografía 3 mentores indican que han de apuntar durante la semana los mejores y peores momentos 3 mentores piden a sus alumnos que completen las actividades sobre habilidades sociales
	Dificultades	1 mentor detecta problemas de integración a la hora de hacer actividades conjuntas 48 mentores no observan dificultades 1 mentor identifica la dificultad de llevar al día lo acordado por parte de su alumno 1 mentor habla de interrupciones en el aula por parte de otros alumnos del centro 4 mentores encuentran dificultades relacionadas con la desmotivación 5 mentores indican falta de atención y desconcentración 4 mentores indican problemas de distracciones 2 mentores indican que su alumno se olvida de traer la tarea 2 mentores detectan falta de base 1 mentor alude a problemas de conexión a internet para realizar las actividades
	Observaciones	“No tiene claro su futuro”, “El alumno mostró mucha cercanía hacia la mentora”, “Después de elaborar el horario, surgió el tema de los comportamientos que tenían los alumnos con sus hermanos”, “La alumna es una chica extrovertida, aunque un poco tímida. Parece que su comportamiento no adecuado en casa puede ser porque se siente menos valorada que su hermano”
Séptima sesión de mentoría	Modalidad	44 sesiones dirigidas al refuerzo escolar 19 sesiones relacionadas con la orientación personal 5 sesiones realizadas para orientación vocacional-profesional 1 sesión dirigidas al ocio y tiempo libre
	Objetivos	31 objetivos para reforzar las áreas instrumentales 2 objetivos para organizar el horario de estudio 9 objetivos para mejorar las estrategias de aprendizaje 2 objetivos para preparar los exámenes 2 objetivos para mejorar la motivación 7 objetivos para mejorar las habilidades sociales 2 objetivos para aumentar las redes sociales del alumno 5 objetivos para gestionar las emociones y conflictos 1 objetivo relacionado con la sexualidad 1 objetivo para trabajar las responsabilidades 1 objetivo para conocer la situación familiar 5 objetivos dedicados a orientar hacia las posibilidades de formación del alumnado 1 objetivo para el fomento de valores
	Tareas realizadas	31 actividades dirigidas al refuerzo escolar 9 actividades de estrategias de aprendizaje 2 actividades de planning de estudio 2 tareas de preparación de exámenes 2 actividades para la motivación

Tabla 30 (Continuación)
Resultados de los Protocolos de Seguimiento 2

Sesión	Elementos a valorar	Observaciones / Indicaciones
Séptima sesión de mentoría		
	Tareas realizadas	
	1 actividad la situación en casa	
	1 actividad para mejorar sus responsabilidades	
	9 actividades sobre habilidades sociales	
	1 actividad de sexualidad	
	5 actividades para gestionar las emociones y conflictos	
	3 tareas sobre los itinerarios formativos	
	2 actividades para visitar la UHU	
	1 actuación para jugar al Baloncesto	
	Tareas para la siguiente sesión	
	14 mentores no indican tareas para las siguientes sesiones	
	2 mentores indican que de la visita realizada a la UHU han de traer una redacción en la siguiente sesión	
	7 mentores piden dudas sobre los exámenes	
	1 mentor indica a su alumno la construcción de un nuevo planning más ajustado	
	4 mentores piden a sus alumnos preguntas para la visita a la UHU	
	3 mentores indican que traigan pos escrito cuáles serían las profesiones en las que les gustaría trabajar	
	3 mentores indican que han de traer una autobiografía	
	17 mentores indican actividades de repaso de las materias	
	5 mentores piden un esquema del temario	
	4 mentores indican ejercicios sobre ortografía	
	1 mentor pide a su alumno una lista de posibles actividades de ocio	
	3 mentores indican que han de hacer un resumen de un artículo de un periódico	
	1 mentor indica que ha describir cómo se siente ante los exámenes y cómo los afronta	
	2 mentores piden que definan una serie de conceptos sobre valores	
	2 mentores indican que han de realizar una serie de actividades de habilidades sociales	
	Dificultades	
	49 mentores no observan dificultades	
	3 mentores identifican falta de base	
	3 mentores indican que los alumnos muestran poco interés en la actividad propuesta	
	1 mentor especifica que su alumno no valora lo que tiene	
	1 mentor indica que su alumno no trajo las actividades pedidas	
	1 mentor habla del aula inadecuada para realizar la sesión	
	6 mentores hablan de desmotivación	
	3 mentores indican falta de atención	
	1 mentor alude a tristeza	
	1 mentor habla sobre la no aceptación del físico de su alumna	
	Observaciones	
	“Al principio se mostró reacia a los vídeos presentados en la sesión, pero después le encantó. De hecho, a partir de esta sesión, he notado un cierto cambio en su actitud y en sus estudios”, “Aún no hay una confianza plena”, “El alumno confía plenamente en mí y nuestra relación es más estrecha y cercana”, “Sólo piensa en las máquinas PSP, PlayStation, etc.”, “Viene a la sesiones desmotivado”	
Octava sesión de mentoría		
	Modalidad	
	38 sesiones dirigidas al refuerzo escolar	
	20 sesiones relacionadas con la orientación personal	
	7 sesiones realizadas para orientación vocacional-profesional	
	4 sesiones dirigidas al ocio y tiempo libre	
	Objetivos	
	27 objetivos para reforzar las áreas instrumentales	
	3 objetivos para preparar los exámenes	
	8 objetivos para desarrollar estrategias de aprendizaje	
	3 objetivos propuestos para aumentar la autoestima y el autoconcepto	

Tabla 30 (Continuación)
Resultados de los Protocolos de Seguimiento 2

Sesión	Elementos a valorar	Observaciones / Indicaciones
Octava sesión de mentoría		
	Objetivos	
	5 objetivos dirigidos a las habilidades sociales	
	7 objetivos para trabajar la gestión de emociones	
	2 objetivos para trabajar los valores	
	3 objetivos para conocer los intereses personales del alumno	
	7 objetivos dedicados a orientar hacia las posibilidades de formación del alumnado	
	1 objetivo para las posibilidades de ocio	
	2 objetivos para la gestión de conflictos	
	1 objetivo dirigido a aumentar la responsabilidad	
	Tareas realizadas	
	27 actividades de refuerzo escolar	
	3 actividades para preparar los exámenes	
	7 actuaciones de estrategias de aprendizaje	
	1 actividad para planning escolar	
	3 actividades dedicadas al autoconcepto y autoestima	
	5 actividades dedicadas a las habilidades sociales	
	2 actividades dirigidas a fomentar los valores	
	7 actividades para gestionar las emociones	
	3 actividades para conocer el progreso del alumnado	
	4 actividades para visitar la UHU	
	1 actividad para el Programa Orienta	
	2 tareas de búsqueda de carreras universitarias	
	1 actuación para alternativas de ocio	
	1 proyecto para partido de Fútbol	
	2 tareas para la gestión de conflictos	
	Tareas para la siguiente sesión	
	13 mentores no indican las actuaciones para las siguientes sesiones	
	7 mentores indican actividades para repasar exámenes	
	2 mentores indican que piensen en un recurso TIC para la materia de conocimiento del medio	
	1 mentor indica que ha de realizar un genograma	
	16 mentores indican repaso con actividades	
	1 mentor le pide para desarrollar un blog que piense en el tema	
	3 mentores indican actividades sobre habilidades comunicativas	
	4 mentores les piden que traigan por escrito en qué profesiones les gustaría trabajar	
	2 mentores indican que han de desarrollar un planning más ajustado a la realidad	
	2 mentores piden que busquen ejercicios de inglés en internet	
	4 mentores indican que han de hacer un resumen de un texto indicando previamente	
	3 mentores indican que han de finalizar una historia	
	1 mentor indica que ha de crear un cómic	
	3 mentores le piden que completen actividades sobre habilidades sociales	
	2 mentores indican que han de buscar una técnica de relajación como ayuda para la gestión de conflictos	
	3 mentores indican a sus alumnos que han de pensar en el diseño de una camiseta para pintar	
	2 mentores indican que han de buscar el significado del término empatía	
	Dificultades	
	42 mentores no observan dificultades	
	4 alumnos presentan falta de base	
	1 mentor habla de dificultad a la hora de responder algunas preguntas	
	8 mentores hablan de desmotivación	
	6 mentores indican constantes distracciones	
	2 mentores hablan de poca concentración	
	1 mentor indica que su alumno se cohibe al expresar sus sentimientos	
	2 mentores espesan problemas de timidez en su alumnado	

Tabla 30 (Continuación)
Resultados de los Protocolos de Seguimiento 2

Sesión	Elementos a valorar	Observaciones / Indicaciones
Octava sesión de mentoría	<p>Dificultades</p> <p>2 mentores alegan dificultades con internet y el aula inadecuada</p> <p>1 mentor habla de falta de tiempo en la sesión</p> <p>Observaciones</p> <p>“Estaba motivada en repasar juntas para el examen de Francés, pero tuvimos dificultades en resolver algunas dudas ya que no trajo el diccionario y había actividades que no tenía hechas”, “El alumno ha tenido una clara mejoría en sus calificaciones”</p> <p>“Se descubrió mucho más sobre la alumna, aficiones, gustos y demás, ya que estaba más abierta y participativa”, “Se dio cuenta de que el no pensaba de forma correcta y cambio su actitud hacia ello”, “Mostraba mucho interés y motivación por la actividad”</p> <p>“El alumno es tímido y le cuesta mostrar sus sentimientos y emociones en público”, “El alumno empieza a asimilar que su padre tiene que trabajar toda la semana lejos y es normal que no pueda verlo siempre”</p>	
Novena sesión de mentoría	<p>Modalidad</p> <p>38 sesiones dirigidas al refuerzo escolar</p> <p>19 sesiones relacionadas con la orientación personal</p> <p>5 sesiones dirigidas a orientación vocacional-profesional</p> <p>7 sesiones dirigidas al ocio y tiempo libre</p> <p>Objetivos</p> <p>7 objetivos para mejorar las estrategias de aprendizaje</p> <p>7 objetivos para preparar los exámenes</p> <p>22 objetivos para reforzar las áreas instrumentales</p> <p>2 objetivos para organizar su tiempo libre</p> <p>7 objetivos dedicados a trabajar las emociones</p> <p>7 objetivos para trabajar las habilidades sociales</p> <p>4 objetivos para aumentar la motivación</p> <p>1 objetivo dedicado a conocer la situación familiar del alumnado</p> <p>1 objetivo para conocer la universidad</p> <p>4 objetivos para conocer sus posibilidades de futuro</p> <p>1 objetivos para usar las TICs</p> <p>2 objetivos para gestionar conflictos</p> <p>3 objetivos a fomentar valores y actitudes</p> <p>1 objetivo para preparar una salida</p> <p>Tareas realizadas</p> <p>8 actividades de estrategias de aprendizaje</p> <p>21 actividades de refuerzo escolar</p> <p>7 actividades para los exámenes</p> <p>2 actividades para planificación su tiempo</p> <p>7 actividades de gestión de emociones</p> <p>4 actividades para fomentar la motivación</p> <p>1 tareas para hablar de temas familiares</p> <p>7 actividades de habilidades sociales</p> <p>4 actividades de Itinerarios formativos</p> <p>1 visita a la UHU</p> <p>2 tareas de gestión de conflictos</p> <p>1 actividad del uso de blog</p> <p>3 actividades para fomentar los valores y actitudes</p> <p>1 actividad para preparar visita al Recreativo de Huelva C.F.</p> <p>Tareas para la siguiente sesión</p> <p>12 mentores no indican las tareas</p> <p>1 mentor indica que su alumno ha de entregarle un resumen de la visita realizada</p> <p>1 mentora indica que ha de completar una entrada al blog realizado</p> <p>4 mentores piden a sus alumnos la lectura de libro</p> <p>2 mentores indican que han de traer por escrito en qué profesiones les gustaría trabajar</p>	

Tabla 30 (Continuación)
Resultados de los Protocolos de Seguimiento 2

Sesión	Elementos a valorar	Observaciones / Indicaciones
Novena sesión de mentoría		
	Tareas para la siguiente sesión	
	1 mentor pide a su alumno un genograma	
	3 mentores piden resúmenes sobre el tema	
	2 mentores indican que han de traer una lista con actividades de ocio	
	2 mentores indican que se ha de traer una lista con lo necesario para preparar una salida	
	1 mentor pide el esquema del temario	
	8 mentores piden que traigan dudas para los exámenes	
	21 mentores indican actividades de repaso	
	2 mentores piden completar actividades sobre habilidades sociales	
	1 mentor indica que ha de traer un listado de preguntas para hacer en la visita al R. de Huelva C. F.	
	3 mentores indican que han de traer por escrito una autobiografía	
	2 mentores piden una lista de lugares a visitar en Huelva	
	3 mentores indican que les escriban cómo resuelven sus conflictos	
	Dificultades	
	1 mentor encuentran dificultades a la hora de iniciar la tarea	
	1 mentor habla de falta de base	
	58 mentores no observan dificultades	
	1 mentor indica problemas de timidez	
	5 mentores hablan de problemas de desmotivación	
	2 mentores observan problemas de atención	
	1 mentor habla de problemas con la asignación de las aulas	
	Observaciones	
	"No trajo el ordenador por lo que tuvimos que cambiar la metodología de la sesión. A través de su mejor amiga le pedí que hiciera un listado con cosas que la alumna tendría que cambiar y que le gustan de ella", "No trajo hecha la actividad", "Fue un rato agradable, quería que se liberara de estudiar por ese rato", "Reacio a hacer actividades de refuerzo y horario de estudio", "Las limpiadoras obligaron prácticamente a todos los mentores que estábamos a agruparnos en dos clases, y en estas circunstancias, los chicos se distraían más", "Se ha observado un aumento de la atención"	
	Tareas a trabajar en próximas sesiones de mentoría	
	25 tareas sobre refuerzo escolar y orientación personal	
	6 actividades respecto a estrategias de aprendizaje	
	7 tareas sobre organización y gestión del tiempo (trabajar la relajación, etc.)	
	13 actividades sobre búsqueda de intereses de orientación vocacional-profesional	
	1 actividad para continuar con la mejora de una buena presentación	
	6 actividades para realizar una excursión a la UHU	
	3 tareas para trabajar las habilidades sociales	
	1 actividad para cambiar su apatía, que sea más activa	
	10 tareas sobre alternativas de ocio	
	1 actividad para hacer hincapié en la importancia de estudiar	
	4 tareas para aumentar la motivación	
	2 actividades dedicadas a temas de autoconfianza	
	2 actividades sobre conocimiento de valores y sentimientos	
	3 propuestas para realizar actividades sobre relaciones familiares	
	4 actividades sobre el control de emociones	
	2 tareas sobre cómo trabajar el autoconcepto y autoestima	
	Otras anotaciones sobre las sesiones de mentoría	
	"Cada vez resume y realiza esquemas de forma adecuada", "A medida que ha ido pasando el tiempo, la niña ha ido expresando sus ideas, aunque no se ha llega a "abrir" del todo", "Las sesiones cada vez son más personales y se respira una confianza plena del alumno sobre la mentora", "Se distrae poco, pero trabaja mucho y es muy inteligente. Estoy muy contenta con la alumna y con su madre es encantadora y ella está contenta conmigo"	

En el seguimiento 2, los mentores PHE habían realizado un total de 483 sesiones, 440 individuales y 43 grupales, con un total de 118 sesiones canceladas y 15 sesiones no presentadas por diversos motivos (Ej., exámenes, enfermedad, olvidos por parte de las familias, etc.).

Por otro lado, los datos de las 14 hojas de grupos de discusión de la sesión de seguimiento 2 revelan las siguientes dificultades y las posibles soluciones propuestas en esta sesión de seguimiento (Tabla 31).

Tabla 31
Resultados de la Hoja de Grupos de Discusión del Seguimiento 2

Dificultades	Soluciones
En casa no hace nada y sus padres le premian por ello	Hablar con los padres respecto a los premios y castigos
Suele mentir para no hacer las tareas	Recordar el uso del agenda para realizar las tareas y que conozcan las responsabilidades que tiene sus actos
Encuentran en el alumnado falta de concentración	Se les proponen lecturas que le gustan para fomentar la lectura y usarla como estrategia de aprendizaje
Problemas de comportamiento, sobre todo con su hermana. Le cuesta hacerla ver que lo está haciendo mal	Ver los aspectos negativos y positivos que tienen cada una de ellas. Propuesta de actividades empatía y trabajar en los intereses en común
Problemas con los padres en su falta de implicación. Las tareas las realiza junto a la mentora, pero en casa no las realiza	Necesidad de hablar con la familia para que lleven un control de las tareas que han de hacer
Problemas de motivación	Revisar el rol que tiene como mentor, parece que lo está viendo como un profesor más
El alumno ha bajado las notas y los padres le hacen los resúmenes y en las sesiones sólo exigen hacer tareas de clase	Se ha de hablar con la familia y recordarle que las sesiones de mentoría no son clases particulares, se resuelven dudas y se les ayuda en su rendimiento escolar con estrategias de aprendizaje Indicarle a la familia qué tareas ha de realizar el niño
Problemas de comportamientos y pensamientos	Trabajar el tema de los valores y habilidades sociales
El alumno viene obligado, ya que el padre le ha dicho que la asistencia es fruto de un castigo, por lo que se presentan problemas de desmotivación	Cambio de dinámicas, salir del centro y realizar actividades más lúdicas, para cambiar el concepto de que las sesiones no son un castigo

Tabla 31 (Continuación)
 Resultados de la Hoja de Grupos de Discusión del Seguimiento 2

Dificultades	Soluciones
También se aprecian problemas de autoestima, empatía, etc.	Sentido de la responsabilidad, autonomía, etc. Crear un ambiente donde el alumno se relaje
Una mentora comenta que su niño es un poco borde y tiene problemas de integración. Se escuda en su enfermedad	Se sugiere planificar actividades con otros compañeros Hacer un role-play donde se ponga en el lugar del otro, que conozca cómo se sienten los demás en esa situación y cuáles son las repercusiones
Problemas de empatía y asertividad	Actividades de ponerse en el punto de vista del otro, que conozca los sentimientos del otro y reflexionar sobre lo tratado
Problemas de timidez e integración en el grupo de iguales	Ejercicios de mirarse a los ojos. Intercambiar opiniones sobre el grupo-clase. Hacer actividades grupales con otros alumnos y mentores, primero en parejas, luego en grupos pequeños y poco a poco en grupos más grandes, para que su nivel de frustración ante la situación no sea el inadecuado Trabajar la confianza
Problemas con las faltas de ortografía	Explicación de las normas de ortografía de manera creativa, no utilizar el mismo método que en clase, sino generará aburrimiento y pensarán que es lo mismo que se hace en la escuela Fomentar la lectura en casa, antes de ir a dormir que intente leer sólo 10 minutos
Problemas con la comida	Trabajar la tabla alimentaria Trabajar el tema de la anorexia y bulimia, que conozca cuáles son las problemáticas asociadas a estos trastornos y las consecuencias
Problemas con la comida	Trabajar sobre los conceptos de autoconcepto y autoestima, y a partir de ahí empezar a trabajar sobre sus puntos fuertes, teniendo en cuenta cuáles son los débiles y hacer propuestas de cómo se podrían cambiar los puntos débiles y como mantener los fuertes (Técnica DAFO)
Dificultades con temas de sexualidad	Hablar de los cambios físicos que se producen en el cuerpo Mitos sobre la sexualidad Enamoramiento Métodos anticonceptivos (si procede)
Problemas con las mentiras	Hablar sobre las repercusiones que tienen las mentiras, las consecuencias negativas que producen, los posibles castigos tanto en el centro educativo como en el ambiente familiar, etc.

Tabla 31 (Continuación)
Resultados de la Hoja de Grupos de Discusión del Seguimiento 2

Dificultades	Soluciones
Falta de concentración	<p>Conocer los hábitos de estudio inadecuados para cambiarlos</p> <p>Estudiar durante tiempos cortos de tiempo, y haciendo pausas cortas para refrescar las ideas</p> <p>Evitar todo tipo de distracciones en el lugar de estudio</p> <p>Hacer ejercicios como por ejemplo sudoku, buscar a Wally, laberintos, etc.</p>
Problemas de bullying	<p>Conocer la situación real antes de proceder a hacer ninguna actuación, para ello se ha de preguntar al alumnado en cuestión, así como en su entorno más directo (familia, amigos, compañeros de clase, etc.)</p> <p>Se hablará con el centro para saber si ellos han notado algún cambio en el alumnado respecto a esta problemática</p>

Por su parte, los datos de los 72 cuestionarios de seguimiento (seguimiento 2) administrados a los mentores PHE indican que éstos asignan a los ítems del área *desarrollo de las sesiones de mentoría* (Tabla 32) una puntuación media de 4,54 puntos ($\sigma_x = 0,68$), destacando el lugar de la realización de las sesiones como el óptimo para las mismas ($\bar{X} = 4,27$; $\sigma_x = 0,90$) como el ítem con menor calificación media, mientras que los ítems con la mayor calificación media obtenida se refieren a la duración de las sesiones ($\bar{X} = 4,72$; $\sigma_x = 0,56$) y las sesiones se han realizado con puntualidad, con una puntuación de 4,61 puntos ($\sigma_x = 0,59$).

Tabla 32
Medidas de Tendencia Central sobre el Desarrollo de las Sesiones de Mentoría según los Mentores PHE en el Seguimiento 2

Ítem	N	Media	Desviación típica	Media	Desviación Típica
Las sesiones se han llevado a cabo con la frecuencia y horarios acordada	72	4,59	0,68		
Las hora de duración de las sesiones se establecieron de mutuo acuerdo	72	4,72	0,56	4,54	0,68
Las sesiones se han realizado con puntualidad	72	4,61	0,59		
El lugar de la realización de las sesiones ha sido óptimo para las mismas	72	4,27	0,90		

Respecto al área de *contenidos* de las sesiones de mentoría (Tabla 33), los ítems con mayor puntuación media aluden a que los contenidos se han ajustado a las necesidades del alumno ($\bar{X} = 4,51$; $\sigma_x = 0,55$) y los contenidos que se han trabajado han sido comprensibles para el alumno ($\bar{X} = 4,52$; $\sigma_x = 0,55$), mientras que el ítem la cantidad de trabajo que se ha realizado durante las sesiones ha sido el adecuado para el alumno recibe la menor calificación media con 4,40 puntos ($\sigma_x = 0,74$). Asimismo, la puntuación media de este área ha sido de 4,47 puntos, con un desviación típica de 0,61 puntos.

Tabla 33

Medidas de Tendencia Central sobre los Contenidos de las Sesiones de Mentoría según los Mentores PHE en el Seguimiento 2

Ítem	N	Media	Desviación típica	Media	Desviación típica
Los contenidos se han ajustado a las necesidades del alumno	72	4,51	0,55		
Los contenidos que se han trabajado han sido comprensibles para el alumno	72	4,52	0,55	4,47	0,61
La cantidad de trabajo que se ha realizado durante las sesiones ha sido el adecuado para el alumno	72	4,40	0,74		

En lo que respecta al área sobre el *comportamiento como mentor PHE* (Tabla 34), con una puntuación media de 4,43 puntos ($\sigma_x = 0,69$), el ítem ha sabido escucharle presenta la mayor calificación media ($\bar{X} = 4,80$; $\sigma_x = 0,39$), y el segundo ítem con mayor puntuación media hace referencia a si se ha avisado con tiempo de posibles retrasos o no asistencia a la sesión, con una media de 4,69 puntos ($\sigma_x = 0,59$), mientras que el ítem con menor calificación media tiene que ver con la supervisión de los deberes de la semana ($\bar{X} = 3,77$; $\sigma_x = 1,12$).

Tabla 34

Medidas de Tendencia Central sobre el Comportamiento como Mentor PHE en el Seguimiento 2

Ítem	N	Media	Desviación típica	Media	Desviación típica
Como mentor ha dominado los contenidos trabajados durante las sesiones de mentoría	72	4,46	0,55		
Se han especificado sus derechos, deberes y tareas	72	4,43	0,70		
Le ha ayudado en el uso de los materiales necesarios para el desarrollo de las sesiones	72	4,58	0,59		
Le ha ayudado a planificar su tiempo de estudio	72	4,45	0,74		
Le ha ayudado a mejorar sus estrategias de aprendizaje	72	4,30	0,78	4,43	0,69
Ha supervisado los deberes de la semana	72	3,77	1,12		
Ha preparado las sesiones con antelación	72	4,27	0,82		
Ha avisado con tiempo de posibles retrasos o no asistencia a la sesión	72	4,69	0,59		
Ha contestado asertivamente a las preguntas que le ha hecho el alumno	72	4,56	0,68		
Ha sabido escucharle	72	4,80	0,39		

En cuanto al área de los *materiales PHE* utilizados durante las sesiones de mentoría (Tabla 35), presenta una puntuación media de 4,32 puntos ($\sigma_x = 0,66$). Asimismo, los datos recogidos indican que el ítem con mayor calificación media fue el ítem referido a los materiales han sido adecuados para el desarrollo de las sesiones de mentoría con una media de 4,44 puntos ($\sigma_x = 0,55$), y el ítem con menor puntuación recogida fue los materiales para el seguimiento de las sesiones han sido utilizados de manera adecuada y en la forma prevista ($\bar{X} = 4,23$; $\sigma_x = 0,68$).

Tabla 35
Medidas de Tendencia Central sobre los Materiales PHE según el Mentor PHE en el Seguimiento 2

Ítem	N	Media	Desviación típica	Media	Desviación típica
Los materiales han sido adecuados para el desarrollo de las sesiones de mentoría	72	4,44	0,55		
Los materiales para el seguimiento de las sesiones han sido utilizados de manera adecuada y en la forma prevista	72	4,23	0,68	4,32	0,66
El uso de los materiales aportados le ha ayudado en su vida personal y académica	72	4,30	0,76		

Los resultados del área sobre el *comportamiento del alumnado PHE* (Tabla 36) revelan una puntuación media de 4,26 puntos y una desviación típica de 0,77 puntos, donde el ítem con mayor puntuación media fue el trato recibido por parte de su alumnado ha sido de respeto ($\bar{X} = 4,59$; $\sigma_x = 0,62$), mientras que el ítem con menor puntuación fue que existe un mayor interés por las asignaturas con una calificación media de 3,93 puntos ($\sigma_x = 0,84$). La puntuación media de los restantes ítems se encuentra por encima de los 4,01 puntos.

Tabla 36
Medidas de Tendencia Central sobre el Comportamiento del Alumnado PHE según el Mentor PHE en el Seguimiento 2

Ítem	N	Media	Desviación típica	Media	Desviación típica
El trato recibido por parte de su alumno ha sido de respeto	72	4,59	0,62		
Las sesiones de mentoría han sido aprovechadas a gran escala	72	4,33	0,73		
Ha cumplido el acuerdo firmado previamente	72	4,47	0,71	4,26	0,77
Se manifiesta un mayor progreso en cuanto a su rendimiento académico	72	4,01	0,95		
Existe un mayor interés por las asignaturas	72	3,93	0,84		

Por último, la calificación media de la *valoración global* de las sesiones de mentoría fue de 4,23 puntos ($\sigma_x = 0,61$) (Tabla 37).

Tabla 37
Medidas de Tendencia Central sobre la Valoración Global según el Mentor PHE en el Seguimiento 2

Ítem	N	Media	Desviación típica
Valoración global de las sesiones de mentoría realizadas	72	4,23	0,61

Finalmente, en estos cuestionarios de seguimiento (seguimiento 2), los mentores PHE expresaron otros aspectos a destacar, relacionados con:

- Sesiones de mentoría:
 - o “A veces hay demasiada gente en una misma clase, lo que provoca que haya más ruido y el alumno se distraiga más”.

- “Las limpiadoras entorpecen la sesión de mentoría, cambiándonos de lugar porque tienen que limpiar”.
- “Los padres no muestran interés”.
- “Las limpiadoras en la cuarta sesión nos metieron a todos en el misma aula, con lo que fue muy complicado poder alcanzar todos los objetivos planificados, por las continuas distracciones e interrupciones”.
- “El lugar de realización de las sesiones de mentoría no han sido óptimo, ya que nos situaban a mi alumno y a su hermano (que también participaba en el programa) en el mismo aula, y mi alumno siempre estaba pendiente del hermano y no se concentraba”.
- Contenidos de las sesiones:
 - “Algunas actividades les resultaban aburridas, pero al final las hacía”.
 - “En la mayoría de las sesiones se han realizado tareas de clase, ya que tenía muchos deberes y dudas”.
- Comportamiento como mentor:
 - “Algunas preguntas sobre mi vida personal no las he contestado desviando el tema de la conversación, he creído que no eran convenientes y no tenían que ver con lo que se realizaba en la sesión”.
- Materiales PHE:
 - “Regular, porque el ordenador no coge internet y no hemos podido resolver algunas tareas”.
 - “Alguna vez no ha traído el material”.
- Comportamiento del alumnado PHE:
 - “Tiene actitud pasota en ocasiones, y le cuesta abrirse”.
 - “Se ve desmotivación en las sesiones por parte del alumno”.
 - “Encuentro gran interés y motivación del niño a lo largo de las sesiones”.
 - “Ha mejorado bastante su presentación”.
 - “Esta niña al principio no ponía interés, pero ha ido aprobando las asignaturas poco a poco y su motivación y actitud ha cambiado”.
 - “Siempre lo que no entiende de su materia me lo pregunta”.

En cuanto a otras anotaciones que los mentores PHE especificaron, destacan las siguientes:

- “Casi nunca asiste a las sesiones dando justificaciones de su no asistencia. Además los padres no muestran interés”.
- “Es un niño de notables y sobresalientes que no da problema ninguno”.
- “La motivación del alumno parece ir por rachas, le cuesta el trabajo autónomo”.
- “La mayoría de las veces no trae hechas las tareas que se le mandan de una sesión a la siguiente”.

- “Desinterés por parte de la madre y falta de información respecto al proyecto”.
- “Aún queda mucho por conseguir para cambiar las actitudes del alumno”.
- “Últimamente está mejor; se puede mejorar; es lista, pero hay que estar mucho encima de ella, porque le cuesta mucho aprender a estudiar para un examen, ya que le interesa más la calle que los estudios”.
- “Mi valoración global no es tan buena, yo creo que no he tenido suficiente tiempo para dedicarle y me hubiera gustado ayudarle más en sus necesidades”.

3. Resultados de seguimiento 3

Al igual que la sesión de los seguimientos 1 y 2, la sesión grupal de seguimiento 3 se desarrolló con cierta demora respecto a la planificación inicial (22 de mayo de 2013), produciéndose asimismo una alteración respecto a su diseño inicial, pues los mentores no habían llevado a cabo 20 sesiones de mentoría, sobre todo por los cambios en el diseño que se produjeron en el seguimiento 2 (Ej., se habían desarrollado 9 sesiones de mentoría) y el propio desarrollo del programa en el tiempo transcurrido entre el seguimiento 2 y 3 (Ej., sesiones canceladas y no presentadas que no se recuperaron). La asistencia a esta sesión, realizada en el aula B1 del Edificio Paulo Freire (Facultad de Ciencias de la Educación, UHU), fue de 26 mentores PHE en turno de mañana (10:00 a 12:30), y de 28 mentores PHE en turno de tarde (16:00 a 18:30), pues por incompatibilidades horarias 15 mentores PHE indicaron que no podrían asistir, por lo que se estableció otra sesión el 29 de mayo de 2013 en turno de mañana (10:00 a 12:30). En este sentido, los datos derivados de los 69 protocolos de seguimiento 3 se presentan en la Tabla 38.

Tabla 38
Resultados de los Protocolos de Seguimiento 3

Sesión	Elementos a valorar	Observaciones/Indicaciones
Décima sesión de mentoría		
Modalidad	40 sesiones dirigidas al refuerzo escolar 14 sesiones relacionadas con la orientación personal 2 sesiones realizadas para orientación vocacional-profesional 11 sesiones dirigidas al ocio y tiempo libre	
Objetivos	6 objetivos para desarrollar las estrategias de aprendizaje 8 objetivos para preparar los exámenes 26 objetivos para reforzar las áreas instrumentales 3 objetivos dirigidos a trabajar las emociones 4 objetivos para fomentar valores 1 objetivo dirigido a conocer la situación familiar del alumnado 2 objetivos para las habilidades sociales 3 objetivos para aumentar la autoestima 1 objetivo a usar las TICs 2 objetivos para conocer sobre sus posibilidades de futuro 2 objetivos para las posibilidades de ocio 3 objetivos para preparar una salida 6 objetivos para la motivación	

Tabla 38 (Continuación)
Resultados de los Protocolos de Seguimiento 3

Sesión	Elementos a valorar	Observaciones/Indicaciones
Décima sesión de mentoría	Tareas realizadas	
	6 actividades sobre estrategias de aprendizaje	
	8 actividades de preparación de exámenes	
	26 actividades de refuerzo escolar	
	4 tareas sobre valores	
	3 tarea de técnicas de relajación	
	2 actividades sobre habilidades sociales	
	3 actividades sobre autoestima	
	1 tareas sobre temas familiares	
	1 actividad para el uso del blog	
	2 actividades para el programa Orienta	
	2 actividad en búsqueda de alternativas de ocio	
	2 actividades para preparar una salida al Parque Moret	
	1 visita al club de fútbol de Huelva	
	6 actividades sobre motivación	
	Tareas para la siguiente sesión	
	9 mentores no indican tareas para la próxima sesión	
	10 mentores indican actividades de razonamiento en matemáticas	
	2 mentores piden que sus alumnos hagan la lectura comprensiva de un texto	
	2 mentores piden resúmenes de un texto	
	8 mentores indican que han de traer dudas para los exámenes	
	9 mentores indican que traigan una lista con las profesiones en las que les gustaría trabajar	
	1 mentor pide cambios en el planning de estudio	
	3 mentores indican que han de traer una lista con actividades de ocio	
	3 mentores indican que han de realizar una autobiografía	
	9 mentores indican actividades de refuerzo	
	1 mentor pide una lista indicando cómo resuelve los conflictos	
	1 mentor indica una redacción de la evolución en el programa	
	2 mentores indican que han de buscar técnicas de relajación	
	2 mentores piden una redacción de cómo se siente	
	1 mentor pide una redacción de la visita al R. de Huelva C. F.	
	1 mentor indica una entrada al blog	
	3 mentores piden resolver un jeroglífico	
	Dificultades	
	2 mentores indican dificultades un aula inadecuada para realizar la sesión	
	51 mentores no observan dificultades	
	4 mentores hablan de desmotivación	
	5 mentores hablan de distracciones	
	1 mentor indica poca capacidad de síntesis	
	3 mentores hablan de falta de base	
	1 mentor indica la lentitud a la hora de escribir de su alumno	
	Observaciones	
	“Está dispuesta a cambiar”, “Para hacer el estudio más divertido se realizó la explicación mediante dibujos con la ayuda del alumno, algo que se le da bastante bien”, “El alumno muestra pasotismo sobre la escuela”, “Ha ocultado las calificaciones obtenidas en el trimestre”, “Se aburre con los deberes ya que se está acabando el curso y quiere que sea verano”, “Continúa mejorando la presentación”	
Decimoprimera sesión de mentoría	Modalidad	
	34 sesiones dirigidas al refuerzo escolar	
	14 sesiones relacionadas con la orientación personal	
	9 sesiones realizadas para orientación vocacional-profesional	
	4 sesiones dirigidas al ocio y tiempo libre	

Tabla 38 (Continuación)
Resultados de los Protocolos de Seguimiento 3

Sesión	Elementos a valorar	Observaciones/Indicaciones
Decimoprimera sesión de mentoría		
	Objetivos	
	21 objetivos para reforzar las áreas instrumentales	
	4 objetivos a desarrollar las estrategias de aprendizaje	
	8 objetivos para preparar los exámenes	
	1 objetivo para gestionar el tiempo de estudio	
	3 objetivos dedicados a reforzar la autoestima	
	4 objetivos para la gestión de emociones	
	6 objetivos dedicados a aumentar la motivación	
	1 objetivo dedicado a conocer los cambios producidos en el alumnado	
	9 objetivos sobre conocer las posibilidades formativas de futuro	
	3 objetivo para conocer las posibilidades que le ofrece el entorno	
	1 objetivo para gestionar los conflictos	
	Tareas realizadas	
	21 actividades de refuerzo escolar	
	8 actuaciones de preparación de exámenes	
	4 tareas dedicadas a las estrategias de aprendizaje	
	1 actividad de planning de estudios	
	3 actividades para la autoestima	
	6 tareas sobre motivación	
	4 actividades sobre gestión de emociones	
	1 actividad dedicada a una charla junto con su mejor amiga	
	3 actividades del programa Orienta	
	6 visitas a la UHU	
	2 salida al Parque Moret	
	1 visita al centro Lazareto	
	1 actividades para reformar las habilidades sociales	
	Tareas para la siguiente sesión	
	9 mentores no indican tareas para las siguientes sesiones	
	6 mentores piden un resumen de la visita a la UHU	
	2 mentores piden una redacción de lo que más les ha gustado de la visita al parque	
	1 mentor pide la lectura del libro que escogió en el Centro Lazareto	
	9 mentores indican actividades de refuerzo	
	6 mentores piden lista de dudas para los exámenes	
	4 mentores indican actividades de razonamiento matemático	
	5 mentores indican que traigan una lista con profesiones en las que les gustaría trabajar o estudiar	
	1 mentor pide preguntas para la visita a la UHU	
	1 mentor pide una lista de preguntas para la visita al stand de La Caixa	
	2 mentores piden una lista de actividades de ocio	
	2 mentores indican que han de poner en práctica lo aprendido durante la semana y ver cómo ha ido	
	3 mentores piden un resumen del tema	
	3 mentores piden un esquema de un libro	
	2 mentores indican que han de completar el cuadro DAFO	
	2 mentores indican que han de pensar en el diseño de una maqueta	
	2 mentores indican que han de realizar una lista sobre cómo resuelven los problemas	
	1 mentor indica que ha de explicarle cómo es el diseño del videojuego creado en clase en la próxima sesión	
	Dificultades	
	46 mentores no observan dificultades	
	3 mentores hablan de falta de base	
	4 mentores hablan de distracciones	
	1 mentor especifica que su alumno no quería ponerse a hacer las actividades	
	6 mentores hablan de dificultades sobre desmotivación	
	1 mentor habla sobre la escasez de lectura diaria	

Tabla 38 (Continuación)
Resultados de los Protocolos de Seguimiento 3

Sesión	Elementos a valorar	Observaciones/Indicaciones
Decimoprimera sesión de mentoría	Observaciones	“Su amiga comenta la mejoría en la actitud de la alumna: se controla más y que le gusta más su comportamiento y que se siente mejor”, “La alumna estaba mucho más abierta que otras veces, incluso se reía”, “Se le ha olvidado el DNI y no ha podido hacerse socia”, “Bajas notas, no cumple el horario de estudio, ni tareas”, “Muestra mucho interés y es muy inteligente, no hay que insistirle en que estudie”, “A partir de este momento se vio motivado a iniciarse en la lectura”, “El alumno se ha mostrado muy motivado, preguntando cualquier duda”, “Quiere abandonar la escuela, ni siquiera trae los materiales y todo es más importante que la escuela”, “Se encuentra motivado por la visita que se realizará a la UHU”
Decimosegunda sesión de mentoría	Modalidad	24 sesiones dirigidas al refuerzo escolar 11 sesiones relacionadas con la orientación personal 6 sesiones realizadas para orientación vocacional-profesional 10 sesiones dirigidas al ocio y tiempo libre
	Objetivos	12 objetivos para reforzar áreas instrumentales 6 objetivos a desarrollar estrategias de aprendizaje 6 objetivos para preparar los exámenes 2 objetivos dedicados a reforzar la autoestima 2 objetivo dedicado a asumir las responsabilidades 7 objetivos dedicados a aumentar la motivación 6 objetivos a conocer las salidas profesionales 1 objetivo para informar sobre el tema de drogodependencias 4 objetivos hacia las habilidades sociales 1 objetivos para conocer las posibilidades de ocio del entorno 4 objetivos sobre la expresión de emociones y sentimientos
	Tareas realizadas	12 actividades de refuerzo escolar 6 actuaciones de preparación de exámenes 6 actividades dedicadas a las estrategias de aprendizaje 2 actividades para la autoestima 7 tareas sobre la motivación 2 charla sobre las consecuencias de nuestras acciones y las responsabilidades que tenemos 5 tareas para el Programa Orienta 1 actividad de preparación de visita a la UHU 1 visita a la exposición realizada por la Organización de La Caixa 4 actividades sobre las habilidades sociales 1 actividad de variedad de ocio 4 actividades sobre la gestión de emociones
	Tareas para la siguiente sesión	9 mentores no indican tareas para la siguiente sesión 7 mentores indican actividades de refuerzo 6 mentores piden dudas para los exámenes 1 mentor indica una lista con profesiones que le gustaría realizar 4 mentores han de traer preguntas para la visita en la UHU 3 mentores piden una lista de propuestas de actividades de ocio 4 mentores indican que han de buscar el término procrastinación 3 mentores piden la lectura de un artículo 3 mentores indican que han de completar las actividades sobre habilidades sociales 1 mentor indica que ha de determinar el final de una historia 1 mentor indica que ha de poner en práctica las indicaciones de su amiga y comprobar cómo ha ido

Tabla 38 (Continuación)
Resultados de los Protocolos de Seguimiento 3

Sesión	Elementos a valorar	Observaciones/Indicaciones
Decimosegunda sesión de mentoría	Tareas para la siguiente sesión 4 mentores indican que han de completar los sudokus y sopas de letras 3 mentores indican que han de completar un cuadro donde indique cómo ha ido la semana 2 mentores piden una lista de películas	
	Dificultades 37 mentores no observan dificultades 5 mentores hablan de distracciones 2 mentores hablan de falta de base 6 mentores hablan de dificultades sobre desmotivación 1 mentor alude a la falta de responsabilidad	
	Observaciones "Me contó que está motivado por su mejoría en las asignaturas que se habían trabajado", "Durante la sesión se trató las carreras que le gustaría realizar en el futuro, y que asignaturas habría que cursar, etc.", "Sigue sin interés por estudiar lo más mínimo, además de ser muy contraproducente la no colaboración de los padres"	
Decimotercera sesión de mentoría	Modalidad 21 sesiones dirigidas al refuerzo escolar 10 sesiones relacionadas con la orientación personal 5 sesiones realizadas para orientación vocacional-profesional 11 sesiones dirigidas al ocio y tiempo libre	
	Objetivos 11 objetivos para reforzar las áreas instrumentales 6 objetivos para preparar los exámenes 4 objetivos para desarrollar estrategias de aprendizaje 3 objetivos dedicados a reforzar la autoestima 3 objetivos para mejorar las habilidades sociales 4 objetivos para expresar las emociones 5 objetivos sobre las posibilidades formativas de futuro 3 objetivos para planificar una salida 6 objetivos dedicados a aumentar la motivación 2 objetivos para mejorar los valores	
	Tareas realizadas 4 actividades dedicadas a las estrategias de aprendizaje 11 actividades de refuerzo escolar 6 actuaciones de preparación de exámenes 3 actividades para la autoestima 4 tareas sobre gestión de emociones 3 tareas sobre habilidades sociales 1 tarea dirigida al Programa Orienta 4 visitas a la UHU 6 actividades sobre motivación 3 actividades para planificar una salida 2 visionados de película	
	Tareas para la siguiente sesión 7 mentores no indican tareas para las siguientes sesiones 10 mentores indican actividades de refuerzo 2 mentores indica que han de traer un esquema del libro 2 mentores piden una lista con dudas para los exámenes 3 mentores piden una autobiografía 3 mentores piden la resolución de un jeroglífico 3 mentores indican que traerá una redacción describiendo la relación con compañeros 4 mentores piden una redacción sobre la visita a la UHU 2 mentores piden una redacción de lo que más le ha gustado de la película	

Tabla 38 (Continuación)
Resultados de los Protocolos de Seguimiento 3

Sesión	Elementos a valorar	Observaciones/Indicaciones
Decimotercera sesión de mentoría	<p>Tareas para la siguiente sesión</p> <ul style="list-style-type: none"> 3 mentores indican que han de traer actividades de ocio concretas 1 mentor indica que en la siguiente semana le tiene que enseñar técnicas de yudo 2 mentores indican la lectura de un libro 2 mentores piden que completen actividades sobre habilidades sociales 1 mentor pide una redacción de algún problema que tuvo y cómo lo resolvió 2 mentores piden que apunten en la agenda todo lo importante de la semana <p>Dificultades</p> <ul style="list-style-type: none"> 35 mentores no observan dificultades 2 mentores indican falta de responsabilidades 1 mentor indica problemas a la hora de hablar de ciertos temas 3 mentores hablan de distracciones durante las sesión 5 mentores indican falta de motivación 1 mentor indica que la sesión se tuvo que reducir porque el alumno no se estaba bien <p>Observaciones</p> <p>“Las distracciones observadas pueden ser porque el espacio se comparten con otras personas”, “Parece que el alumno llega con una mentalidad más positiva a las sesiones de mentoría”, “Los objetivos propuestos para esta sesión no se cumplieron, porque la alumna tenía dificultades en sus tareas académicas y se decidió priorizar en esto” “En la visita a la UHU, la alumna pidió prestado un libro y una película, que luego se trabajó”, “El alumno no aspira a llegar a la universidad, lo ve muy lejano”</p>	
Decimocuarta sesión de mentoría	<p>Modalidad</p> <ul style="list-style-type: none"> 18 sesiones dirigidas al refuerzo escolar 10 sesiones relacionadas con la orientación personal 2 sesiones realizadas para orientación vocacional-profesional 12 sesiones dirigidas al ocio y tiempo libre <p>Objetivos</p> <ul style="list-style-type: none"> 14 objetivos para reforzar las áreas instrumentales 2 objetivos para desarrollar las estrategias de aprendizaje 2 objetivo para preparar los exámenes 3 objetivos dedicados a reforzar la autoestima 6 objetivos a conocer sus emociones 1 objetivo dedicado a trabajar la autonomía 2 objetivos para conocer las posibilidades formativas de futuro 2 objetivos destinado a socializarse en el grupo de iguales 4 objetivos dedicados a aumentar la motivación 2 objetivos para gestionar los conflictos 4 objetivos para mejorar las habilidades sociales <p>Tareas realizadas</p> <ul style="list-style-type: none"> 2 tareas dedicadas a las estrategias de aprendizaje 14 actividades de refuerzo escolar 2 tarea de preparación de exámenes 3 actividades para la autoestima 1 actividad sobre autonomía 6 actuaciones sobre la gestión de emociones 1 actuación para el Programa Orienta 1 visita a la UHU 4 actividades de juego grupal (fútbol y baloncesto) 4 tareas sobre motivación 4 tareas sobre habilidades sociales <p>Tareas para la siguiente sesión</p> <ul style="list-style-type: none"> 3 mentores no indica tareas para la siguiente sesión 10 mentores indican actividades de refuerzo 3 mentores piden la lectura comprensiva de un texto 	

Tabla 38 (Continuación)
Resultados de los Protocolos de Seguimiento 3

Sesión	Elementos a valorar	Observaciones/Indicaciones
Decimocuarta sesión de mentoría	Tareas para la siguiente sesión 3 mentores piden una lista con profesiones 4 mentores piden una lista con dudas para los exámenes 3 mentores piden un esquema de le tema 3 mentores piden una autobiografía 3 mentores indican que han de completar el cuadro DAFO 1 mentor pide un resumen de la visita a la UHU 3 mentores indican que han de traer un amigo para la siguiente semana 2 mentores piden una lista con los conflictos que ha tenido 2 mentores piden una canción que les motive 2 mentores indican que han de traer una lista con preguntas para la visita en la UHU	
	Dificultades 35 mentores no observan dificultades 1 mentor indica comportamientos no adecuados durante la sesión 6 mentores hablan de distracción durante la sesión	
	Observaciones "En la visita a la UHU, fuimos la biblioteca y elegimos un libro, y se hizo un comentario", "En la sesión me indicó que se sentía confuso con las explicaciones del profesor a la hora de hacer ejercicios sobre unidades de medida", "Cambio en su actitud, muestra más optimismo y motivación", "Al principio al alumno le costó un poco integrarse, pero después disfrutó con el grupo", "La madre no muestra todo el empeño por el proceso de enseñanza-aprendizaje de su hijo. El alumno antepone todo a sus estudios"	
Decimoquinta sesión de mentoría	Modalidad 14 sesiones dirigidas al refuerzo escolar 7 sesiones relacionadas con la orientación personal 3 sesiones realizadas para orientación vocacional-profesional 7 sesiones dirigidas al ocio y tiempo libre	
	Objetivos 6 objetivos para reforzar las áreas instrumentales 6 objetivos a desarrollar las estrategias de aprendizaje 2 objetivos para preparar los exámenes 5 objetivos dedicados a reforzar la autoestima 2 objetivos para gestionar las emociones 3 objetivos sobre conocer las posibilidades formativas de futuro 2 objetivos para gestionar conflictos 5 objetivos dedicados a aumentar la motivación	
	Tareas realizadas 6 actividades de refuerzo escolar 6 tareas de estrategias de aprendizaje 2 actividades de preparación de exámenes 2 actividades sobre gestión de emociones 5 actividades referidas a reformar la autoestima 1 tarea sobre el Programa Orienta 2 visitas a la UHU 2 actividades de ocio (partidos de baloncesto y fútbol) 5 actividades sobre motivación	
	Tareas para la siguiente sesión 3 mentores no indican pautas tareas las siguientes sesiones 2 mentores indican que han de traer un resumen de la visita a la UHU 1 mentor indica que ha de traer un listado con preguntas para la visita al stand de La Caixa 2 mentores indican que han de traer preguntas para la visita a la UHU 2 mentores piden que completen el cuadro DAFO 3 mentores indican que traigan dudas para los exámenes	

Tabla 38 (Continuación)
Resultados de los Protocolos de Seguimiento 3

Sesión	Elementos a valorar	Observaciones/Indicaciones
Decimoquinta sesión de mentoría	Tareas para la siguiente sesión 2 mentores piden propuestas de actividades de ocio 3 mentores indican que han de traer el resumen del tema 6 mentores indican actividades de refuerzo 1 mentor indica que ha de completar actividades de ortografía 1 mentor pide a su alumno que traiga apuntada en la agenda las fechas de los exámenes y de entrega de los trabajos 2 mentores indican el material para crear una marioneta 2 mentores indican a sus alumnos que han de pensar en su lugar favorito y donde les gustaría estar en 10 años 1 mentor indica que ha de practicar los ejercicios realizados durante la semana y comprobar los progresos	
	Dificultades 28 mentores no observan dificultades 3 mentores hablan de dificultades sobre desmotivación	
	Observaciones "Se nota un cambio en su actitud, tanto en el ámbito escolar como en el personal"	
Decimosexta sesión de mentoría	Modalidad 8 sesiones dirigidas al refuerzo escolar 5 sesiones relacionadas con la orientación personal 2 sesiones realizadas para orientación vocacional-profesional 5 sesiones dirigidas al ocio y tiempo libre	
	Objetivos 5 objetivos para reforzar las áreas instrumentales 1 objetivo de desarrollo de estrategias de aprendizaje 2 objetivos para preparar los exámenes 2 objetivos dedicados a reforzar la autoestima 3 objetivos dedicados a gestionar emociones 2 objetivos sobre conocer las posibilidades formativas de futuro 1 objetivo para conocer las posibilidades del entorno 3 objetivos dedicados a aumentar la motivación 1 objetivo a mejorar las habilidades sociales	
	Tareas realizadas 5 actividades de refuerzo escolar 2 actuaciones de preparación de exámenes 1 actividad de estrategias de aprendizaje 2 actividades para la autoestima 3 tareas sobre la gestión de emociones 2 visitas a la UHU 3 actividades sobre motivación 1 preparación de visita al stand de La Caixa 1 actividad variada de ocio	
	Tareas para la siguiente sesión 3 mentores no indican pautas para las siguientes sesiones 1 mentor indica que ha de buscar una serie de conceptos relacionados con los valores 5 mentores indican actividades refuerzo 2 mentores piden una serie de actividades sobre ortografía 1 mentor pide que complete el cuadro DAFO 1 mentor indica que ha de realizar un esquema sobre el tema 2 mentores piden un resumen de la visita a la UHU 1 mentor pide un resumen de la visita al stand de La Caixa 1 mentor indica que ha de traer una lista de actividades para realizar en el Parque Moret 2 mentores indican que han de traer dudas sobre los exámenes 1 mentor pide una lista de lugares a visitar en Huelva	

Tabla 38 (Continuación)
Resultados de los Protocolos de Seguimiento 3

Sesión	Elementos a valorar	Observaciones/Indicaciones
Decimosexta sesión de mentoría	<p>Dificultades</p> <ul style="list-style-type: none"> 18 mentores no observan dificultades 2 mentores hablan de dificultades sobre desmotivación <p>Observaciones</p> <p>“En esta sesión se observó más participación por parte de la alumna, en comparación con las anteriores sesiones”, “Muestra un buen progreso en el ambiente escolar, mejora la participación y motivación”</p>	
Decimoséptima sesión de mentoría	<p>Modalidad</p> <ul style="list-style-type: none"> 4 sesiones dirigidas al refuerzo escolar 3 sesiones relacionadas con la orientación personal 4 sesiones dirigidas al ocio y tiempo libre <p>Objetivos</p> <ul style="list-style-type: none"> 3 objetivos para reforzar las áreas instrumentales 1 objetivo a desarrollar las estrategias de aprendizaje 3 objetivos dedicados a la gestión de emociones 1 objetivo para el fomento de valores 1 objetivo para conocer las posibilidades del entorno 2 objetivos dedicados a aumentar la motivación <p>Tareas realizadas</p> <ul style="list-style-type: none"> 3 actividades de refuerzo escolar 1 actuación para las estrategias de aprendizaje 3 tareas sobre la gestión de emociones 1 actividad sobre valores 2 actividades sobre motivación 1 excursión al Parque Moret <p>Tareas para la siguiente sesión</p> <ul style="list-style-type: none"> 1 mentor no indica tareas para la siguiente sesión 2 mentores indican que han de traer una lista con las profesiones que les gustan 1 mentor indica que ha de traer una redacción de lo realizado en el Parque Moret 2 mentores piden actividades de refuerzo 2 mentores indican que han de completar las actividades de comprensión de problemas 1 mentor indica que ha traer una autobiografía 1 mentor pide un listado con canciones en inglés <p>Dificultades</p> <ul style="list-style-type: none"> 10 mentores no observan dificultades 1 mentor indica falta de motivación <p>Observaciones</p> <p>“Se ha observado una mejora en sus notas mínimamente”, “Tiene menos falta de ortografía, pero aún confunde las palabras que se escriben con “b” o “v””</p>	
Decimooctava sesión de mentoría	<p>Modalidad</p> <ul style="list-style-type: none"> 1 sesión dirigida al refuerzo escolar 1 sesión dirigida a la orientación personal 2 sesiones dirigidas al ocio y tiempo libre <p>Objetivos</p> <ul style="list-style-type: none"> 1 objetivo para reforzar las áreas instrumentales 1 objetivo para gestión de emociones 1 objetivo a aumentar la motivación 2 objetivo a desarrollar varias actividades de ocio <p>Tareas realizadas</p> <ul style="list-style-type: none"> 1 tarea de refuerzo escolar 1 actividad sobre la gestión de emociones 1 actividad sobre motivación 1 actuación de diversas actividades de ocio 	

Tabla 38 (Continuación)
Resultados de los Protocolos de Seguimiento 3

Sesión	Elementos a valorar	Observaciones/Indicaciones
Decimoctava sesión de mentoría	Tareas para la siguiente sesión	
	2 mentores no indican tareas para la siguiente sesión	
	1 mentor indica la realización de actividades de refuerzo	
	1 mentor pide una propuesta de actividades de ocio	
	Dificultades	
	4 mentores no observan dificultades	
	Observaciones	
		“Muestra interés y comenta que se quiere concentrar en los deberes para aprobar”
Otras anotaciones sobre las sesiones		
		“Pone mucho interés y trabaja mucho en las sesiones de mentoría, además el trato conmigo es muy bueno y agradable. Asimismo, su madre es encantadora y está muy contenta con lo que hacemos”, “Al principio no mostraba mucho interés, pero poco a poco ha empezado a mostrar más interés y a aprobar algunas asignaturas. Además su autoestima es baja y le cuesta ponerse a trabajar cuando tiene gente alrededor porque se distrae mucho, pero cuando está sola trabaja mucho y no revoluciona la clase”, “Me ha gustado mucho la experiencia, me ha sido de gran utilidad y a mi alumno también. Espero repetir el año que viene. Se podría ampliar a más cursos (3º y 4º ESO), además que los centros que participen en próximas experiencias se comprometan a aportar mejores materiales”, “Se ha de trabajar más durante las sesiones de mentoría la orientación personal”, “A lo largo de esta semana y + próximas será muy difícil desarrollar sesiones, quizás debiera replantearse la fecha de finalización del programa”

En el seguimiento 3, los mentores PHE habían efectuado un total de 334 sesiones de mentoría, 34 grupales y 300 individuales, aunque se registraron un total de 65 sesiones canceladas y 20 sesiones no presentadas, por diversos motivos (Ej., exámenes, enfermedad, olvidos por parte de las familias o mal entendidos con el horario final de las sesiones, etc.).

Por otro lado, los datos relativos a las dificultades encontradas por los mentores PHE durante el desarrollo del programa hasta este momento (seguimiento 3), así como las propuestas de mejora recogidas en las 13 hojas de grupos de discusión se presentan en la Tabla 39.

Tabla 39
Resultados de la Hoja de Grupos de Discusión del Seguimiento 3

Dificultades	Soluciones
Problemas escolares. Falta de motivación, presenta apatía	Trabajar las habilidades de comunicación y gestión del ocio Se sabe que le gustaría ser policía, por lo que se recomienda trabajar desde este interés personal con el que fomentar su motivación hacia lo escolar
Conductas compulsivas (comer chicle)	Reducir el consumo Al igual que en el centro, en las sesiones tampoco se ha de comer chicle por respeto a tu mentor Conocer los perjuicios que produce mascar tanto tiempo ese producto Conocer cuando empezó este comportamiento por si estuviera asociado a algún problema Trabajar la autoestima

Tabla 39 (Continuación)
 Resultados de la Hoja de Grupos de Discusión del Seguimiento 3

Dificultades	Soluciones
Sensación generalizada de demasiadas clases particulares	Propuesta de aumentar las sesiones de gestión del ocio y tiempo libre, así como que sea el alumnado el que las proponga y las gestione
Falta de atención (tontea mucho con el móvil)	Indicarle que durante las sesiones no se utiliza el móvil Hacer reflexionar sobre su comportamiento, los sentimientos que genera en su mentor y las consecuencias que tienen su actitud
Uno de los padres del programa piensa que su hijo tiene problemas de autoestima, pero el mentor indica que no cree que sea así	Hablar al padre, para conocer en qué se basa para llegar a esta conclusión
Problemas con las limpiadoras del centro, no les dejan trabajar en las aulas asignadas alegando que tienen que limpiar	Se volverá a hablar de nuevo con el director del centro para solucionar esta situación
Una alumna comenta que tiene conflictos con el profesor: "el profesor me tiene manía"	Trabajar con esas atribuciones Conocer cuál es su comportamiento en clase Hablar con el profesor en caso necesario
Varios padres indican que sus hijos los engañan	Conocer la situación desde el punto de vista del alumno y del padre Conocer cuáles son los engaños producidos por el alumno en el ámbito familiar para saber si desde las sesiones de mentoría se pueden mejorar
Influencia negativa del hermano en las sesiones de mentoría	Trabajar por separado y ver los resultados
Los mentores indican que estudian sólo de memoria	Cambiar la forma de estudiar a través de técnicas mnemotécnicas, pictogramas, etc. Trabajar la comprensión de lo que leen
Rechazo a los estudios	Conocer aquellos aspectos escolares que le interesen Dirigir las sesiones al ámbito vocacional (perspectivas de futuro) Realizar actividades de ocio gestionadas por el alumno partiendo desde sus intereses
Problemas de autonomía	Trabajar la constancia Uso de la agenda y planning de estudio Posibilidad de usar la economía de fichas
Desmotivación	Planificar con el alumnado objetivos que se puedan conseguir a corto plazo Uso de contrato Trabajar a partir de los intereses del alumnado

Tabla 39 (Continuación)
Resultados de la Hoja de Grupos de Discusión del Seguimiento 3

Dificultades	Soluciones
Problemas de escritura (ortografía, faltas, etc.)	Realizar actividades de lectura, redacciones, resúmenes, esquemas, etc., de temas que le interesan al alumnado Hacer juegos de crucigramas, etc.
Problemas de nerviosismo ante los exámenes	Usar técnicas de relajación Visualización del momento del exámenes, conocer cómo se siente en los momentos previos y durante el desarrollo del examen, qué actuaciones realiza antes y en el momento del examen
Problemas de expulsiones de alumnado	Conocer las causas de la expulsión Trabajar en la gestión de sus emociones, autoconcepto y autoestima Necesidad de seguir fomentando la motivación por temas escolares, han de ver la escuela como una transición a su vida profesional Poner castigos a corto plazo en casa
Establecimiento y desarrollo de las próximas sesiones de mentoría	Se valorará la posibilidad de finalizar las sesiones de mentoría el 24 de mayo de 2013, lo que se comunicaría vía e-mail

4. Resultados de seguimiento 4

La sesión grupal de seguimiento 4 se desarrolló con cierta demora respecto a su planificación inicial (10 de junio de 2013), y con numerosas modificaciones respecto al diseño previsto (Ej., no se completaron el protocolo de seguimiento 4 y la hoja de grupos de discusión, información a partir de la que se valoraría el desarrollo de las sesiones de mentoría realizadas en el intervalo de tiempo transcurrido entre el seguimiento 3 y 4, que tampoco se realizó, lo que afectó igualmente a su duración, que fue de 1,5 horas), pues tras la sesión de seguimiento 3, los mentores PHE no efectuaron sesiones de mentoría con el alumnado de EP y ESO. Y es que se decidió unánimemente dar por concluidas las sesiones de mentoría el día 24 de mayo de 2013, principalmente por las demandas de los implicados ante las dificultades que se presentarían para establecer las próximas sesiones de mentoría (Ej., elevado número de trabajos a presentar por los mentores PHE, además de exámenes parciales y finales oficiales, festividades, etc.). Esta sesión se realizó en el aula B1 del Edificio Paulo Freire (Facultad de Ciencias de la Educación, UHU), tanto en horario de mañana, con una asistencia de 32 mentores PHE (10:00 a 11:30), como de tarde, con una asistencia de 37 mentores PHE (16:00 a 17:30).

Por su parte, los datos procedentes de las 13 hojas de grupos de discusión, que reflejan las dificultades encontradas en el desarrollo general del programa y las soluciones aportadas, se presentan en la Tabla 40.

Tabla 40
Resultados de la Hoja de Grupos de Discusión del Seguimiento 4

Dificultades	Soluciones
Dificultades que han encontrado a lo largo de la experiencia	<p>Les ha gustado el programa donde han podido poner en prácticas sus habilidades y habiendo un acercamiento de la teoría a la práctica, proporcionándoles confianza en sí mismo, mejora en la gestión de su tiempo y de sus capacidades. Se podían haber realizado más sesiones durante la semana siempre y cuando el mentor hubiera podido.</p> <p>Participar por parejas de mentores</p>
Poca implicación de la familia	<p>La familia ha de conocer las consecuencias de su no implicación y de la no asistencia a las sesiones de seguimiento, es decir, su compromiso adquirido al iniciar el programa se ha roto, por lo que consecuentemente no pueden seguir participando en el programa.</p>
Trabajar las sesiones de despedida con su alumno	<p>Propuesta de una merienda grupal en el Parque Moret.</p> <p>Se les indica que la despedida ha de ser en un ambiente de afecto y que sepan que si tienen alguna dificultad pueden contar con su mentor.</p>
Se recuerda la importancia de completar el cuaderno de mentor PHE con las sesiones realizadas	<p>Algunos mentores alegan falta de tiempo y olvido, se disculpan e indican que lo completarían con urgencia.</p>
Problemas de desmotivación en el alumnado	<p>Se les indica que las actividades que se han propuesto han de ir dirigidas a fomentar en el alumnado una mejora en sus capacidades personales, lo que hace que mejore su percepción y en consecuencia aumento de la motivación y rendimiento escolar.</p> <p>A veces, veían a los mentores como otro profesor más, por lo que este rol se ha de cambiar desde el inicio de las sesiones, se ha de explicar que no son profesores, sino chicas y chicos que quieren ayudarles.</p>
Necesidad de más coordinación entre los mentores y el centro	<p>Para futuras experiencias recomendable que los tutores de los centros de EP y ESO participantes puedan tener acceso a los cuadernos online de los mentores para conocer qué están realizando durante las sesiones de mentoría y puedan sugerirles actividades, etc. de mejora.</p> <p>Desde el centro ha de conocer desde el inicio del programa los horarios de cada mentor e intentar que sean inamovibles para no ocasionar desajustes en la coordinación con el personal que trabaja en cada centro.</p>

Por su parte, los datos de los 69 cuestionarios de seguimiento (seguimiento 4) muestran que los mentores PHE asignan a los ítems del área *desarrollo de las sesiones de mentoría* (Tabla 41) una puntuación global media de 4,55 puntos ($\sigma_x = 0,71$). Las horas de duración de las sesiones se establecieron de mutuo acuerdo ($\bar{X} = 4,71$; $\sigma_x = 0,59$) fue el ítem al que mayor calificación media le otorgan los mentores PHE, mientras que el ítem con la menor calificación media hace referencia a si el lugar de la realización de las sesiones ha sido óptimo para las mismas ($\bar{X} = 4,30$; $\sigma_x = 0,87$).

Tabla 41
Medidas de Tendencia Central sobre el Desarrollo de las Sesiones de Mentoría según los Mentores PHE en el Seguimiento 4

Ítem	N	Media	Desviación típica	Media	Desviación típica
Las sesiones de mentoría se han llevado a cabo con la frecuencia y los horarios acordados	69	4,53	0,77		
Las horas de duración de las sesiones se establecieron de mutuo acuerdo	69	4,71	0,59	4,55	0,71
Las sesiones se han realizado con puntualidad	69	4,63	0,64		
El lugar de la realización de las sesiones ha sido óptimo para las mismas	69	4,30	0,87		

En cuanto al área de *contenidos* de las sesiones de mentoría (Tabla 42), el ítem con mayor calificación media hace referencia a si los contenidos que se han trabajado han sido comprensibles para su alumno ($\bar{X} = 4,60$; $\sigma_x = 0,49$), mientras que el ítem que ha obtenido menor valoración media ha sido la cantidad de trabajo que se ha realizado durante las sesiones ha sido el adecuado para su alumno, con una calificación media de 4,42 puntos ($\sigma_x = 0,57$). La calificación media obtenida para esta área ha sido de 4,65 puntos ($\sigma_x = 0,54$).

Tabla 42
Medidas de Tendencia Central sobre los Contenidos de las Sesiones de Mentoría según los Mentores PHE en el Seguimiento 4

Ítem	N	Media	Desviación típica	Media	Desviación típica
Los contenidos se han ajustado a las necesidades de su alumno	69	4,93	0,58		
Los contenidos que se han trabajado han sido comprensibles para su alumno	69	4,60	0,49	4,65	0,54
La cantidad de trabajo que se ha realizado durante las sesiones ha sido el adecuado para su alumno	69	4,42	0,57		

Respecto al área sobre el *comportamiento como mentor PHE* (Tabla 43), el ítem con mayor valoración media se asocia a escuchar al alumno ($\bar{X} = 4,78$; $\sigma_x = 0,41$), mientras que el ítem con menor valoración media fue el haber supervisado los deberes de la semana con una calificación media de 4,05 puntos ($\sigma_x = 0,95$). No obstante, se observa que todos los ítems de ésta área están por encima de 4 puntos de media y su calificación media es de 4,49 puntos ($\sigma_x = 0,61$).

Tabla 43
Medidas de Tendencia Central sobre el Comportamiento como Mentores PHE en el Seguimiento 4

Ítem	N	Media	Desviación típica	Media	Desviación típica
Como mentor ha dominado los contenidos trabajados durante las sesiones de mentoría	69	4,43	0,65		
Se han especificado sus derechos, deberes y tareas	69	4,66	0,47		
Le ha ayudado en el uso de los materiales necesarios para el desarrollo de las sesiones	69	4,50	0,65		
Le ha ayudado a planificar su tiempo de estudio	69	4,44	0,67		
Le ha ayudado a mejorar en sus estrategias de aprendizaje	69	4,36	0,59	4,49	0,61
Ha supervisado los deberes de la semana	69	4,05	0,95		
Ha preparado las sesiones con antelación	69	4,37	0,74		
Ha avisado con tiempo de posibles retrasos o no asistencia a la sesión	69	4,75	0,52		
Ha contestado asertivamente a las preguntas que le han hecho su alumno	69	4,60	0,52		
Ha sabido escucharle	69	4,78	0,41		

La calificación media obtenida en el área de los *materiales PHE* utilizados durante las sesiones de mentoría ha sido de 4,36 puntos ($\sigma_x = 0,64$) (Tabla 44), donde el ítem con mayor puntuación media fue los materiales han sido adecuados para el desarrollo de las sesiones de mentoría ($\bar{X} = 4,46$; $\sigma_x = 0,60$) y el ítem con menor valoración media fue el uso de los materiales aportados le ha ayudado en su vida personal y académica con una calificación media ($\bar{X} = 4,31$; $\sigma_x = 0,67$).

Tabla 44
Medidas de Tendencia Central sobre los Materiales PHE según los Mentores PHE en el Seguimiento 4

Ítem	N	Media	Desviación típica	Media	Desviación típica
Los materiales han sido adecuados para el desarrollo de las sesiones de mentoría	69	4,46	0,60		
Los materiales para el seguimiento de las sesiones han sido utilizados de manera adecuada y en la forma prevista	69	4,31	0,65	4,36	0,64
El uso de los materiales aportados le ha ayudado en su vida personal y académica	69	4,31	0,67		

Los resultados sobre el área del *comportamiento del alumnado PHE* (Tabla 45) revelan una calificación media de 4,33 puntos ($\sigma_x = 0,68$). El ítem con mayor puntuación media fue el trato recibido por parte de su alumno ha sido de respeto ($\bar{X} = 4,72$; $\sigma_x = 0,48$), mientras que el ítem con menor calificación media fue existe un mayor interés por las asignaturas con 4,00 puntos ($\sigma_x = 0,82$).

Tabla 45

Medidas de Tendencia Central sobre el Comportamiento del Alumnado PHE según los Mentores PHE en el Seguimiento 4

Ítem	N	Media	Desviación típica	Media	Desviación típica
El trato recibido por parte de su alumno ha sido de respeto	69	4,72	0,48		
Las sesiones de mentoría han sido aprovechadas a gran escala	69	4,39	0,62		
Ha cumplido el acuerdo firmado previamente	69	4,44	0,75	4,33	0,68
Se manifiesta un mayor progreso en cuanto a su rendimiento académico	69	4,14	0,75		
Existe un mayor interés por las asignaturas	69	4,00	0,82		

Finalmente, la calificación media de la *valoración global* de las sesiones de mentoría fue de 4,30 puntos de media (Tabla 46).

Tabla 46

Medidas de Tendencia Central sobre la Valoración Global del PHE según los Mentores PHE en el Seguimiento 4

Ítem	N	Media	Desviación típica
Valoración global de las sesiones de mentoría realizadas	69	4,30	0,67

Por otro lado, mediante los cuestionarios de seguimiento (seguimiento 4), los mentores PHE plantearon otros aspectos a destacar relacionados con:

- Sesiones de mentoría:
 - “El lugar de realización de las sesiones a veces era un lugar pequeño”.
 - “El lugar de la realización de las sesiones era compartido, por lo que el alumno se distraía con más facilidad”.
 - “En algunas ocasiones hemos coincidido varios mentores en una misma aula”.
- Contenidos de las sesiones:
 - Poco trabajo por parte del alumno, lento en la realización de las tareas”.
- Comportamiento del alumnado PHE:
 - “El alumno ha mejorado notablemente en su comportamiento en clase, así como el interés por superar las materias, incluso se ha iniciado a la lectura”.
 - “En algunas asignaturas presenta desmotivación, aunque las va aprobando satisfactoriamente”.
 - “Tira la toalla y acepta que va a repetir, muestra una actitud de dejadez en lo que a los estudios se refiere”.
 - “Pienso que mi alumna irá bien en la ESO ya que es una niña muy lista, aunque un poco floja”.

- "Ha cambiado su comportamiento de forma positiva".

Respecto a otras anotaciones que el mentor deseara comentar, se recogieron las siguientes:

- "Estoy muy contenta con esta alumna, porque es muy inteligente, el trato conmigo es estupendo y trabaja mucho".
- "La sesión que fue cancelada fue debido al puente del Rocío, y proponer otro horario/día fue imposible".
- "En la valoración global, no he puesto "5" porque en algunas ocasiones ha estado distraído y/o nervioso".
- "El alumno se porta bien y ve en mi una figura de apego y de apoyo, pero los estudios los tiene abandonados y los ve como algo imposible".
- "Mi alumna no ha tenido problemas, ha trabajado bien pero durante unos meses ha estado muy despistada viéndose reflejado en sus resultados, aunque mi cambio de actitud ha hecho que mejore esta situación en las sesiones finales".
- "Las sesiones han servido tanto para el niño como para el mentor".

Una vez finalizado el programa, los mentores PHE y sus alumnos de EP y ESO habían realizado un total de 955 sesiones de mentoría, con una media de 13,84 sesiones ($\sigma_x = 2,51$) y un rango de entre 9 y 18 sesiones de mentoría, de las cuales 878 sesiones fueron individuales ($\bar{X} = 12,72$; $\sigma_x = 2,90$; rango entre 4 y 18) y 77 sesiones fueron grupales ($\bar{X} = 1,11$; $\sigma_x = 1,66$; rango entre 0 y 10). Por otro lado, fueron canceladas un total de 184 sesiones de mentoría, con una media de 2,66 sesiones de mentoría ($\sigma_x = 0,94$; rango de entre 1 y 5), de las que 132 fueron individuales ($\bar{X} = 1,91$; $\sigma_x = 0,78$; rango entre 1 y 4) y 52 grupales ($\bar{X} = 0,75$; $\sigma_x = 0,73$; rango entre 0 y 3). Por su parte, se contabilizaron un total de 37 sesiones de mentoría no presentadas, con una media de 0,53 sesiones de mentoría ($\sigma_x = 0,71$; rango entre 0 y 3), 27 a nivel individual ($\bar{X} = 0,39$; $\sigma_x = 0,64$; rango entre 0 y 3) y 10 a nivel grupal ($\bar{X} = 0,14$; $\sigma_x = 0,35$; rango entre 0 y 1) (Tabla 47).

Tabla 47
Número de Sesiones Totales Realizadas, Canceladas y No Presentadas

Sesiones	Nº Sesiones		Media		Desviación Típica	
	Individuales	Grupales	Individuales	Grupales	Individuales	Grupales
Sesiones Totales Realizadas	878	77	12,72	1,11	2,90	1,66
Seguimiento 1	138	0	2,00	0,00	0,12	0,00
Seguimiento 2	440	43	6,37	0,62	1,71	0,76
Seguimiento 3	300	34	4,34	0,47	1,33	1,05
Sesiones Totales Canceladas	132	52	1,91	0,75	0,78	0,73
Seguimiento 1	1	0	0,01	0,00	0,12	0,00
Seguimiento 2	94	24	1,36	0,34	0,64	0,47
Seguimiento 3	37	28	0,53	0,40	0,53	0,52

Tabla 47 (Continuación)
Número de Sesiones Totales Realizadas, Canceladas y No Presentadas

Sesiones	Nº Sesiones		Media		Desviación Típica	
	Individuales	Grupales	Individuales	Grupales	Individuales	Grupales
Sesiones Totales No Presentadas	27	10	0,39	0,14	0,64	0,35
Seguimiento 1	2	0	0,02	0,00	0,16	0,00
Seguimiento 2	13	2	0,18	0,02	0,39	0,16
Seguimiento 3	12	8	0,17	0,11	0,41	0,32

En la Tabla 48 se presenta el número de sesiones de mentoría por alumnado de EP y ESO, destacando que sólo 4 alumnos de EP y ESO desarrollaron 18 sesiones de mentoría.

Tabla 48
Frecuencias Porcentuales sobre el Número de Sesiones de Mentoría Realizadas una vez Finalizado el Programa

Variable	N	%
9 sesiones de mentoría	2	2,90
10 sesiones de mentoría	6	8,69
11 sesiones de mentoría	10	14,49
12 sesiones de mentoría	4	5,80
13 sesiones de mentoría	5	7,25
14 sesiones de mentoría	11	15,94
15 sesiones de mentoría	11	15,94
16 sesiones de mentoría	9	13,04
17 sesiones de mentoría	7	10,15
18 sesiones de mentoría	4	5,80
Total sesiones de mentoría	69	100,00

A continuación se presentan las comparaciones realizadas entre los resultados de los cuestionarios de seguimiento administrado a los mentores PHE en los seguimientos 2 y 4. Los resultados obtenidos de las *correlaciones entre el seguimiento 2 y 4* sobre el desarrollo de las sesiones de mentoría según los mentores PHE (Tabla 49) revelan resultados estadísticamente significativos en los ítems correspondientes a frecuencia y horario ($r = 0,39$; $p < 0,01$), duración ($r = 0,36$; $p < 0,01$), puntualidad ($r = 0,53$; $p < 0,01$) y lugar de realización de las sesiones ($r = 0,62$; $p < 0,01$). Del mismo modo, los mentores PHE otorgan una calificación media más alta en el seguimiento 2 a los ítems que hacen referencia a la frecuencia, horario y duración de las sesiones de mentoría, mientras que los ítems referidos a si las sesiones se han realizado con puntualidad y el lugar de realización le otorgan una mayor calificación media en el seguimiento 4.

Tabla 49
Correlaciones Intragrupo sobre el Desarrollo de las Sesiones de Mentoría según los Mentores PHE en el Seguimiento 2 y 4

Ítem/Seguimiento	N	Media	Desviación típica	r	Significatividad (bilateral)
Las sesiones de mentoría se han llevado a cabo con la frecuencia y horario acordada					
Seguimiento 2	72	4,59	0,68	0,39	0,00**
Seguimiento 4	69	4,53	0,77		

** $p < 0,01$

Tabla 49 (Continuación)
Correlaciones Intragrupo sobre el Desarrollo de las Sesiones de Mentoría según los Mentores PHE en el Seguimiento 2 y 4

Ítem/Seguimiento	N	Media	Desviación típica	r	Significatividad (bilateral)
Las horas de duración de las sesiones se establecieron de mutuo acuerdo					
Seguimiento 2	72	4,72	0,56	0,36	0,00**
Seguimiento 4	69	4,71	0,59		
Las sesiones se han realizado con puntualidad					
Seguimiento 2	72	4,61	0,59	0,53	0,00**
Seguimiento 4	69	4,63	0,64		
El lugar de la realización de las sesiones ha sido óptimo para las mismas					
Seguimiento 2	72	4,27	0,90	0,62	0,00**
Seguimiento 4	69	4,30	0,87		

** $p < 0,01$

Los resultados de las correlaciones entre el seguimiento 2 y 4 respecto a los contenidos de las sesiones de mentoría según los mentores PHE (Tabla 50), muestran resultados estadísticamente significativos en los ítems correspondientes al ajuste de los contenidos ($r = 0,33$; $p < 0,01$), comprensibilidad ($r = 0,34$; $p < 0,01$) y cantidad de trabajo realizado ($r = 0,33$; $p < 0,01$), además las medias son superiores en el seguimiento 4 en todos los ítems, a excepción del ítem de contenidos ajustados a las necesidades del alumnado, que su media es superior en el seguimiento 2.

Tabla 50
Correlaciones Intragrupo sobre los Contenidos de las Sesiones de Mentoría según los Mentores PHE en el Seguimiento 2 y 4

Ítem/Seguimiento	N	Media	Desviación típica	r	Significatividad (bilateral)
Los contenidos se han ajustado a las necesidades de su alumno					
Seguimiento 2	72	4,51	0,55	0,33	0,01**
Seguimiento 4	69	4,49	0,58		
Los contenidos que se han trabajado han sido comprensibles para su alumno					
Seguimiento 2	72	4,52	0,55	0,34	0,00**
Seguimiento 4	69	4,60	0,49		
La cantidad de trabajo que se ha realizado durante las sesiones ha sido el adecuado para su alumno					
Seguimiento 2	72	4,40	0,74	0,33	0,01**
Seguimiento 4	69	4,42	0,57		

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$

Por otro lado, las correlaciones entre el seguimiento 2 y 4 sobre el comportamiento como mentores PHE (Tabla 51) arrojan diferencias estadísticamente significativas en los ítems correspondientes a dominio de los contenidos ($r = 0,49$; $p < 0,01$), especificación de sus derechos, deberes y tareas ($r = 0,43$; $p < 0,01$), ayuda en el uso de los materiales ($r = 0,64$; $p < 0,01$), planificación del tiempo ($r = 0,56$; $p < 0,01$), mejora de estrategias de aprendizaje ($r = 0,53$; $p < 0,01$), ha supervisado los deberes de la semana ($r = 0,68$; $p < 0,01$), ha preparado las

sesiones con antelación ($r = 0,60$; $p < 0,01$), ha avisado con tiempo de posibles retrasos o no asistencia a la sesión ($r = 0,45$; $p < 0,01$), contestación asertiva a sus preguntas ($r = 0,37$; $p < 0,01$) y ha sabido escucharle ($r = 0,61$; $p < 0,01$). Asimismo, los mentores PHE otorgan calificaciones medias más altas a casi todos los ítems en el seguimiento 4, excepto a los ítems relacionados con le ha ayudado en el uso de los materiales necesarios para el desarrollo de las sesiones, ayuda en la planificación del tiempo y ha sabido escucharle asertivamente, que presentan calificaciones medias más altas en el seguimiento 2.

Tabla 51
Correlaciones Intragrupo sobre el Comportamiento como Mentores PHE en el Seguimiento 2 y 4

Ítem/Seguimiento	N	Media	Desviación típica	r	Significatividad (bilateral)
Como mentor ha dominado los contenidos trabajados durante las sesiones de mentoría					
Seguimiento 2	72	4,36	0,63	0,49	0,00**
Seguimiento 4	69	4,43	0,65		
Se han especificado sus derechos, deberes y tareas					
Seguimiento 2	72	4,43	0,70	0,43	0,00**
Seguimiento 4	69	4,66	0,47		
Le ha ayudado en el uso de los materiales necesarios para el desarrollo de las sesiones					
Seguimiento 2	72	4,58	0,59	0,64	0,00**
Seguimiento 4	69	4,50	0,65		
Le ha ayudado a planificar su tiempo de estudio					
Seguimiento 2	72	4,45	0,74	0,56	0,00**
Seguimiento 4	69	4,44	0,67		
Le ha ayudado a mejorar en sus estrategias de aprendizaje					
Seguimiento 2	72	4,30	0,78	0,53	0,00**
Seguimiento 4	69	4,36	0,59		
Ha supervisado los deberes de la semana					
Seguimiento 2	72	3,72	1,12	0,68	0,00**
Seguimiento 4	69	4,05	0,95		
Ha preparado las sesiones con antelación					
Seguimiento 2	72	4,27	0,82	0,60	0,00**
Seguimiento 4	69	4,37	0,74		
Ha avisado con tiempo de posibles retrasos o no asistencia a la sesión					
Seguimiento 2	72	4,69	0,59	0,45	0,00**
Seguimiento 4	69	4,75	0,52		
Ha contestado asertivamente a las preguntas que le ha hecho su alumno					
Seguimiento 2	72	4,56	0,68	0,37	0,00**
Seguimiento 4	69	4,60	0,52		
Ha sabido escucharle					
Seguimiento 2	72	4,80	0,39	0,61	0,00**
Seguimiento 4	69	4,78	0,41		

** $p < 0,01$

En cuanto a las correlaciones entre el seguimiento 2 y 4 sobre los materiales PHE según los mentores PHE (Tabla 52), revelan diferencias estadísticamente significativas en los ítems que corresponde a la adecuación de los materiales para el desarrollo de las sesiones ($r = 0,32$; $p < 0,01$), los materiales de las sesiones de seguimiento se han utilizado de manera adecuada ($r =$

0,25; $p < 0,05$) y el uso de materiales le ha ayudado en su vida académica y personal ($r = 0,30$; $p < 0,05$), apreciándose calificaciones medias más altas todos los ítems en el seguimiento 4.

Tabla 52
Correlaciones Intragrupo sobre los Materiales PHE en el Seguimiento 2 y 4

Ítem/Seguimiento	N	Media	Desviación típica	r	Significatividad (bilateral)
Los materiales han sido adecuados para el desarrollo de las sesiones de mentoría					
Seguimiento 2	72	4,44	0,55	0,32	0,00**
Seguimiento 4	69	4,46	0,60		
Los materiales para el seguimiento de las sesiones han sido utilizados de manera adecuada y en la forma prevista					
Seguimiento 2	72	4,23	0,68	0,25	0,04*
Seguimiento 4	69	4,31	0,67		
El uso de los materiales aportados le ha ayudado en su vida personal y académica					
Seguimiento 2	72	4,30	0,76	0,30	0,01*
Seguimiento 4	69	4,31	0,67		

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$

Los resultados de las correlaciones entre el seguimiento 2 y 4 sobre el comportamiento del alumnado PHE según los mentores PHE (Tabla 53), muestran diferencias estadísticamente significativas en los ítems respeto al trato recibido ($r = 0,24$; $p < 0,05$), aprovechamiento de las sesiones de mentoría ($r = 0,51$; $p < 0,01$), cumplimiento del acuerdo ($r = 0,42$; $p < 0,01$), progreso en el rendimiento académico ($r = 0,56$; $p < 0,01$) y mayor interés por las asignaturas ($r = 0,50$; $p < 0,01$). Las estimaciones medias superiores en todos los ítems en el seguimiento 4, exceptuando el ítem referido a si ha cumplido el acuerdo firmado previamente, que presenta una mayor calificación media en el seguimiento 2.

Tabla 53
Correlaciones Intragrupo sobre el Comportamiento del Alumnado PHE en el Seguimiento 2 y 4

Ítem/Seguimiento	N	Media	Desviación típica	r	Significatividad (bilateral)
El trato recibido por parte de su alumno ha sido de respeto					
Seguimiento 2	72	4,59	0,62	0,24	0,04*
Seguimiento 4	69	4,72	0,48		
Las sesiones de mentoría han sido aprovechadas					
Seguimiento 2	72	4,33	0,73	0,51	0,00**
Seguimiento 4	69	4,39	0,62		
Ha cumplido el acuerdo firmado previamente					
Seguimiento 2	72	4,47	0,71	0,42	0,00**
Seguimiento 4	69	4,44	0,75		
Se manifiesta un mayor progreso en cuanto a su rendimiento académico					
Seguimiento 2	72	4,01	0,95	0,56	0,00**
Seguimiento 4	69	4,14	0,75		
Existe un mayor interés por las asignaturas					
Seguimiento 2	72	3,93	0,84	0,50	0,00**
Seguimiento 4	69	4,00	0,82		

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$

Por último, los resultados de las correlaciones entre el seguimiento 2 y 4 sobre la valoración global de las sesiones de mentoría según los mentores PHE (Tabla 54) también arroja diferencias estadísticamente significativas ($r = 0,44$; $p < 0,01$), apreciándose en el seguimiento 4 la puntuación media más alta.

Tabla 54
Correlaciones Intragrupo sobre la Valoración Global de las Sesiones de Mentoría en el Seguimiento 2 y 4

Ítem/Seguimiento	N	Media	Desviación típica	r	Significatividad (bilateral)
Valoración global de las sesiones de mentoría realizadas					
Seguimiento 2	72	4,23	0,61	0,44	0,00**
Seguimiento 4	69	4,30	0,67		

** $p < 0,01$

5.1.3.2. Resultados de seguimiento sobre las sesiones de seguimiento con tutores y familias de alumnado de EP y ESO

En paralelo a las sesiones de seguimiento con los mentores PHE, se establecieron sesiones de seguimiento con los tutores y familias de la submuestra alumnado de EP y ESO, cuyos resultados se presentan en este subapartado.

1. Resultados de las sesiones de seguimiento con los tutores de EP y ESO

La sesión grupal de seguimiento 1 con los tutores de EP y ESO se realizó en los términos previstos en su diseño, si bien se llevó a cabo con bastante retraso temporal respecto a la planificación inicial (con los tutores de EP se implementaron el 28 y 30 de enero de 2013 y con los de ESO el 15 y 30 de enero y 1 de febrero de 2013), principalmente por la demora producida en las actuaciones previas del programa y que también afectaron a la temporización del resto de seguimientos con los tutores de EP y ESO.

En definitiva, se realizaron un total de 5 sesiones grupales de seguimiento 1, concertadas previamente vía telefónica entre el director, vicedirector y/o jefe de estudios y una de las responsables del programa, en las que además de los tutores del alumnado de EP y ESO, estuvo presente el/la orientador/a del centro, que aportó las indicaciones, comentarios y/o sugerencias oportunas respecto al progreso, dificultades, necesidades, etc., del alumnado de EP y ESO.

Los datos de este seguimiento, derivados del diario, se presentan en la Tabla 55.

Tabla 55
Resultados del Seguimiento 1 con los Tutores de EP y ESO

Centro educativo/Fecha	Comentarios/Indicaciones/Sugerencias
CEIP Los Rosales Centros de EP (28/01/2013)	<p><u>Asistentes:</u> 2 tutores</p> <p><u>Comentarios:</u> Se observan mejorías en 2 de los alumnos participantes, tanto a nivel escolar (han aprobado los últimos exámenes realizados), como de comportamiento en clase (hay una mayor motivación y atención a las explicaciones en clase y realización de las tareas) Recomiendan trabajar el comportamiento (hablan demasiado) y las actitudes (no terminan las tareas, no muestran atención) en clase con 3 de los alumnos participantes 1 de los alumnos participantes es rechazado por el grupo de iguales (problemas de higiene) 2 alumnos muestran problemas de base en todas las materias, se podrían reforzar los aspectos básicos en las sesiones y ser complementarias a las actuaciones que se realizan desde el centro Indican la falta de apoyo por parte de algunas familias</p>
CEIP Tres de Agosto (30/01/2013)	<p><u>Asistentes:</u> 2 tutores</p> <p><u>Comentarios:</u> A nivel general se indica la necesidad de trabajar la autonomía del alumnado, así como la madurez (presentan comportamientos y actitudes infantiles) El alumnado presenta una gran motivación a la hora de asistir a las sesiones de mentoría, así como la relación con sus respectivos mentores es muy buena, se nota que han creado un vínculo especial Algunos alumnos presentan problemas de caligrafía y ortografía Hay 1 alumno que presenta TDAH (está medicado) Se indica que hay 1 alumna que presenta problemas de base en las materias, aunque su comportamiento en clase es bueno Recomendación de trabajar las habilidades sociales, sobre todo, respetar el turno de palabra y saber escuchar a los demás Necesidad de trabajar el paso al IES (qué se van a encontrar, dificultades, nuevos compañeros, etc.)</p>
IES Fuentepiña (15/01/2013)	<p><u>Asistentes:</u> 6 tutores, Orientador y 5 profesores del 1º ciclo de ESO</p> <p><u>Comentarios:</u> Indican la buena acogida del programa por parte de las familias y que tienen grandes esperanzas en el mismo, asimismo, el alumnado participante también ha comentado su agrado hacia el programa Se empieza a notar en algunos alumnos algo más de concentración y atención en clase, aunque es pronto para empezar a notar cambios sustanciales</p>
IES José Caballero (01/02/2013)	<p><u>Asistentes:</u> 2 tutores, Orientadora y 6 profesores del 1º ciclo de ESO</p> <p><u>Comentarios:</u> Los docentes asistentes indican que es poco tiempo para observar cambios en el rendimiento y comportamiento del alumnado participante en esta experiencia, pero ven una visión positiva con respecto al programa y el impacto que puede producir, no sólo en el alumnado, sino en la familia del alumnado participante y en el propio centro, como docentes que estén más interesados en participar, cambios en la metodología, etc. Ven una oportunidad muy atractiva y útil para el alumnado que participa, ya que el realizar otro tipo de actividades y con alumnado universitario fomentará la motivación e interés en el alumnado, además de la repercusión a nivel escolar que se puede producir Uno de los factores más necesitados es trabajar la motivación hacia el estudio, así como la organización, estrategias de aprendizaje y comportamientos adecuados en clase, ya que se observan distracciones, falta de concentración, hablan mucho entre ellos, etc. Necesidad de mejorar las habilidades sociales, en particular las que tiene que ver con saber ponerse en el lugar del otro, saber escuchar, esperar el turno de palabra, etc.</p>

Tabla 55 (Continuación)
Resultados del Seguimiento 1 con los Tutores de EP y ESO

Centro educativo/Fecha	Comentarios/Indicaciones/Sugerencias
IES Pintor Pedro Gómez (30/01/2013)	<p><u>Asistentes:</u> 2 tutores y Orientadora</p> <p><u>Comentarios:</u> Se han detectados ciertos problemas respecto a comportamientos de timidez (especialmente en grandes grupos) y de baja autoestima en el alumnado participante Necesidad de trabajar los hábitos de estudio (planning, organización del estudio, lugar de estudio, etc.) 1 de los alumnos presenta problemas de obesidad, con lo que sería recomendable trabajar en hábitos de vida saludable (dieta, comidas saludables, tipo de ejercicio adecuado, etc.) Varios alumnos presentan problemas de inseguridad y de relaciones con el grupo de iguales, sería conveniente trabajar la confianza en ellos mismos y las habilidades sociales, temas de saber cómo relacionarse, etc.</p>

El *seguimiento 2* se realizó igualmente en los términos previstos en su diseño, pero de nuevo con cambios en el eje temporal, ya que la sesión grupal con los tutores de EP se llevó a cabo el 6 y 11 de marzo de 2013, y con los de ESO el 6, 12 y 14 de marzo de 2013. Los datos procedentes de las 5 sesiones que se desarrollaron, registrados en el diario, se detallan en la Tabla 56.

Tabla 56
Resultados del Seguimiento 2 con los Tutores del Alumnado de EP y ESO

Centro educativo/Fecha	Comentarios/Indicaciones/Sugerencias
CEIP Los Rosales (11/03/2013)	<p><u>Asistentes:</u> 2 tutores</p> <p><u>Comentarios:</u> En general, se observa satisfacción por parte de los alumnos a asistir a las sesiones de mentoría 3 alumnos han bajando las notas, debido a que no estudian lo suficiente en casa, frente a 2 alumnos que han mejorado sus notas en los últimos exámenes que se han realizado Trabajar los impulsos: pensar lo que se va a decir antes, controlar cuando se debe de hablar en casa Se sigue observando la necesidad de seguir aumentado la motivación hacia el estudio Trabajar las emociones Sigue existiendo poca implicación por parte de algunas familias, no asisten a las reuniones con el centro, aludiendo motivos de trabajo y poco tiempo, lo que está repercutiendo en la evolución óptima del alumnado En 2 alumnos han notado poco trabajo en casa, con una actitud de pasotismo: no hacen uso de la agenda para conocer las actividades a realizar o días de los exámenes, no enseñan las anotaciones que hace el tutor en la agenda que a sus padres, etc. Se propone tener una reunión de tutoría individual con los mentores para que las tutoras conozcan mejor el trabajo realizado, así como la propuesta de indicaciones y/o sugerencias por parte de ellas a las sesiones de mentoría (se concretará a través de email el día y horario para realizar dicha reunión)</p>
CEIP Tres de Agosto (06/03/2013)	<p><u>Asistentes:</u> 2 tutores</p> <p><u>Comentarios:</u> Indican el gran entusiasmo de los padres y los propios alumnos con su participación, en clase suelen comentar lo que hacen con sus mentores y la gran ayuda que les están prestando en los temas escolares, así como los numerosos juegos que realizan con ellos</p>

Tabla 56 (Continuación)
Resultados del Seguimiento 2 con los Tutores del Alumnado de EP y ESO

Centro educativo/Fecha	Comentarios/Indicaciones/Sugerencias
<p>CEIP Tres de Agosto (06/03/2013)</p> <p><u>Comentarios:</u> Desde el centro se tiene una buena apreciación al trabajo realizado por parte de los mentores Se indican que se ha de seguir trabajando en mejorar las estrategias de aprendizaje, sobre todo en lo referente a la lectura comprensiva, al razonamiento de problemas y a no estudiar todo de memoria, fomentar la comprensión de lo que están estudiando y sean capaces de acordarse de ello con sus propias palabras Se han observado cambios en algunos alumnos respecto a su mejora en la organización del trabajo, uso de la agenda, realización de los trabajos, caligrafía y ortografía Fomentar la madurez entre el alumnado</p>	
<p>IES Fuentepiña (12/03/2013)</p> <p><u>Asistentes:</u> 6 tutores, Orientador y 5 profesores del primer ciclo de ESO</p> <p><u>Comentarios:</u> Indican que se ha de continuar trabajando el tema de la motivación hacia el estudio, ya que hay varios alumnos que continúan con una actitud negativa hacia los estudios Se observan mejoras respecto al rendimiento escolar, por ejemplo 15 alumnos han aumentado sus notas y han recuperado asignaturas que tenían pendientes del anterior trimestre. Por otro lado, 3 alumnos han bajado su rendimiento, mientras que el resto se han mantenido Se ha notado un peor comportamiento en 5 alumnos participantes, ya que no muestran atención, además de poca concentración en las tareas a realizar, con distracciones y comportamiento infantiles durante la clase. Se indica que se siga trabajando los hábitos de estudio y la madurez de estos alumnos. Los demás alumnos muestran una correcta actitud, realizan las actividades sin ningún inconveniente y reflejan una mayor organización en sus hábitos de trabajado Aunque se ha observado una mejora en el rendimiento escolar del alumnado, sugieren seguir trabajando en las estrategias de aprendizaje y enfatizan el trabajo en la comprensión y razonamiento, especialmente en la asignatura de matemáticas en la que se siguen observando dificultades entre el alumnado a la hora de resolver aquellos problemas que necesitan un poco más de razonamiento y no sólo hay que aplicar una fórmula y obtener el resultado Se observa que 1 alumno no tiene buenos hábitos alimenticios (en la hora del recreo como demasiadas "chucherías"), sería conveniente trabajar la tabla alimenticia, evitar comer tantas comida que no es tan sana, etc.</p>	
<p>IES José Caballero (14/03/2013)</p> <p><u>Asistentes:</u> 2 tutores, Orientadora y 6 profesores del 1º ciclo de ESO</p> <p><u>Comentarios:</u> 4 alumnos han mejorado tanto en su rendimiento escolar, como en el comportamiento en clase 3 alumnos se mantienen igual respecto al 1º trimestre, sus notas y comportamiento son los adecuados En 2 alumnos no se ha observado ningún tipo de cambio, si sería conveniente realizar actividades relacionadas con la madurez y autonomía En general los docentes indican que se ha de continuar trabajando la motivación hacia el estudio, así como ayudarles en el desarrollo de las estrategias de aprendizaje, especialmente en la organización Se observa en 1 alumno la necesidad de mejorar las relaciones con las chicas, aunque ya se han observado cambios positivos en sus relaciones con los iguales (chicos), ha habido algunas manifestaciones negativas hacia las chicas, con comentarios nada apropiados</p>	
<p>IES Pintor Pedro Gómez (06/03/2013)</p> <p><u>Asistentes:</u> 2 tutores y Orientadora</p> <p><u>Comentarios:</u> 1 de las alumnas ha mejora bastante en su rendimiento escolar 1 de los alumnos está convencido que lo mejor es ir a un PCPI, ha repetido y no tiene intención de esforzarse y cree que así sus problemas se van a solucionar, sería conveniente que tuviese un plan B, por si no pudiera entrar en el PCPI, además de que se le volviera a explicar en qué consiste y que sea consciente que allí también se va a tener que esforzar</p>	

Tabla 56 (Continuación)
Resultados del Seguimiento 2 con los Tutores del Alumnado de EP y ESO

Centro educativo/Fecha	Comentarios/Indicaciones/Sugerencias
IES Pintor Pedro Gómez (06/03/2013)	<p><u>Comentarios:</u> Necesidad de trabajar las habilidades sociales (ponerse en el lugar del otro, saber escuchar a los demás, esperar su turno de palabra, etc.) en general con el alumnado participante Trabajar la motivación hacia el estudio y las frustraciones, especialmente las que están relacionadas con el tema de los exámenes La actitud de algunos alumnos está influyendo en el grupo-clase, tanto en el punto positivo como en el negativo Indican que el comportamiento de 1 de los alumnos no es el adecuado (bromas no adecuadas, peleas, no controla su comportamiento en el gran grupo, siempre se encuentra metido en los conflictos que sucedan en el centro, sus relaciones con los compañeros es ser un “poco pesado”), con lo que urge la necesidad de trabajar todo lo relacionado con las habilidades sociales, además de la madurez y las responsabilidades Respecto a 1 de los alumnos indican que la relación con los padres está bloqueada (no hay comunicación entre el hijo y los padres, además la madre está ocultando al padre los comportamientos no adecuados de su hijo, así como las notas que no son aptas) 1 de las alumnas está diagnosticada con TDAH y sospechan que no se está tomando la medicación adecuadamente, por los comportamientos que tiene en clase. Es impulsiva, negativiza rápidamente todo aquello que se le dice, pero se esfuerza bastante, hace las tareas, copia en clase, etc., aunque sus resultados no son los esperados Seguir trabajando las estrategias de aprendizaje (especialmente los esquemas que les están ayudando a la hora de estudiar) y la memoria comprensiva (intentar que no estudien tanto de manera memorística, que razonen y entiendan lo que están estudiando Indican la necesidad de trabajar principalmente los hábitos de estudio y la organización</p>

Por otro lado, la sesión grupal de *seguimiento 3* se efectuó tal y como estaba prevista en el diseño inicial, eso sí, con cambios en el eje temporal, pues se desarrolló el 16 y 17 de abril de 2013 con los tutores de EP y el 22, 23 y 24 de abril de 2013 con los tutores de ESO. Los datos de las 5 sesiones de este seguimiento, procedentes del diario, se presentan en la Tabla 57.

Tabla 57
Resultados del Seguimiento 3 con los Tutores del Alumnado de EP y ESO

Centro educativo/Fecha	Comentarios/Indicaciones/Sugerencias
CEIP Los Rosales (16/04/2013)	<p><u>Asistentes:</u> 2 tutores <u>Comentarios:</u> En 1 de los alumnos se observan cambios en el comportamiento, tales como mayor concentración y esfuerzo a la hora de trabajar, pero no se observan cambios respecto a su rendimiento 3 de los alumnos dependiendo del día, se les observa más constantes en el trabajo, mientras que en otros momentos hay que insistirles a la hora de realizar sus tareas, pero su rendimiento es constante Se observa en 1 de los alumnos participantes que está más hablador en el horario de clase, lo que muchas veces le dificulta seguir el ritmo de la clase ya que se despista con gran facilidad En 1 de los alumnos se ha notado bastante mejoría con respecto al comportamiento en clase (presenta un mayor interés y está atento a las explicaciones del profesor), realizando las tareas y mejorando en aspectos básicos de las materias, pero a la hora de realizar los exámenes sigue fallando. Incluso ha mejorado en el aspecto de la higiene</p>

Tabla 57 (Continuación)
Resultados del Seguimiento 3 con los Tutores del Alumnado de EP y ESO

Centro educativo/Fecha	Comentarios/Indicaciones/Sugerencias
<p>CEIP Tres de Agosto (17/04/2013)</p> <p><u>Asistentes:</u> 2 tutores</p> <p><u>Comentarios:</u> A nivel general los tutores observan en los alumnos participantes que están bastante contestos con la asistencia al PHE Se ha observado mejoría en el rendimiento escolar de casi todos los alumnos exceptuando algunos casos concretos En 2 de los alumnos se han notado cambios a nivel curricular, pero presentan más problemas a nivel de maduración, así como en la organización del trabajo diario, constancia y ser más responsables con el material y las tareas que se han de trabajar en clase y en casa En 1 de los alumnos se han detectado problemas de conducta, presenta gran agresividad sin límite hacia todo lo que le rodea, así como impulsividad y no saber canalizar las emociones En el caso de 1 de las alumnas (la cual presenta una mayor problemática a nivel curricular y personal), no se ha notado mejoría, por un lado, se necesita reforzar todos los aspectos básicos de las materias ya que presenta lagunas a nivel curricular, por otro lado, necesita ayuda respecto a la atención, organización ante el estudio, etc. (se distrae mucho en clase, no presta la suficiente atención y no realiza las tareas de forma adecuada). Además, presenta una situación familiar complicada (tiene responsabilidades que para su edad no corresponde). No se aprecia control por parte de la familia, lo que implica que pasa muchas horas fuera de casa. Asimismo, se ha observado una autoestima baja (negativiza todo, inseguridad, miedo al fracaso, etc.)</p>	
<p>IES Fuentepeña (22/04/2013)</p> <p><u>Asistentes:</u> 6 tutores, Orientador y 5 profesores del 1º ciclo de ESO</p> <p><u>Comentarios:</u> En 2 de los alumnos participantes se ha observado un peor comportamiento en clase (no prestan atención a las explicaciones del profesor, hablan mucho entre ellos, lo cual dificulta el seguir el ritmo de los demás compañeros), así como en el aspecto del rendimiento escolar (no se aprecian cambios en las notas, siguen estando por debajo de la media de la clase). Se les ha dicho que necesitan madurar y cambiar de actitud, pero aunque indican que lo van a hacer, finalmente siguen realizando los mismos comportamientos infantiles en clase y no progresan como el resto de alumnos 11 alumnos presentan mejorías a nivel de comportamiento (trabajo en clase, mejor actitud, preguntan aquellas dudas que tienen respecto al temario explicado, motivación, etc.) y rendimiento escolar (recuperación de asignaturas, progresos adecuados con respecto a los contenidos del currículum de las asignaturas, realización de trabajos con buenas calificaciones, etc.) Entre las necesidades observadas y necesarias a trabajar por parte de los mentores PHE durante las sesiones de mentoría se encuentran las siguientes: dispersión a la hora de ponerse a trabajar (pierden mucho tiempo decidiendo cosas insignificantes) y estudiar la materia (estudiar comprendiendo lo que están leyendo), baja confianza en sí mismo, poco esfuerzo a la hora de realizar las tareas y estudiar el temario, pocas inquietudes en el aspecto escolar y personal, autonomía para decidir por sí mismos, problemas de comprensión respecto a lo que se le piden (especialmente cuando han de responder a las cuestiones de los exámenes), problemas de madurez (siguen existiendo comportamientos infantiles), asumir sus responsabilidades, entre otras Se observa a 1 alumno que ha mejorado respecto a su comportamiento impulsivo e inquietud durante las clases, ha llegado a conseguir mantener la atención durante más tiempo Se observa en 1 alumna peores notas en el 2º trimestre, está más distraída y se han detectado problemas de comprensión 1 alumno fue expulsado por una pelea que mantuvo en el centro y asiste al aula de convivencia. Su comportamiento es de arrepentimiento hacia el incidente e incluso existe una buena relación con el compañero con el que se produjo el enfrentamiento Varios alumnos participantes no han conseguido recuperar las asignaturas pendientes del 1º trimestre, necesitan trabajar más en sus hábitos de estudios y tiempo de dedicación a estudiar el temario 4 alumnas presentan bastantes dificultades a nivel curricular, aunque tienen voluntad y constancia en el trabajo, se aprecia falta de comprensión en las materias principales</p>	

Tabla 57 (Continuación)
Resultados del Seguimiento 3 con los Tutores del Alumnado de EP y ESO

Centro educativo/Fecha	Comentarios/Indicaciones/Sugerencias
<p>IES José Caballero (23/04/2013)</p> <p><u>Asistentes:</u> 2 tutores, Orientadora y 6 profesores del 1º ciclo de ESO</p> <p><u>Comentarios:</u> Existe un sentimiento generalizado por parte de los docentes de que el alumnado participante está contento con su participación en el programa y desde la perspectiva del profesorado se manifiestan los múltiples beneficios que tiene el programa Durante el 2º trimestre han bajado las notas del alumnado participante, debido a que se han confiado más y es un hecho generalizado en todos los grupos-clase, no obstante, se indica que han de seguir fomentando la motivación interés hacia el estudio 1 alumna necesita seguir trabajando en ser más constante y sistemática en su trabajo diario (no lo hace todos los días, con lo que no se puede decir que el día que se esfuerza es debido al programa), además se han de mejorar ciertos aspectos de comportamiento, tales como por ejemplo, la atención durante la explicación del profesorado, no hablar tanto en clase con los compañeros, ser más constantes en el estudio, etc. 3 alumnos siguen progresando en sus notas escolares así como en sus competencias (se les ha iniciado en programación de videojuegos a través de una de las asignaturas y han realizado trabajos espectaculares) y sus trabajos en las diferentes asignaturas son bastante buenos 3 alumnos mantienen las notas del trimestre anterior y el buen comportamiento, aunque sería conveniente seguir fomentando los hábitos de trabajo (estudiar diariamente) y estrategias de aprendizaje (resúmenes, esquemas, etc.), así como trabajar en alguna sesión de mentoría el tema de la orientación vocacional, no tienen muy claro que posibilidades tienen y que una persona joven les explique el camino que han elegido y todo lo que pueden hacer, fomentará su motivación hacia el estudio y se encontrarán cómodos De 1 alumno se ha observado que ha bajado en sus notas (exámenes con calificaciones peores con respecto al anterior trimestre) y comportamiento, mostrado falta de atención, demandando la ayuda constante de una persona a su lado para realizar las tareas, continuas distracciones en clase cuando el profesor está explicando, entre otras En 1 de los alumnos continúa sin observarse cambios en su comportamiento (no participa en clase, sólo para hacer comentarios inadecuados, se distrae continuamente, no presta atención a la explicación del profesor, etc.). Se observa que mezcla cuestiones personales con actuaciones en clase, dando lugar a relaciones inadecuadas con sus compañeros, quedándose sólo en los momentos que hay que trabajar por parejas (le ha ocurrido en varias ocasiones), aunque él tampoco pone mucho de su parte para que la situación cambie. Necesita seguir una rutina para que el trabajo sea sistemático y comprometerse con lo que decide iniciar</p>	
<p>IES Pintor Pedro Gómez (24/04/2013)</p> <p><u>Asistentes:</u> 2 tutores y Orientadora</p> <p><u>Comentarios:</u> 1 de las alumnas ha presentado un final del 2º trimestre malo, con conflictos con las compañeras (necesidad de trabajar en temas de habilidades sociales). Y el inicio del 3º trimestre no ha variado, está muy descontrolada, con problemas de organización a la hora de estudiar y realizar los trabajos, llegando a sospechar que no se está tomando la medicación o ésta no es la adecuada para el TDAH. Presenta una situación de repetir primero. Necesita supervisión constante en clase, por lo que la orientadora del centro se reunirá con ella cada 15 días para conocer su evolución académica y personal. 1 alumno presenta problemas de comportamiento (enfrentamiento con un compañero y el profesorado le ha tenido que poner 2 partes), siendo su relación con el resto de compañeros de forma no controlada (no sabe dónde está el límite, las normas grupales no las sigue, comportamientos infantiles respecto a sus compañeros, elude sus responsabilidades, etc.), por lo que se debería trabajar en el fomento de habilidades sociales y madurez. Además presenta una autoestima baja 1 alumna presenta una atención dispersa, lo que está influenciando en ser un poco desordenada, se necesita continuar trabajando en las estrategias de aprendizaje y hábitos de estudio, sobre todo en ser constante a la hora de estudiar, aunque le han quedado 2 asignaturas en el 2º trimestre, tiene potencial para aprobar sin ninguna dificultad en el 3º trimestre</p>	

Tabla 57 (Continuación)
Resultados del Seguimiento 3 con los Tutores del Alumnado de EP y ESO

Centro educativo/Fecha	Comentarios/Indicaciones/Sugerencias
IES Pintor Pedro Gómez (24/04/2013)	<p><u>Comentarios:</u> 1 alumna presenta muy buena integración en su grupo-clase, además de que la ayuda recibida por parte de su entorno familiar facilitan su inmersión en la misma, y le favorece en su rendimiento escolar y comportamiento, además de la ayuda recibida por parte de su mentora están aumentando su confianza en sí misma y motivándola para continuar estudiando</p> <p>1 alumno presenta una baja madurez, con comportamientos nada adecuados (por ejemplo: insultos a los demás compañeros, lo que está repercutiendo en que pueda ser expulsado, sus compañeros no quieren estar con él, además de molestar constantemente). No presenta hábitos de estudio ninguno, así como interés ni motivación por las asignaturas (es apático a todo). Por otro lado, se ha observado que en el ámbito familiar no existe ningún tipo de autoridad, ya que ambos padres trabajan fuera durante todo el día, pero si existe interés en la educación de su hijo. Además este alumno sigue presentando problemas en sus hábitos alimenticios, lo cual no le beneficia en absoluto</p>

Finalmente, el *seguimiento 4* se efectuó en términos muy similares a los previstos en su diseño, si bien hubo variaciones en el eje temporal, desarrollándose de este seguimiento el 13 y 24 de mayo de 2013 con los tutores de EP, y el 28, 29 y 31 de mayo de 2013 con los de ESO. Los datos derivados de las 5 sesiones implementadas se presentan en la Tabla 58.

Tabla 58
Resultados del Seguimiento 4 con los Tutores del Alumnado de EP y ESO

Centro educativo/Fecha	Comentarios/Indicaciones/Sugerencias
CEIP Los Rosales (13/05/2013)	<p><u>Asistentes:</u> 2 tutores</p> <p><u>Comentarios:</u> 2 de los alumnos participantes presentan un nivel curricular similar, por lo que en clase se ayudan entre ellos, pero esto repercute en un distanciamiento con respecto al resto de la clase. Tienen problemas en todas las asignaturas, pero 1 de ellos ha mejorado en el ámbito de las matemáticas</p> <p>2 de los alumnos realizando sopas de letras han observado que aumenta su concentración</p> <p>1 alumna se mantiene respecto al ámbito escolar, aunque presenta mejoras ha de estudiar más en casa. Se ha observado mayor responsabilidad y atención en clase</p> <p>1 alumno sigue presentado dificultades a la hora de realizar los exámenes, en clase trabaja adecuadamente las tareas. Se observa la necesidad de trabajar la lectura de los enunciados (comprensión), puede ser la raíz del problema de fallar en los exámenes.</p> <p>A 1 alumno se le ha notado más sensible en las últimas semanas y está trabajando a través de fichas, las cuales le ayudan a mejorar en la concentración y atención. Se recomienda a la mentora que trabaje en esta línea, ya que los progresos están siendo adecuados. Asimismo, se observa que le cuesta ciertas actitudes como respetar la explicación y el turno de palabra</p>
CEIP Tres de Agosto (29/05/2013)	<p><u>Asistentes:</u> 2 tutores</p> <p><u>Comentarios:</u> Gran satisfacción por parte del centro respecto a la repercusión que ha tenido el programa en el alumnado participante, donde se ha observado grandes cambios en lo escolar y de comportamiento, mejorando la actitud de algunos alumnos, motivación, intereses, etc., con lo que manifiestan su interés en seguir participando en las siguientes réplicas</p> <p>Se observa la necesidad de implicar más a las familias en el programa con el que tener más información de lo que sucede en el ámbito familiar, así como aumentar el compromiso de las familias por el ámbito escolar</p>

Tabla 58 (Continuación)
 Resultados del Seguimiento 4 con los Tutores del Alumnado de EP y ESO

Centro educativo/Fecha	Comentarios/Indicaciones/Sugerencias
CEIP Tres de Agosto (29/05/2013)	<p><u>Comentarios:</u> Destacan que 3 de los alumnos siguen manifestado deficiencias en temas de autonomía y de responsabilidades, puede ser debido a que pasan mucho tiempo con sus abuelos y éstos sean más permisivos 24 de los alumnos participantes han mejorado sus notas o se han mantenido en su calificación inicial, además de presentar un comportamiento adecuado (atención en las explicaciones del profesorado, concentración, actitud positiva, relaciones adecuadas con el resto de compañeros, etc.). Mientras que se ha observado el caso de 2 de los alumnos que no se han mostrado cambios sustanciales a lo largo del mismo</p>
IES Fuentepiña (28/05/2013)	<p><u>Asistentes:</u> 6 tutores, Orientador y 5 profesores del 1º ciclo de ESO</p> <p><u>Comentarios:</u> A nivel general hay satisfacción con el desarrollo del programa, ya que ha beneficiado a muchos alumnos, aunque a otros la mejoría ha sido leve y en varios casos no ha resultado tan satisfactorio como lo esperado. No obstante, los tutores implicados han acogido la medida con gran agrado y han mostrado interés en participar, así como indicando sugerencias y consejos a los mentores y al propio programa para futuras réplicas 2 de los alumnos participantes van a repetir, ya que no han alcanzado los mínimos curriculares Se han observado en 10 alumnos una mayor concentración en clase, aunque se ha detectado a 3 alumnos que siguen teniendo problemas de atención 11 alumnos han mejorado a nivel del rendimiento escolar (aumento de las notas en sus respectivos exámenes) De 1 alumno se ha observado que tiene contestaciones no adecuadas en clase, aunque la tónica general es de mejoría en el comportamiento y actitud en clase en el resto de los participantes 2 alumnas desde el inicio del curso han presentado problemas de aprendizaje y de base del currículum, una vez finalizado el programa se ha observado mejorías leves con la adquisición de conocimientos básicos necesarios en su nivel educativo</p>
IES José Caballero (31/05/2013)	<p><u>Asistentes:</u> 2 tutores, Orientadora y 6 profesores del 1º ciclo de ESO</p> <p><u>Comentarios:</u> En general, los tutores manifiestan una buena satisfacción hacia el programa y las intervenciones realizadas a lo largo de los dos trimestres implantados, no obstante, creen en la conveniencia de empezar lo antes posible, para que el alumnado participante se beneficie de un mayor número de sesiones y una atención más específica a sus posibles necesidades. Por otro lado, están interesados en seguir trabajando para futuras experiencias, así como incluir a más alumnos dentro del programa Entre las sugerencias para futuras actuaciones indican la necesidad de una mayor relación con los contenidos que se trabajan en clase y la labor que realizan los mentores en sus sesiones, con la finalidad de que las actuaciones realizadas sean en la misma línea de trabajo 8 de los alumnos han mostrado cambios en su rendimiento escolar (mejores notas) y en su comportamiento, con la adquisición de nuevas habilidades sociales y actitudes que les ayudarán en su vida personal y profesional Sólo 1 de los alumnos participantes repetirá de curso, ya que no ha habido cambios en su actitud hacia las tareas escolares, exámenes, etc., aunque tiene las capacidades suficientes para ello</p>
IES Pintor Pedro Gómez (29/05/2013)	<p><u>Asistentes:</u> 2 tutores y Orientadora</p> <p><u>Comentarios:</u> La visión general del centro respecto al programa ha sido buena, aunque creen que hubiera sido aconsejable para más alumnos del centro, así como tener en cuenta el centro de primaria de referencia con el que poder trabajar el año siguiente 2 de los alumnos han mejorado en sus notas escolares, están mejorando en los exámenes considerablemente</p>

Tabla 58 (Continuación)
Resultados del Seguimiento 4 con los Tutores del Alumnado de EP y ESO

Centro educativo/Fecha	Comentarios/Indicaciones/Sugerencias
IES Pintor Pedro Gómez (29/05/2013)	<p><u>Comentarios:</u> 2 de las alumnas se han mantenido constantes en sus notas, así como destacar las mejorías en el comportamiento de 1 de ellos, junto al programa de autocontrol y convivencia De 1 de las alumnas se ha observado que viene con una actitud más positiva a clase, así como una mayor implicación por parte de los padres, aunque siguen existiendo algunas deficiencias en los hábitos de trabajo 1 de las alumnas tiene posibilidad de repetir, dependerá del equipo educativo, aunque se está observando cambios en sus nivel curricular 1 de los alumnos ha cambiado totalmente de comportamiento, ya que ha tenido que cambiar del plan inicial que tenía, por lo que en clase se comporta de manera adecuada copiando las tareas y poniendo interés, no obstante, sigue manteniendo comportamientos no adecuados a nivel grupal. Incluso mantuvo un incidente con un compañero y ahora ninguno quiere sentarse con él, por lo que es necesario seguir trabajando en habilidades sociales y resolución de conflictos</p>

2. Resultados de las sesiones de seguimiento con las familias del alumnado de EP y ESO

La sesión grupal de *seguimiento 1* con las familias del alumnado de EP y ESO se desarrolló en los términos previstos en su diseño, aunque con variaciones respecto a la temporización inicial (el 21 y 24 de enero de 2013 con las familias del alumnado de EP, y el 22 y 28 de enero con las familias del alumnado de ESO), y su duración (90 minutos), principalmente por la demora producida en las actuaciones previas del programa, y que también afectaron a la temporización del resto de seguimientos con la familia del alumnado de EP y ESO.

En definitiva, se llevaron a cabo 5 sesiones, cuyos datos se presentan en la Tabla 59.

Tabla 59
Resultados del Seguimiento 1 con las Familias del Alumnado de EP y ESO

Centro educativo/Fecha	Comentarios/Indicaciones/Sugerencias
CEIP Los Rosales (21/01/2013)	<p><u>Asistentes:</u> 1 familia (las demás familias indicaron la imposibilidad de asistir debido a cuestiones de trabajo. Se les recuerda la importancia de tener estas sesiones, así como se les vuelve a indicar que en su solicitud para apoyo externo del alumnado de EP y ESO tienen la responsabilidad de asistir a las mismas)</p> <p><u>Comentarios:</u> Indica falta de motivación hacia el estudio por parte de su hijo, así como desorganizado a la hora de ponerse a realizar las tareas de clase Le cuesta afrontar los problemas Le gusta investigar, crear, inventar: Expresa que se le fomente la creatividad Diagnosticado con TDAH Ha aprobado todas las asignaturas del 1º trimestre</p>

Tabla 59 (Continuación)
Resultados del Seguimiento 1 con las Familias del Alumnado de EP y ESO

Centro educativo/Fecha	Comentarios/Indicaciones/Sugerencias
CEIP Tres de Agosto (24/01/2013)	<p><u>Asistentes:</u> 7 familias (las demás familias indicaron la imposibilidad de asistir debido a cuestiones de trabajo. Se les recuerda la importancia de tener estas sesiones, así como se les vuelve a indicar que en su solicitud para apoyo externo del alumnado de EP y ESO tienen la responsabilidad de asistir a las mismas)</p> <p><u>Comentarios:</u> Contento generalizado entre las familias asistentes hacia el programa y hacia el trabajo realizado por los mentores que están trabajando con sus hijos. Observan que acuden a las sesiones de mentoría con mucha motivación y ganas de trabajar, cosa que no ocurre en el ámbito escolar Observan ciertos cambios comportamentales tales como ponerse a estudiar solos o llevar un seguimiento del planning de estudio que fue elaborado junto con sus respectivos mentores Todas las familias indican que sería necesario seguir trabajando en estrategias de aprendizaje (resúmenes, esquemas, lectura comprensiva, etc.) Comentan la falta de hábitos de estudio en algunos de sus hijos (se ponen a estudiar o hacer los deberes cuando a ellos les parece bien, siempre después de haber salido a jugar a la calle con sus amigos y finalmente le dedican poco tiempo a realizarlos), así como falta de habilidades sociales Encuentran problemas de timidez en sus hijos, les gustaría que hablaran más con ellos. Para que les cuenten que han hecho en el colegio hay que sacárselo con un “sacacorchos” Algunas familias indican que sus hijos en casa tienen mucho genio (temperamentales), pero luego en la calle con sus amigos, la cosa cambia, son más tranquilos.</p>
IES Fuentepiña (22/01/2013)	<p><u>Asistentes:</u> 14 familias (las demás familias indicaron la imposibilidad de asistir debido a cuestiones de trabajo. Se les recuerda la importancia de asistir, así como se les vuelve a indicar que en su solicitud para apoyo externo del alumnado de EP y ESO tienen la responsabilidad de asistir a las mismas)</p> <p><u>Comentarios:</u> Problemas de timidez y autoestima en el alumnado participante Algunas familias indican que sus hijos no han puesto de su parte aún para cambiar de comportamiento Otras familias han empezado a ver cambios (siguen el planning de trabajo elaborado entre mentor y alumno, se ponen a estudiar por sí solos, mejora de la comprensión lectora, la concentración, etc.) Presentan predisposición a asistir a las sesiones de mentoría, así como una mayor motivación y complicidad con los mentores Algunos alumnos necesitan ayuda en inglés Se indica que algunos alumnos se quedan en blanco a la hora de hacer los exámenes, se propone trabajar el afrontamiento del estrés que les puede producir esa situación Se aprecian falta de habilidades sociales</p>
IES José Caballero (28/01/2013)	<p><u>Asistentes:</u> 7 familias (las demás familias indicaron la imposibilidad de asistir por trabajo. Se les recuerda la importancia de tener estas sesiones, así como se les vuelve a indicar que en su solicitud para apoyo externo del alumnado de EP y ESO tienen la responsabilidad de asistir a las mismas)</p> <p><u>Comentarios:</u> Las familias indican que hay un contento generalizado y han observado una gran motivación por parte de sus hijos respecto al programa y la relación con sus mentores Indican falta de motivación hacia el estudio Falta de autonomía a la hora de trabajar, necesitan una persona supervisando su trabajo Necesidad de trabajar el afrontamiento ante los exámenes Mejorar el comportamiento, en clase y en el ámbito familiar (demasiadas contestaciones no apropiadas y continuas faltas de respeto a los padres y a sus hermanos) Falta de autoestima y timidez Reforzar la organización y planificación del estudio Mejorar la lectura Expresan las aficiones y orientaciones profesionales que les gustan a sus hijos, para trabajarlos en las sesiones de mentoría Indican que algunos alumnos han de esforzarse más en sus estudios</p>

Tabla 59 (Continuación)
Resultados del Seguimiento 1 con las Familias del Alumnado de EP y ESO

Centro educativo/Fecha	Comentarios/Indicaciones/Sugerencias
IES Pintor Pedro Gómez (22/01/2013)	<p><u>Asistentes:</u> 3 familias (las demás familias indicaron la imposibilidad de asistir debido a cuestiones de trabajo. Se les recuerda la importancia de tener estas sesiones, así como se les vuelve a indicar que en su solicitud para apoyo externo del alumnado de EP y ESO tienen la responsabilidad de asistir a las mismas)</p> <p><u>Comentarios:</u> Empiezan a notar leves cambios de comportamiento escolar (han aprobado el último examen) Poca motivación hacia los estudios Buen acogimiento del programa por parte de sus hijos así como del inicio de la relación con su mentor/a Expresan las orientaciones profesionales de sus hijos, para que los mentores las trabajen en sus sesiones</p>

En los mismos términos que el seguimiento 1, la sesión grupal de *seguimiento 2* se realizó con variaciones en el eje temporal, 11 y 14 de marzo de 2013, tanto con las familias del alumnado de EP como con las familias del alumnado de ESO, aunque como estaba prevista inicialmente en el diseño del programa. En este sentido, en la Tabla 60 se presentan los datos de las 5 sesiones de este seguimiento derivados del diario.

Tabla 60
Resultados del Seguimiento 2 con las Familias del Alumnado de EP y ESO

Centro educativo/Fecha	Comentarios/Indicaciones/Sugerencias
CEIP Los Rosales (11/03/2013)	<p><u>Asistentes:</u> 3 familias (las 2 familias que faltan indicaron su imposibilidad de asistir debido a cuestiones de trabajo. Les dejan sus comentarios a la directora del centro) y Directora del centro</p> <p><u>Comentarios:</u> 2 familias observan mejoras en las notas y comportamiento (mejor actitud a la hora de ponerse a hacer sus deberes, mayor autonomía y responsable) 1 familia ha observado cambios de comportamiento en casa, aunque en el tema de las notas indica que no se esfuerza lo suficiente y es un poco perezoso a la hora de ponerse a trabajar 1 de las familias indica que ha observado interés de su hija por continuar los estudios Necesidad generalizada de trabajar las habilidades sociales y las relaciones con el grupo de iguales Respecto a las 2 familias que no pudieron asistir a la reunión indican que sus hijos tienen una gran desmotivación hacia los temas escolares, no tienen interés en los estudios y prefieren estar en la calle jugando con los amigos. Aunque se ha visto un avance en su comportamiento en casa como más comunicación y predisposición a ayudar en alguna tarea en casa</p>
CEIP Tres de Agosto (14/03/2013)	<p><u>Asistentes:</u> 17 familias (las restantes 9 familias que faltaron a la sesión indicaron su imposibilidad de asistir debido a cuestiones de trabajo. En este sentido, las familias les dejaron sus comentarios al director del centro) y Director del centro</p> <p><u>Comentarios:</u> Todas las familias (incluidas las no asistentes) expresan que han observado una falta de concentración en sus hijos cuando están estudiando, así como seguir trabajando en las estrategias de aprendizaje (esquemas, resúmenes, lectura comprensiva) Contento generalizado entre las familias participantes con respecto al trabajo realizado de los mentores con sus hijos, además del vínculo "especial" que han construido Se observa una mejora en la motivación de los niños hacia el estudio (se ponen a estudiar solos y no hay que estar diciéndoles que se pongan a ello), así como en la organización a la hora de estudiar (cumplen el planning elaborado entre sus hijos y los mentores)</p>

Tabla 60 (Continuación)
 Resultados del Seguimiento 2 con las Familias del Alumnado de EP y ESO

Centro educativo/Fecha	Comentarios/Indicaciones/Sugerencias
CEIP Tres de Agosto (14/03/2013)	<p><u>Comentarios:</u> Se necesita trabajar en la procrastinación (no dejarlo todo para el último día, ser más constantes y trabajar de manera diaria), autonomía y que asuman sus responsabilidades 1 familia observa que su hijo es un poco “vago” y necesita trabajar diariamente para mejorar en su rendimiento escolar, aunque su actitud ha cambiado bastante desde que ha iniciado el programa 1 familia explica su situación familiar en la que su marido trabaja fuera de España y a raíz de esta situación le está afectado a su hijo provocando continuas llamadas de atención con comportamientos no adecuados, malas contestaciones, no ayuda en casa en las tareas, frecuentes disputas con su hermano más pequeño, desobedece, etc. Algunas familias indican que el lugar de estudio no es el adecuado para su hijo, estudian en cualquier lugar, aunque se les dice que han de hacerlo en el cuarto al final no lo hacen, recomendable que desde las sesiones puedan cambiar estos hábitos Trabajar la gestión y control de las emociones (no saltar a la primera de cambio cuando se les dice algo, así como las habilidades sociales (ponerse en el lugar del otro, saber escuchar, etc.) 1 familia indica que sería conveniente fomentar el hábito de lectura, no leen casi nunca y cuando lo hacen les cuesta mucho ponerse y dicen que se aburren, aunque lleven sólo dos párrafos 1 familia indica que su hijo es un poco despistado y no hay comunicación con él, sería conveniente fomentar las relaciones familiares Se sigue insistiendo en el tema de las faltas de ortografía, aunque han mejorado Las notas académicas se mantienen estables, aunque 1 familia indica que su hijo ha bajado un poco la nota de matemáticas</p>
IES Fuentepiña (14/03/2013)	<p><u>Asistentes:</u> 20 familias (4 de las familias participantes en el programa indicaron que no podrían asistir por temas de trabajo y dejaron sus comentarios al vicedirector del centro) y Vicedirector</p> <p><u>Comentarios:</u> Todas las familias (incluyendo las que no pudieron asistir a la sesión) indican de manera generalizada una mayor motivación hacia la asistencia a las sesiones de mentoría 4 familias indican que no han observado cambios en sus hijos, tanto en comportamiento como en el rendimiento escolar, mientras que el resto de familias han encontrado un aumento en las notas respecto al primer trimestre, así como cambios de actitud en sus comportamientos ante los estudios y de relaciones familiares Existe una generalización en las familias de continuar trabajando la motivación hacia el estudio, así como mantener los hábitos de estudio y estrategias de aprendizaje Se ha de seguir fomentado el uso del planning de estudio por parte de los alumnos participantes, aunque se encuentran varios casos donde las familias indican que lo cumplen a medias, pues es mucho lo que incluyen Una familia indican la necesidad de fomentar el hábito de la lectura de su hijo y la influencia de leer todos los días 15 familias indican la necesidad de ayudar a sus hijos a que sean más autónomos en sus quehaceres escolares (estudio y tareas) y maduren en sus responsabilidades 1 familias indica que su hijo tiene comportamientos impulsivos y necesitaría ayuda a la hora de realizar las actividades, que pensará cuál es la respuesta correcta detenidamente 3 familias indican que sus hijos han mejorado bastante con respecto a la organización en el tiempo de estudio, con la consiguiente mejora de su rendimiento escolar 7 familias hablan de que sus hijos se ponen nerviosos a la hora de realizar los exámenes, se les propone técnicas de relajación, control del estrés y visualización de la situación antes y durante 1 familia indica que su hija ha aumentado la participación en clase (hace preguntas a los profesores cuando tiene dudas sobre el temario), aunque siguen existiendo problemas a la hora de relacionarse en el ámbito de su barrio, así como poca autonomía e inseguridades generadas por los propios cambios físicos y hormonales propios de la edad 1 familia indica que ha observado cambios en las relaciones entre los hermanos hacia comportamientos de celos, por lo que demanda trabajar en la mejora de estos comportamientos, como por ejemplo, expresar sus sentimientos, saber gestionar su rabia, etc.</p>

Tabla 60 (Continuación)
Resultados del Seguimiento 2 con las Familias del Alumnado de EP y ESO

Centro educativo/Fecha	Comentarios/Indicaciones/Sugerencias
IES José Caballero (11/03/2013)	<p><u>Asistentes:</u> 6 familias (las 3 familias que faltan indicaron su imposibilidad de asistir debido a cuestiones de trabajo. Les dejan sus comentarios al vicedirector del centro) y Vicedirector del centro</p> <p><u>Comentarios:</u> Todas las familias (incluidas las no asistentes) indican que hay una motivación generalizada por asistir a las sesiones de mentoría, así como un mayor vínculo entre mentor-alumno 1 alumno presenta problemas de timidez Indican mejoras en la comunicación entre sus hijos Algunas familias indican que entre el menor y la familia también se ha creado un vínculo especial, sienten el apoyo que les ofrecen los mentores y su implicación Todas las familias (incluidas las no asistentes) han observado cambios de actitud (se ponen a estudiar solos, aumento de autonomía y responsabilidades) Indican que se ha de seguir trabajando en el tema escolar, ya que hay materias que no les gustan y a la hora de ponerse a trabajarlas las dejan para el final 2 de las familias ha observado cambios negativos en su hija como mentiras, es un poco desobediente, no cumple el planning acordado y falta de normas, se indica trabajar las habilidades sociales, así como las posibles consecuencias de sus actos Trabajar la procrastinación</p>
IES Pintor Pedro Gómez (14/03/2013)	<p><u>Asistentes:</u> 4 familias (1 familia indicó que no podría asistir por temas de trabajo, dejó los comentarios a la orientadora del centro) y Orientadora</p> <p><u>Comentarios:</u> Motivación generalizada en la asistencia a las sesiones de mentoría por parte de los alumnos, excepto de 1 alumno que no presenta el interés deseado en el programa Necesidad de seguir trabajando la motivación hacia el estudio Las familias han observado cambios en la actitud hacia el estudio (ponen más empeño, han recuperado exámenes, muestran más interés), así como el comportamiento en el ámbito familiar (está más cariñoso, relajado y comunicativo) Seguir trabajando las estrategias de aprendizaje y constancia en los estudios Fomentar la madurez, autonomía, compromiso, esfuerzo y responsabilidades Trabajar las habilidades sociales 1 familia plantea que su hijo debería de tener un plan B en el tema de los estudios, ya que piensa que va a entrar en un PCPI y está abandonando esforzarse en clase, aún si saber si entrará o no</p>

En cuanto al *seguimiento 3*, igualmente implementado como estaba previsto en el diseño del programa pero con ciertas variaciones respecto a la planificación inicial (15 y 25 de abril de 2013 con las familias del alumnado de EP y el 15, 17 y 29 de abril de 2013 con las familias del alumnado de ESO), se realizaron 5 sesiones grupales. Los datos de este seguimiento se detallan en la Tabla 61.

Tabla 61
Resultados del Seguimiento 3 con las Familias del Alumnado de EP y ESO

Centro educativo/Fecha	Comentarios/Indicaciones/Sugerencias
CEIP Los Rosales (15/04/2013)	<p><u>Asistentes:</u> 4 familias (1 de las familias participantes indicó la imposibilidad de asistencia por lo que dejaron sus comentarios a la directora del centro) y Directora</p>

Tabla 61 (Continuación)
Resultados del Seguimiento 3 con las Familias del Alumnado de EP y ESO

Centro educativo/Fecha	Comentarios/Indicaciones/Sugerencias
CEIP Los Rosales (15/04/2013) <u>Comentarios:</u> Observación generalizada de motivación hacia la asistencia a las sesiones de mentoría, así como buena relación entre el mentor y sus hijos Se aprecia una leve mejora en las actitudes en casa, así como el aumento de las notas en algunas asignaturas, aunque en otras se siguen manteniendo 1 familia indica que no hay buena relación entre los compañeros, ya que le gusta ser el líder del grupo y cuando alguien no le sigue tiene una actitud negativa Seguir trabajando las relaciones con la familia, especialmente las relaciones entre hermanos (problemas de celos) Indican la necesidad de trabajar las habilidades sociales (especialmente ser empáticos con los demás) Todas las familias (incluyendo las no asistentes) observan baja motivación hacia el estudio, así como ser más organizados y llevar al día el planning de estudio	
CEIP Tres de Agosto (25/04/2013) <u>Asistentes:</u> 18 familias (las restantes 8 familias no indicaron sus motivos de no asistencia, se le ha pedido al director y tutores conocer esta situación y recordarles a las familias el compromiso adquirido en asistir a dichas sesiones) <u>Comentarios:</u> 3 familias indican dificultades para ponerse a estudiar de manera constante 1 familia observa que su hijo no es consciente del cambio que se va a producir cuando pase al instituto, ha de esforzarse más y dedicar más tiempo a estudiar, por lo que es importante que ahora empiece a desarrollar hábitos de trabajo 1 familia expresa el buen comportamiento y buenas notas de su hija, así como la buena relación con la mentora 5 familias indican que se deben de seguir trabajando ciertos aspectos de las habilidades sociales, sobre todo cuando se relacionan con el grupo de iguales, aunque estas relaciones han mejorado, creen que les vendría bien trabajar las relaciones entre hermanos Mayoritariamente han observado un incremento de las notas en algunas asignaturas, aunque siguen considerando un tema prioritario los hábitos de estudio 1 familia expresa que ha observado en su hijo un mayor fomento de la lectura 6 familias han observado que el comportamiento de sus hijos a mejorado hacia la hora de estudiar, son más responsables y tienen iniciativa 1 familia expresa que su hijo ha mejorado en la atención, se concentra más y en el tema de relaciones personales expresa más sus sentimientos 10 familias siguen hablando de la necesidad de mejorar las faltas de ortografía 4 familias indican que aunque a nivel escolar van bien, creen que han de estudiar más, ya que en unos meses pasarán al instituto	
IES Fuentepiña (17/04/2013) <u>Asistentes:</u> 15 familias (9 de las familias participantes no asistieron, de las cuales sólo 4 indicaron el motivo de no poder asistir a las misma e indicaron sus observaciones al vicedirector) y Vicedirector <u>Comentarios:</u> 10 familias hablan de un incidente en clase: una de las profesoras ha puesto un parte colectivo negativo a toda la clase ya que la papelera estaba llena de "guarrerías" repercutiendo en una bajada de las notas. Esto ha ocasionado entre el alumnado un descontento generalizado provocando enfados y comportamientos no adecuados en clase 3 familias indican que sus hijos son muy competitivos con ellos mismos, lo que repercute en una mayor frustración cuando no obtiene los resultados esperados, además el esfuerzo que realiza para ello no se representa en las notas que finalmente registra 5 familias observan una autoestima baja en sus hijos, por el contrario 1 familia expresa gran mejoría respecto a este tema 7 familias expresan que se podría trabajar durante las sesiones de mentoría el tema de las inseguridades, creen que les afecta a su madurez personal y académica y sería beneficioso que confiaran más en ellos mismos	

Tabla 61 (Continuación)
Resultados del Seguimiento 3 con las Familias del Alumnado de EP y ESO

Centro educativo/Fecha	Comentarios/Indicaciones/Sugerencias
<p>IES Fuentepiña (17/04/2013)</p> <p><u>Comentarios:</u></p> <p>La mayoría de las familias asistentes han observado ciertas mejoras en el rendimiento escolar como por ejemplo la recuperación de asignaturas suspensas en el anterior trimestre, un aumento en las notas en los exámenes y en los trabajos realizados, entre otras</p> <p>5 familias continúan observando que sus hijos expresan ciertos miedos a enfrentarse a los exámenes (siguen quedándose en blanco en el momento del examen, sentimientos de angustia, etc.), se pregunta por realizar una sesión grupal con los mentores sobre técnicas de relajación</p> <p>En la mayoría de los casos se ha observado una mayor concentración hacia el estudio, así como el seguimiento del planning elaborado previamente y aumento de la motivación al incrementar las notas de los exámenes. Observan que al seguirlo hay una mayor organización del tiempo de estudio, de realización de tareas y tiempo para el descanso y el ocio. Además, les sirve de guía junto con la agenda para saber las fechas de entrega de los trabajos y exámenes</p> <p>Varias familias hablan de que algunos profesores son a veces irrespetuosos con el alumnado, se les indica que se expondrá el caso en la reunión con los tutores para conocer con exactitud la naturaleza del problema</p> <p>Existe una tónica generalizada del beneficio del programa con respecto a los comportamiento de sus hijos en el ámbito familiar, han mejorado con respecto a las relaciones entre ellos con mayor expresión de las emociones, son más respetuosos y atentos, colaboran en casa cuando se les pide ayuda, existe un menor número de contestaciones inadecuadas, etc.</p>	
<p>IES José Caballero (15/04/2013)</p> <p><u>Asistentes:</u></p> <p>6 familias (3 familias indicaron su imposibilidad de asistir indicando sus observaciones al vicedirector) y Vicedirector</p> <p><u>Comentarios:</u></p> <p>2 familias indican mejorías respecto al comportamiento en casa de sus hijos (mayor relación con sus padres, expresión de sentimientos, etc.)</p> <p>1 familia indica que su hijo presenta problemas a la hora de interactuar con sus compañeros de clase en el tema de las tareas, necesita mejorar la autonomía y asumir sus responsabilidades.</p> <p>2 familias expresan que sus hijos siguen presentando nerviosismo en exámenes, en especial el caso de uno, que rehúsa a escribir demasiado en el examen y se ciñe a expresiones cortas</p> <p>Aunque el programa ya está avanzando, creen que es importante continuar la motivación hacia el estudio, no ser tan negativos hacia los estudios, así como la importancia de organizar su tiempo de estudio y realización de tareas</p> <p>1 familia observa que su hijo presenta una autoestima baja, además de timidez (le cuesta relacionarse con el grupo de iguales)</p> <p>1 familia ha observado que su hija continúa teniendo dificultades a la hora de ponerse a estudiar por sí misma, necesita que alguien esté pendiente de ella, pero ha presentado iniciativa hacia el estudio. Por otro lado, se ha observado que ha de mejorar en su organización (repercute en su rendimiento escolar). Ha observado últimamente que ante los exámenes se pone más nerviosa, quedándose incluso en blanco y no siendo capaz de responder ante ello</p> <p>1 familia observa mejorías respecto a la organización ante el estudio, aunque sus notas siguen siendo medias, pero constantes. Asimismo, observan mejoras sobre la timidez (está más habladora en casa y expresa más sentimientos), así como seguridad y confianza en sí mismo. Como aspecto a mejorar indican las bromas inadecuadas que se hacen entre hermanos ("no suelen tener gracia")</p>	
<p>IES Pintor Pedro Gómez (29/04/2013)</p> <p><u>Asistentes:</u></p> <p>1 familia (las demás 4 familias no indicaron el motivo de no asistencia, por lo que se le indicó a la directora del centro, tener en cuenta este suceso para futuras experiencias)</p> <p><u>Comentarios:</u></p> <p>La familia asistente indica mejoras en las notas de algunas asignaturas y en otras se sigue manteniendo, aunque el 2º cuatrimestre le ha costado más, estando más dispersa en algunos momentos y dejando para el final el tema del estudio. Respecto a su comportamiento tanto en el ámbito escolar como familiar es el adecuado, aunque indican que se pudieran trabajar habilidades sociales y temas relacionados con la orientación vocacional, ya que está un poco perdida respecto a lo que quiere ser de mayor y conocer las posibilidades de estudio</p>	

Por último, el *seguimiento 4* se llevó como estaba previsto en el diseño del programa, eso sí, con modificaciones respecto a la planificación del mismo (21 y 27 de mayo de 2013 con las familias del alumnado de EP, y 21 y 23 de mayo de 2013 con las familias del alumnado de ESO). Los datos de las 5 sesiones grupales de seguimiento desarrolladas se presentan en la Tabla 62.

Tabla 62

Resultados del Seguimiento 4 con las Familias del Alumnado de EP y ESO

Centro educativo/Fecha	Comentarios/Indicaciones/Sugerencias
CEIP Los Rosales (22/05/2013)	<p><u>Asistentes:</u> 3 familias (las 2 restante avisaron de la imposibilidad de asistir y dejaron sus comentarios a la directora del centro) y Directora</p> <p><u>Comentarios:</u> Existe un contento generalizado con respecto al programa y las mejoras que se han observando en el rendimiento escolar (mejora de las notas en los exámenes) y de comportamiento en sus hijos 1 de las familias ha observado que su hijo está más equilibrado y constante, aunque han notado que sigue diciendo algunas mentiras. 3 de las familias indican que han mejorado respecto a los hábitos de trabajo, pero siguen mostrando en algunos momentos ser desorganizados con la gestión del tiempo de trabajo y de ocio 2 de las familias indican que sus hijos necesitan madurar aún, al compararlos con el resto de compañeros, y creen que puedan tener más dificultades a la hora de adaptarse en el instituto</p>
CEIP Tres de Agosto (27/05/2013)	<p><u>Asistentes:</u> 15 familias (las restantes 11 indicaron la imposibilidad de no asistir e indicaron sus percepciones al director del centro) y Director</p> <p><u>Comentarios:</u> De manera colectiva las familias participantes han apreciado el gran trabajo realizado por los mentores, así como de los beneficios y cambios que han observado en el transcurso del programa en sus hijos, no sólo en la mejora de las notas, sino en los comportamientos y actitudes que tenían antes de iniciar la experiencia comparándolas una vez que han finalizado su participación. También han indicado que hubiera sido más satisfactorio el haber empezado al inicio del curso, ya que se hubieran realizado más sesiones y posiblemente se hubieran alcanzado más objetivos La mayoría de las familias hablan de la relevancia del vínculo afectivo que han tendido sus hijos con los mentores, han observado lo cariñosos y empáticos que han sido con ellos y ellas 10 familias destacan el cambio en la ortografía (menos faltas y mejor caligrafía) 3 familias indican que no han observado mejoras relevantes en el comportamiento de sus hijos 7 familias indican la gran ventaja de haber trabajado coordinadamente con los mentores y haber participado en alguna sesión, en cambio las demás familias expresan que su participación ha sido más ha sido más al final de las sesiones o por mensajes</p>
IES Fuentepeña (23/05/2013)	<p><u>Asistentes:</u> 17 familias (3 familias indicaron que no podrían asistir a la sesión y dejaron sus comentarios al vicedirector, mientras que 4 de las familias no indicaron la causa de su ausencia) y Vicedirector</p> <p><u>Comentarios:</u> A nivel general, las familias expresan su contento hacia el programa y los progresos logrados entre sus hijos, aunque consideran que ha sido poco tiempo (un mayor número de sesiones les hubiera venido muy bien y hubieran aprendido muchas más cosas) y sería interesante poder volver a participar el siguiente año (les seguiría ayudando en su progreso escolar y personal) Además han observado un incremento en las relaciones personales con su mentor (existe un gran vínculo entre ellos) y a nivel familiar han observado que sus hijos se han expresado de manera más adecuada (las contestaciones inadecuadas no son tan frecuentes y hablan con ellos de más temas) 3 familias siguen observado comportamientos tímidos en sus hijos a nivel grupal (permanecen callados cuando están en un grupo de amigos), mientras que las relaciones y/o interacciones en pequeños grupos o uno a uno se realizan sin problemas</p>

Tabla 62
Resultados del Seguimiento 4 con las Familias del Alumnado de EP y ESO

Centro educativo/Fecha	Comentarios/Indicaciones/Sugerencias
<p>IES Fuentepiña (23/05/2013)</p> <p><u>Comentarios:</u> 3 de las familias siguen observando problemas respecto a la motivación hacia el estudio, por ejemplo, les sigue constando ponerse a estudiar, dan muchas vueltas antes de ponerse, expresan que no le encuentran sentido a lo que estudian para ponerlo en práctica en la vida real, entre otras 10 familias han detectado al final del curso algunos problemas en el área de matemáticas, como por ejemplo falta de comprensión de los problemas que se plantean en clase, así como en el razonamiento de la resolución de problemas complejos 1 de las familias indica que su hijo tiene grandes posibilidades de repetir, ya que no ha trabajado lo suficiente en clase, aunque la relación con la mentora ha sido buena y ésta le ha ayudado a lo largo de todas la sesiones, no ha conseguido la maduración necesaria para continuar desarrollando las capacidades necesarias del curso escolar De manera generalizada han observado que sus hijos se sienten un poco perdidos en temas relacionados con el futuro vocacional-profesional, aunque lo han trabajado en las sesiones de mentoría, algunos no lo ven claro (lo ven como algo muy lejano y todo puede cambiar y dudan) y no han seguido la misma línea que el centro educativo Han observado un aumento en sus habilidades sociales (ponerse en el lugar del otro, escuchar más a lo demás, etc.), pero se aprecian en algunos momentos actitudes de negatividad, contestaciones inadecuadas en casa (aunque luego piden perdón por ello), disconformidad, etc., que pueden ser catalogadas como llamadas de atención</p>	
<p>IES José Caballero (22/05/2013)</p> <p><u>Asistentes:</u> 7 familias (2 de las familias indicó la imposibilidad de asistir, indicando al vicedirector sus comentarios respecto a las sesiones de mentoría) y Vicedirector</p> <p><u>Comentarios:</u> Buena acogida por parte de las familias del programa, ya que todo el tiempo dedicado por parte de los mentores ha beneficiado en mayor o menor medida al alumnado participante, no sólo en lo escolar sino en sus actitudes y habilidades 4 de las familias han observado bastante mejoras respecto a la relación con los estudios: más concentrados, con confianza, más compromiso, etc. 1 de las familias indica que no ha observado cambios en su hijo y se siente un poco decepcionada con el programa 3 de las familias indican los grandes cambios en sus hijos, a nivel de comportamiento, actitud, relación con las familias más abierta, motivación y rendimiento escolar 1 de las familias ha observado algunos cambios en el progreso de su hijo, pero piensa que le ha falta trabajar más en coordinación con la mentora y la propuesta de actividades dirigidas hacia lo personal que es lo que le está haciendo no progresar en lo escolar</p>	
<p>IES Pintor Pedro Gómez (23/05/2013)</p> <p><u>Asistentes:</u> 3 familias (2 de las familias indicaron que no pudieran asistir por temas de trabajo y dejaron sus anotaciones a la directora del centro) y Directora</p> <p><u>Comentarios:</u> Las familias indican que durante el 2º trimestre en algunos momentos sus hijos se relajaron y se confiaron en el tema escolar, pero en el inicio y durante el 3º trimestre han mostrado más interés y se han concentrado en los estudios 2 de las familias indica que en el aspecto escolar está mejorando las notas en algunas asignaturas, pero ha de ser más constante a la hora de estudiar. El resto de familias indican que los progresos se han mantenido estables A nivel general, siguen observando falta de hábitos de estudio (ser más constantes, usar la agenda y planning diariamente, etc.), aunque sí han apreciado cambios en su forma de estudiar, iniciativa, interés, estrategias de aprendizaje que antes no había consolidado, etc. La relación con los mentores ha sido la adecuada, incrementándose el vínculo afectivo a lo largo de las sesiones</p>	

5.1.4. Resultados de seguimiento del plan de evaluación de resultados

El plan de evaluación de los resultados se desarrolló de acuerdo al diseño establecido, si bien los centros educativos sólo facilitaron copia de los boletines de calificaciones del presente curso escolar. Asimismo, debido a las demoras que se produjeron en las actuaciones del plan de divulgación, y que afectaron al resto de actuaciones del programa, este plan sufrió ciertas modificaciones respecto al eje tiempo o planificación:

- La Motivación y las Estrategias de Aprendizaje de los mentores PHE: 117 MSLQ (Pintrich et al, 1991) en la fase pretest (7 de noviembre de 2012) y 69 en la fase postest (10 de junio de 2013).
- La Aserción y Habilidades Sociales de los mentores PHE: 117 EHS (Gismero, 2000) en la fase pretest (7 de noviembre de 2012), y 69 en la fase postest (10 de junio de 2013).
- Las características socio-ambientales y las relaciones personales en el aula del alumnado de EP y ESO: 76 CES (Moos et al., 1995) del alumnado de EP y ESO en la fase pretest (10 al 14 de diciembre de 2012), mientras que en la fase postest (17 al 21 de junio de 2013) 69 CES (Moos et al., 1995) del alumnado de EP y ESO.
- La adaptación personal, social, escolar y familiar y de las actitudes de los padres del alumnado de EP y ESO: 76 TAMAI (Hernández, 2002) en la fase pretest (10 al 14 de diciembre de 2012) y 69 TAMAI (Hernández, 2002) en la fase postest (17 al 21 de junio de 2013).
- Satisfacción personal y académica-escolar de los mentores PHE y del alumnado de EP y ESO: 69 cuestionarios de satisfacción de los mentores PHE en la fase postest (10 de junio de 2013) y 69 cuestionarios de satisfacción del alumnado de EP y ESO en la fase postest (17 al 21 de junio de 2013).

5.1.5. Resultados de desgaste de la muestra (“Attrition”)

En cuanto al *desgaste de la muestra* (Tabla 63), 7 mentores PHE abandonaron el programa después de llevar a cabo la segunda sesión de mentoría y asistir a la sesión grupal de seguimiento 1, mientras que 3 mentores PHE abandonaron el programa una vez desarrollada novena sesión de mentoría, si bien no participaron en la sesión grupal de seguimiento 3. Estos 10 mentores PHE eran miembros de las parejas de mentores PHE que se configuraron inicialmente, por lo que no afectaron excesivamente al desarrollo de las sesiones de mentoría. En cuanto a la submuestra de alumnado de EP y ESO no se produjeron abandonos durante la

implementación de las sesiones de mentoría.

Tabla 63
Resultados de Desgaste de la Muestra

Titulación / Centro	Registro	Inscripción	Acceso formación	Asistencia formación	Submuestra Inicial	Submuestra Final
Mentores PHE						
G. Educación Primaria	14	14	13	13	13	13
G. Psicología	53	37	30	28	28	24
G. Educación Infantil	8	8	0	0	0	0
G. Educación Social	33	25	25	24	18	16
G. Trabajo Social	15	15	10	10	10	9
G. Filología Hispánica	1	1	1	1	1	1
L. Psicología	13	8	7	7	7	4
L. Psicopedagogía	9	9	2	2	2	2
Total	146	117	88	85	79	69
Alumnado EP y ESO						
CEIP Los Rosales	6	6	-	-	5	5
CEIP Tres de Agosto	32	27	-	-	26	26
IES Fuentepiña	31	24	-	-	24	24
IES José Caballero	17	9	-	-	9	9
IES Pintor Pedro Gómez	10	10	-	-	5	5
Total	96	76	-	-	69	69

5.2. Resultados de impacto

5.2.1. Resultados de impacto sobre habilidades sociales de los mentores PHE

Los datos sobre aserción y habilidades sociales (Tabla 64) recogen que los mentores PHE alcanzan en la subescala de ASS una media de puntuación directa de 25,05 puntos ($\sigma_x = 3,97$) en la fase pretest, mientras que en la fase postest una media de 24,63 puntos ($\sigma_x = 4,47$). Asimismo, la subescala DDC ostentan una media de puntuación directa de 14,31 puntos ($\sigma_x = 3,00$) en la fase pretest y de 14,92 puntos ($\sigma_x = 2,89$) en la fase postest, mientras que la subescala EE/D se aprecia una media de puntuación directa de 12,13 puntos ($\sigma_x = 2,45$) en la fase pretest y de 12,47 puntos ($\sigma_x = 2,58$) en la fase postest. Respecto a la subescala DNCI, la media de la puntuación directa es de 16,44 puntos ($\sigma_x = 3,96$) en la fase pretest, y en la fase postest de 17,13 puntos ($\sigma_x = 3,92$). Además en la subescala HP logran una media de la puntuación directa de 14,08 puntos ($\sigma_x = 2,68$) en la fase pretest y una media de 13,94 ($\sigma_x = 2,66$) en la fase postest. En la subescala IIPSO, la media de la puntuación directa ha sido de 12,88 puntos ($\sigma_x = 3,20$) en la fase pretest y de 14,04 puntos ($\sigma_x = 3,23$) en la fase postest. Por último, la media de la puntuación directa global se ubica en 94,60 puntos ($\sigma_x = 14,36$) en la fase pretest, siendo algo superior en la fase postest con 96,72 puntos ($\sigma_x = 14,51$).

Tabla 64
 Medidas de Tendencia Central sobre la Aserción y Habilidades Sociales de los Mentores PHE en la Fase Pretest y Postest

Subescala	Fase pretest			Fase postest		
	N	Media	Desviación típica	N	Media	Desviación típica
Subescala ASS	69	25,05	3,97	69	24,63	4,47
Subescala DDC	69	14,31	3,00	69	14,92	2,89
Subescala EE/D	69	12,13	2,45	69	12,47	2,58
Subescala DNCI	69	16,44	3,96	69	17,13	3,92
Subescala HP	69	14,08	2,68	69	13,94	2,66
Subescala IIPSO	69	12,88	3,20	69	14,04	3,23
Puntuación directa global	69	94,60	14,36	69	96,72	14,51

Los resultados del pretest-postest sobre la aserción y habilidades sociales de los mentores PHE (Tabla 65), una vez realizada la prueba de bondad de ajuste, revelan que la media de la puntuación directa obtenida en las 6 subescalas y en la puntuación directa global se ha incrementado en la fase postest, no sucediendo lo mismo en las subescalas ASS y HP, donde la media de las puntuaciones directas es más elevada en la fase pretest. Por otro lado, se aprecian diferencias estadísticamente significativas en las subescalas IIPSO ($z = -2,82$; $p < 0,01$) y en la puntuación directa global ($z = -2,28$; $p < 0,05$). Por su parte, el valor d de Cohen oscila entre $-0,05$ y $0,36$ puntos.

Tabla 65
 Comparación Intragrupo respecto a la Aserción y Habilidades Sociales de los Mentores PHE en la Fase Pretest y Postest

Subescala / Fase	N	Media	Desviación típica	z	Sig.	d
Subescala ASS						
Pre		25,03	3,97			
Post	69	24,63	4,47	-1,35	0,17	-0,09
Subescala DDC						
Pre		14,31	3,00			
Post	69	14,92	2,89	-1,84	0,06	0,20
Subescala EE/D						
Pre		12,13	2,45			
Post	69	12,47	2,58	-1,34	0,18	0,13
Subescala DNCI						
Pre		16,44	3,96			
Post	69	17,13	3,92	-1,44	0,14	0,17
Subescala HP						
Pre		14,08	2,68			
Post	69	13,94	2,66	-0,39	0,69	-0,05
Subescala IIPSO						
Pre		12,88	3,20			
Post	69	14,04	3,23	-2,82	0,00**	0,36
Puntuación Directa global						
Pre		94,60	14,36			
Post	69	96,72	14,51	-2,28	0,02*	0,15

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$

5.2.2. Resultados de impacto sobre motivación y estrategias de aprendizaje de los mentores PHE

Los datos sobre motivación y estrategias de aprendizaje (Tabla 66) arrojan que los mentores PHE en las subescalas OE ($\bar{X} = 4,90$; $\sigma_x = 1,12$; y $\bar{X} = 5,22$; $\sigma_x = 1,20$), VT ($\bar{X} = 5,47$; $\sigma_x = 0,85$; y $\bar{X} = 5,63$; $\sigma_x = 0,86$), CC ($\bar{X} = 4,82$; $\sigma_x = 0,98$; y $\bar{X} = 4,99$; $\sigma_x = 0,96$), Af ($\bar{X} = 5,33$; $\sigma_x = 0,94$; y $\bar{X} = 5,46$; $\sigma_x = 0,75$), A ($\bar{X} = 3,32$; $\sigma_x = 1,36$; y $\bar{X} = 3,84$; $\sigma_x = 1,49$), RyE ($\bar{X} = 4,64$; $\sigma_x = 1,28$; y $\bar{X} = 4,90$; $\sigma_x = 1,07$), E ($\bar{X} = 5,37$; $\sigma_x = 0,97$; y $\bar{X} = 5,49$; $\sigma_x = 0,79$), O ($\bar{X} = 5,07$; $\sigma_x = 1,21$; y $\bar{X} = 5,19$; $\sigma_x = 1,19$), PC ($\bar{X} = 4,16$; $\sigma_x = 1,13$; y $\bar{X} = 4,64$; $\sigma_x = 1,12$), AM ($\bar{X} = 4,59$; $\sigma_x = 0,69$; y $\bar{X} = 4,89$; $\sigma_x = 0,69$), TAE ($\bar{X} = 4,56$; $\sigma_x = 0,61$; y $\bar{X} = 4,77$; $\sigma_x = 0,60$), RE ($\bar{X} = 3,54$; $\sigma_x = 0,60$; y $\bar{X} = 3,99$; $\sigma_x = 0,76$), SA ($\bar{X} = 4,50$; $\sigma_x = 0,91$; y $\bar{X} = 4,87$; $\sigma_x = 0,93$) y AP ($\bar{X} = 4,67$; $\sigma_x = 1,20$; y $\bar{X} = 4,87$; $\sigma_x = 1,15$) obtienen una media de puntuación directa superior en la fase postest respecto a la fase pretest, mientras que en la subescala OI ($\bar{X} = 5,20$; $\sigma_x = 1,01$; y $\bar{X} = 4,99$; $\sigma_x = 0,98$) la media de puntuación directa es más alta en la fase pretest que en la fase postest.

Tabla 66

Medidas de Tendencia Central sobre la Motivación y Estrategias de Aprendizaje de los Mentores PHE en la Fase Pretest y Postest

Subescala	Fase pretest			Fase postest		
	N	Media	Desviación típica	N	Media	Desviación típica
Subescala OI	69	5,20	1,01	69	4,99	0,98
Subescala OE	69	4,90	1,12	69	5,22	1,20
Subescala VT	69	5,47	0,85	69	5,63	0,86
Subescala CC	69	4,82	0,98	69	4,99	0,96
Subescala Af	69	5,33	0,94	69	5,46	0,75
Subescala A	69	3,32	1,36	69	3,84	1,49
Subescala RyE	69	4,64	1,28	69	4,90	1,09
Subescala E	69	5,37	0,97	69	5,49	0,79
Subescala O	69	5,07	1,21	69	5,19	1,19
Subescala PC	69	4,16	1,13	69	4,64	1,12
Subescala AM	69	4,59	0,69	69	4,89	0,69
Subescala TAE	69	4,56	0,61	69	4,77	0,60
Subescala RE	69	3,54	0,60	69	3,99	0,76
Subescala SA	69	4,50	0,91	69	4,87	0,93
Subescala AP	69	4,67	1,20	69	4,87	1,15

Por otro lado, la Tabla 67 muestra los resultados del pretest-postest sobre motivación y estrategias de aprendizaje, que revelan diferencias estadísticamente significativas en las subescalas de OE ($z = -2,36$; $p < 0,05$), A ($z = -3,57$; $p < 0,001$), PC ($z = -3,59$; $p < 0,001$), TAE ($z = -2,05$; $p < 0,05$), AM ($z = -3,53$; $p < 0,001$), RE ($z = -4,23$; $p < 0,001$) y SA ($z = -2,98$; $p < 0,01$). Asimismo, el valor d de Cohen oscila entre 0,10 y 0,66 puntos.

Tabla 67
 Comparaciones Intragrupo sobre Motivación y Estrategias de Aprendizaje de los Mentores PHE en la Fase Pretest y Postest

Subescala / Fase	N	Media	Desviación típica	z	Sig.	d
Subescala OI						
Pre	69	5,20	1,01			
Post		4,99	0,98	1,65	0,09	-0,21
Subescala OE						
Pre	69	4,90	1,12			
Post		5,22	1,20	-2,36	0,01*	0,28
Subescala VT						
Pre	69	5,47	0,85			
Post		5,63	0,86	-1,60	0,10	0,19
Subescala CC						
Pre	69	4,82	0,98			
Post		4,99	0,96	-1,44	0,15	0,17
Subescala Af						
Pre	69	5,33	0,94			
Post		5,46	0,75	-1,06	0,28	0,15
Subescala A						
Pre	69	3,32	1,36			
Post		3,84	1,49	-3,57	0,00***	0,36
Subescala RyE						
Pre	69	4,64	1,28			
Post		4,90	1,09	-1,40	0,16	0,22
Subescala E						
Pre	69	5,37	0,97			
Post		5,49	0,79	-1,19	0,23	0,13
Subescala O						
Pre	69	5,07	1,21			
Post		5,19	1,19	-0,84	0,39	0,10
Subescala PC						
Pre	69	4,16	1,13			
Post		4,64	1,12	-3,59	0,00***	0,43
Subescala AM						
Pre	69	4,59	0,69			
Post		4,89	0,69	-3,53	0,00***	0,43
Subescala TAE						
Pre	69	4,56	0,61			
Post		4,77	0,60	-2,05	0,04*	0,35
Subescala RE						
Pre	69	3,54	0,60			
Post		3,99	0,76	-4,23	0,00***	0,66
Subescala SA						
Pre	69	4,50	0,91			
Post		4,87	0,93	-2,98	0,00**	0,40
Subescala AP						
Pre	69	4,67	1,20			
Post		4,87	1,15	-1,18	0,23	0,17

*p < 0,05; **p < 0,01; ***p < 0,001

5.2.3. Resultados de impacto sobre satisfacción personal y académica de los mentores PHE

Respecto a los resultados sobre satisfacción personal y académica de los mentores PHE, la puntuación global media en *la adecuación de las actividades* (Tabla 68) ha sido 4,29

puntos ($\sigma_x = 0,72$), produciéndose las mayores calificaciones medias en los ítems relacionados con el trabajo realizado en las sesiones de mentoría ha sido aceptable ($\bar{X} = 4,41$; $\sigma_x = 0,71$) y se ha tenido en cuenta las necesidades que requiere el desempeño del puesto de trabajo ($\bar{X} = 4,35$; $\sigma_x = 0,68$). Al resto de los ítems se les confieren estimaciones medias superiores a 4,22 puntos.

Tabla 68
Medidas de Tendencia Central sobre la Satisfacción Personal y Académica de los Mentores PHE en la Fase Posttest: Adecuación de las Actividades

Ítem	N	Media	Desviación típica	Media	Desviación típica
Han sido de tu interés las actividades realizadas con tu alumno	69	4,22	0,63		
Han sido satisfactorias la variedad de actividades realizadas	69	4,25	0,83		
El trabajo realizado en las sesiones de mentoría ha sido aceptable	69	4,41	0,71	4,29	0,72
La metodología didáctica ha favorecido la participación en el alumnado en el proceso de e-a	69	4,25	0,77		
Se ha tenido en cuenta las necesidades que requiere el desempeño del puesto de trabajo	69	4,35	0,68		

Los mentores PHE valoran el área de *empoderamiento* (Tabla 69) con una puntuación global media de 4,16 puntos ($\sigma_x = 0,80$). La calificación media más alta dentro la conceden al ítem sobre si el nivel del proceso de enseñanza-aprendizaje ha sido propicio para su alumnado ($\bar{X} = 4,33$; $\sigma_x = 0,83$), mientras que el ítem con la calificación media más baja tiene que ver con la preparación para el mundo exterior una vez que el alumno ha participado en el programa es adecuado ($\bar{X} = 4,00$; $\sigma_x = 0,78$). No obstante, ambas puntuaciones medias superan los 4 puntos.

Tabla 69
Medidas de Tendencia Central sobre la Satisfacción Personal y Académica de los Mentores PHE en la Fase Posttest: Empoderamiento

Ítem	N	Media	Desviación típica	Media	Desviación típica
El nivel del proceso de enseñanza-aprendizaje ha sido propicio para su alumnado	69	4,33	0,83		
La preparación para el mundo exterior una vez que el alumno ha participado en el programa es adecuado	69	4,00	0,78	4,16	0,80

Por otro lado, los mentores PHE tasan el área del *desarrollo de competencias* (Tabla 70) con una puntuación media de 4,33 puntos ($\sigma_x = 0,72$).

Tabla 70
Medidas de Tendencia Central sobre la Satisfacción Personal y Académica de los Mentores PHE en la Fase Posttest: Desarrollo de Competencias

Ítem	N	Media	Desviación típica
La oportunidad de participar en el programa ha ayudado a mi vida académica y profesional	69	4,33	0,72

En cuanto al área de *intereses personales* (Tabla 71), los mentores PHE otorgan una puntuación media de 4,39 puntos ($\sigma_x = 0,78$), destacando como los ítems con mayor calificación media obtenida sentirse satisfecho con la participación en el programa ($\bar{X} = 4,59$; $\sigma_x = 0,62$) y recomendar a otra persona participar en el programa ($\bar{X} = 4,62$; $\sigma_x = 0,70$), mientras que el ítem con menor calificación media fue la motivación e interés por el programa fue aumentando a lo largo del mismo ($\bar{X} = 4,03$; $\sigma_x = 0,93$). Las puntuaciones medias han estado por encima de los 4,3 puntos.

Tabla 71
Medidas de Tendencia Central sobre la Satisfacción Personal y Académica de los Mentores PHE en la Fase Posttest: Intereses Personales

ítem	N	Media	Desviación típica	Media	Desviación típica
Mi motivación e interés por el programa ha aumentado a lo largo del mismo	69	4,03	0,93		
Tu grado de participación en el programa ha sido alto	69	4,35	0,90	4,39	0,78
Te sientes satisfecho con la participación en el programa	69	4,59	0,62		
¿Recomendarías a otra persona participar en el programa?	69	4,62	0,70		

Los resultados sobre el área de *implementación del programa* (Tabla 72) revelan una puntuación media de 4,48 puntos ($\sigma_x = 0,71$). En esta línea, las calificaciones medias más altas dentro de esta área se asocian a los ítems la atención por parte de los responsables ha sido oportuna ($\bar{X} = 4,70$; $\sigma_x = 0,60$), el tratamiento recibido por parte de los responsables respecto a tus quejas y sugerencias ha sido el oportuno ($\bar{X} = 4,67$; $\sigma_x = 0,67$), estas satisfecho con la atención y respeto con el que has sido tratado ($\bar{X} = 4,62$; $\sigma_x = 0,66$), durante el programa ha existido un buen ambiente con los responsables ($\bar{X} = 4,61$; $\sigma_x = 0,71$) y el trabajo de los responsables ha sido adecuado ($\bar{X} = 4,49$; $\sigma_x = 0,67$). De otro lado, los ítems que registraron una puntuación media más baja fueron los relacionados con si el equipamiento didáctico ha sido pertinente ($\bar{X} = 4,12$; $\sigma_x = 0,73$) y durante el programa ha existido un buen ambiente con los mentores ($\bar{X} = 4,29$; $\sigma_x = 0,89$). Los demás ítems obtuvieron una puntuación media superior a los 4,36 puntos.

Tabla 72
Medidas de Tendencia Central sobre la Satisfacción Personal y Académica de los Mentores PHE en la Fase Posttest: Implementación del Programa

Ítem	N	Media	Desviación típica	Media	Desviación típica
El trabajo de los responsables ha sido adecuado	69	4,49	0,67		
La información recibida ha sido adecuada	69	4,45	0,65		
La atención por parte de los responsables ha sido oportuna	69	4,70	0,60	4,48	0,71
El equipamiento didáctico ha sido pertinente	69	4,12	0,73		

Tabla 72 (Continuación)
 Medidas de Tendencia Central sobre la Satisfacción Personal y Académica de los Mentores PHE en la Fase Posttest: Implementación del Programa

Ítem	N	Media	Desviación típica	Media	Desviación típica
Estas satisfecho con la atención y respeto con el que has sido tratado	69	4,62	0,66		
Durante el programa ha existido un buen ambiente con los responsables	69	4,61	0,71		
Durante el programa ha existido un buen ambiente con los demás mentores	69	4,29	0,89	4,48	0,71
El tratamiento recibido por parte de los responsables respecto a tus quejas y sugerencias ha sido oportuno	69	4,67	0,67		
Ha existido una planificación y un calendario para la coordinación del programa	69	4,36	0,82		

Finalmente, los mentores PHE valoran su *satisfacción general* con el programa con una puntuación global media de 4,40 puntos ($\sigma_x = 0,69$) (Tabla 73).

Tabla 73
 Medidas de Tendencia Central sobre la Satisfacción Personal y Académica de los Mentores PHE en la Fase Posttest: Satisfacción General

Ítem	N	Media	Desviación Típica
Satisfacción general	69	4,40	0,69

Igualmente, los mentores PHE subrayan algunos aspectos en relación a su satisfacción personal y académica, tales como:

- “Espero trabajar en más proyectos/programas con ustedes”.
- “Ha sido una experiencia bastante enriquecedora para mi futuro profesional como educadora social”.
- “El programa ha sido una experiencia muy enriquecedora para mi futuro profesional”.
- “Estaría dispuesta a volver a participar en el programa”.
- “Me hubiera gustado haber podido trabajar más con mi alumno, pero por motivos ajenos no se ha podido”.
- “Estoy contenta con el programa y con mi participación y sobre todo con mi alumna. Espero poder participar más adelante”.
- “Quisiera volver a repetir esta experiencia”.

5.2.4. Resultados de impacto sobre rendimiento escolar del alumnado de EP y ESO

Los resultados sobre rendimiento escolar del alumnado de EP y ESO participante en el PHE (Tabla 74 y 75), revelan una evolución positiva sobre las calificaciones obtenidas (apto/no apto) en la segunda y tercera evaluación del curso escolar, donde se destaca una mayor evolución por parte del alumnado de EP (196 asignaturas aptas en el primer trimestre, 203 en el

segundo trimestre y 209 en el tercer trimestre), mientras que el alumnado de ESO mantiene un número homogéneo de aptos (296 asignaturas aptas en el primer trimestre, 280 en el segundo trimestre y 281 en el tercer trimestre). Asimismo, los resultados extraídos, arrojan diferencias estadísticamente significativas en el área curricular de Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural ($p < 0,05$) en EP, apreciándose tendencias de mejora en las áreas curriculares instrumentales tanto en EP como en ESO (Ej., Lengua Castellana y Literatura y Matemáticas).

Tabla 74

Tabla Contingencias sobre el Rendimiento Escolar en el Primer y Segundo Trimestre del Alumnado PHE de EP y ESO

Áreas Curriculares EP					Áreas Curriculares ESO						
Trimestre 1	Trimestre 2				Ex. Sig.	Trimestre 1	Trimestre 2				
	Apto	No apto	Total				Apto	No apto	Total	Ex. Sig.	
Conocimiento del medio natural, social y cultural	Apto	21	3	24	1,00	Ciencias sociales, geografía e historia	Apto	20	5	25	1,00
	No	4	3	7			No	4	9	13	
	Apto	35	6	31			Apto	24	14	38	
	Total						Total				
Educación artística	Apto	25	4	29	0,37	Educación plástica y visual	Apto	29	3	33	0,21
	No	1	1	2			No	1	3	4	
	Apto	26	5	31			Apto	30	8	38	
	Total						Total				
Educación física	Apto	30	-	30	-	Educación física	Apto	30	3	33	1,00
	No	1	-	1			No	2	3	5	
	Apto	31	-	31			Apto	32	6	38	
	Total						Total				
Lengua castellana y literatura	Apto	24	-	24	0,06	Lengua castellana y literatura	Apto	23	2	25	0,28
	No	5	2	7			No	6	7	13	
	Apto	29	2	31			Apto	29	9	38	
	Total						Total				
Lengua Extranjera (Inglés)	Apto	24	-	24	1,00	Lengua Extranjera (Inglés)	Apto	19	2	21	0,68
	No	5	2	7			No	4	13	17	
	Apto	29	2	31			Apto	23	13	38	
	Total						Total				
Matemáticas	Apto	27	-	27	0,50	Matemáticas	Apto	15	5	20	1,00
	No	2	2	4			No	6	12	18	
	Apto	29	2	31			Apto	21	17	38	
	Total						Total				
Religión y moral católica	Apto	30	1	31	-	Tecnología	Apto	15	5	20	0,06
	No	-	-	-			No	-	8	8	
	Apto	30	1	31			Apto	15	5	20	
	Total						Total				

Tabla 74 (Continuación)
 Tabla Contingencias sobre el Rendimiento Escolar en el Primer y Segundo Trimestre del Alumnado PHE de EP y ESO

Áreas Curriculares EP					Áreas Curriculares ESO						
Trimestre 1	Trimestre 2				Ex. Sig.	Trimestre 1	Trimestre 2				
	Apto	No apto	Total	Apto			No apto	Total	Ex. Sig.		
Educación para la ciudadanía	Apto	10	-	10		Música	Apto	24	5	29	
	No Apto	-	-	-	-		No Apto	3	6	9	0,72
	Total	10	-	10			Total	27	11	38	
						Ciencias de la naturaleza	Apto	22	6	28	
							No Apto	4	6	10	0,75
							Total	26	12	38	
						Religión	Apto	33	-	33	
							No Apto	-	-	-	-
							Total	33	-	33	
						Cultura religiosa	Apto	5	-	5	
							No Apto	-	-	-	-
							Total	5	-	5	

Tabla 75
 Tabla Contingencias sobre el Rendimiento Escolar en el Primer y Tercer Trimestre del Alumnado PHE de EP y ESO

Áreas Curriculares EP					Áreas Curriculares ESO						
Trimestre 1	Trimestre 3				Ex. Sig.	Trimestre 1	Trimestre 3				
	Apto	No apto	Total	Apto			No apto	Total	Ex. Sig.		
Conocimiento del medio natural, social y cultural	Apto	24	-	24		Ciencias sociales, geografía e historia	Apto	23	2	25	
	No Apto	6	1	7	0,03*		No Apto	3	10	13	1,00
	Total	30	1	31			Total	26	12	38	
Educación artística	Apto	28	1	29		Educación plástica y visual	Apto	30	4	34	
	No Apto	1	1	2	1,00		No Apto	1	3	4	0,37
	Total	29	2	31			Total	31	7	38	
Educación física	Apto	30	-	30		Educación física	Apto	31	2	33	
	No Apto	1	-	1	-		No Apto	4	1	5	0,68
	Total	31	-	31			Total	35	3	38	

Tabla 75 (Continuación)

Tabla Contingencias sobre el Rendimiento Escolar en el Primer y Tercer Trimestre del Alumnado PHE de EP y ESO

Áreas Curriculares EP					Áreas Curriculares ESO						
Trimestre 1	Trimestre 3				Ex. Sig.	Trimestre 1	Trimestre 3				
	Apto	No apto	Total	Apto			No apto	Total	Ex. Sig.		
Lengua castellana y literatura	Apto	24	-	24	0,06	Lengua castellana y literatura	Apto	24	1	25	1,00
	No	5	2	7		No	2	11	13		
	Apto					Apto					
	Total	29	2	31		Total	26	12	38		
Lengua Extranjera (Inglés)	Apto	25	2	27	1,00	Lengua Extranjera (Inglés)	Apto	19	2	21	0,28
	No	1	3	4		No	6	11	17		
	Apto					Apto					
	Total	26	5	31		Total	25	13	38		
Matemáticas	Apto	27	-	27	0,50	Matemáticas	Apto	17	3	20	0,34
	No	2	2	4		No	7	11	18		
	Apto					Apto					
	Total	29	2	31		Total	24	14	38		
Religión y moral católica	Apto	31	-	31	-	Tecnología	Apto	16	4	20	0,68
	No	-	-	-		No	2	6	8		
	Apto					Apto					
	Total	31	-	31		Total	18	10	28		
Educación para la ciudadanía	Apto	10	-	10	-	Música	Apto	27	2	29	1,00
	No	-	-	-		No	1	8	9		
	Apto					Apto					
	Total	10	-	10		Total	28	10	38		
					-	Ciencias de la naturaleza	Apto	24	4	28	1,00
						No	3	7	10		
						Apto					
						Total	27	11	38		
					-	Religión	Apto	33	-	33	-
						No	-	-	-		
						Apto					
						Total	33	-	33		
					-	Cultura religiosa	Apto	5	-	5	-
						No	-	-	-		
						Apto					
						Total	5	-	5		

* $p < 0,05$

5.2.5. Resultados de impacto sobre características socio-ambientales y relaciones personales en el aula del alumnado de EP y ESO

Los resultados sobre características socio-ambientales y relaciones personales en el aula (Tabla 76) muestran que el alumnado de EP y ESO obtienen una media de puntuación directa en la subescala I de 4,46 puntos ($\sigma_x = 2,27$) en la fase pretest y una media de 4,75 ($\sigma_x = 2,20$) en la fase posttest, mientras que en la subescala Afi logran una media de puntuación directa de 6,60 puntos ($\sigma_x = 2,01$) en la fase pretest y de 6,86 puntos ($\sigma_x = 2,10$) en la fase posttest. Respecto a la subescala Ay el alumnado PHE consigue una media de puntuación directa de 6,43 puntos ($\sigma_x = 2,34$) en la fase pretest y de 6,43 puntos ($\sigma_x = 2,16$) en la fase posttest. Asimismo, en la subescala T se aprecia una media de puntuación directa de 5,74 puntos ($\sigma_x = 1,64$) en la fase pretest y una media de puntuación directa de 6,00 puntos ($\sigma_x = 1,54$) en la fase posttest. La subescala C presenta una media de puntuación directa de 5,83 puntos ($\sigma_x = 1,76$) en la fase pretest y de 6,30 puntos ($\sigma_x = 1,80$) en la fase posttest. En cuanto a la subescala O el alumnado PHE obtiene una media de puntuación directa de 4,60 puntos ($\sigma_x = 2,07$) en la fase posttest y de 4,87 puntos ($\sigma_x = 2,04$) en la fase pretest, y la subescala Ci una media de puntuación directa de 6,82 puntos ($\sigma_x = 1,85$) en la fase pretest y de 7,38 puntos ($\sigma_x = 1,60$) en la fase posttest, manifestando en la subescala Ct una media de puntuación directa de 5,74 puntos ($\sigma_x = 1,71$) en la fase pretest y de 6,08 ($\sigma_x = 1,82$) en la fase posttest. Por último, la media de puntuación directa lograda en la subescala In es de 5,80 puntos ($\sigma_x = 1,41$) en la fase pretest y de 5,62 ($\sigma_x = 1,71$) en la fase posttest.

Tabla 76

Medidas de Tendencia Central sobre las Características Socio-Ambientales y Relaciones Personales en el Aula del Alumnado de EP y ESO en la Fase Pretest y Posttest

Subescala	Fase pretest			Fase posttest		
	N	Media	Desviación Típica	N	Media	Desviación Típica
Subescala I	69	4,46	2,27	69	4,75	2,20
Subescala Afi	69	6,60	2,01	69	6,86	2,10
Subescala Ay	69	6,43	2,34	69	6,43	2,16
Subescala T	69	5,74	1,64	69	6,00	1,54
Subescala C	69	5,83	1,76	69	6,30	1,80
Subescala O	69	4,60	2,07	69	4,87	2,04
Subescala Ci	69	6,82	1,85	69	7,38	1,60
Subescala Ct	69	5,74	1,71	69	6,08	1,82
Subescala In	69	5,80	1,41	69	5,62	1,71

Los resultados del pretest-posttest sobre las características socio-ambientales y relaciones personales en el aula (Tabla 77 y 78), realizada la prueba de bondad de ajuste, revelan que la media de puntuación directa conseguida por el alumnado de EP y ESO en 8 de las subescalas se ha incrementado en la fase posttest, si bien en la subescala In se aprecia una mayor puntuación en la fase pretest ($\bar{X} = 5,80$; $\sigma_x = 1,41$) frente a la fase posttest ($\bar{X} = 5,62$; $\sigma_x = 1,71$). Estos resultados no arrojan diferencias estadísticamente significativas entre las

puntuaciones medias obtenidas en la fase postest y pretest en ninguna de las subescalas, mientras que los resultados del valor d de Cohen oscilan entre 0,00 y 0,32 puntos.

Tabla 77

Comparación Intragrupos (Prueba t) sobre las Características Socio-Ambientales y Relaciones Personales en el Aula del Alumnado de EP y ESO en la Fase Pretest y Postest

Subescala / Fase		N	Media	Desviación Típica	t	Sig.	d
Subescala I	Pre	69	4,46	2,27	-0,81	0,42	0,13
	Post		4,75	2,20			
Subescala C	Pre	69	5,83	1,76	-1,63	0,11	0,26
	Post		6,30	1,80			
Subescala O	Pre	69	4,60	2,07	-0,74	0,46	0,13
	Post		4,87	2,04			
Subescala CI	Pre	69	6,82	1,85	-1,90	0,06	0,32
	Post		7,38	1,60			
Subescala Ct	Pre	69	5,74	1,71	-1,20	0,23	0,19
	Post		6,08	1,82			

Tabla 78

Comparación Intragrupos (Prueba z) sobre las Características Socio-Ambientales y Relaciones Personales en el Aula del Alumnado de EP y ESO en la Fase Pretest y Postest

Subescala / Fase		N	Media	Desviación Típica	z	Sig.	d
Subescala Afi	Pre	69	6,60	2,01	-0,66	0,51	0,13
	Post		6,86	2,10			
Subescala Ay	Pre	69	6,43	2,34	-0,15	0,88	0,00
	Post		6,43	2,16			
Subescala T	Pre	69	5,74	1,64	-0,91	0,37	0,16
	Post		6,00	1,54			
Subescala In	Pre	69	5,80	1,41	-0,83	0,41	-0,11
	Post		5,62	1,71			

5.2.6. Resultados de impacto sobre adaptación personal, social, escolar, familiar y de las actitudes educadoras de los padres del alumnado de EP y ESO

Los resultados sobre la adaptación personal, social, escolar y familiar del alumnado de EP y ESO (Tabla 79) muestran que el alumnado de EP y ESO obtiene una media de puntuación directa en la subescala Inadaptación personal de 10,13 puntos ($\sigma_x = 6,01$) en la fase pretest y una media de 10,05 puntos ($\sigma_x = 6,70$) en la fase postest, logrando en la subescala Inadaptación escolar una media de puntuación directa de 19,33 puntos ($\sigma_x = 7,05$) en la fase pretest y de 19,36 puntos ($\sigma_x = 6,81$) en la fase postest. En lo que respecta a la subescala Inadaptación social, el alumnado de EP y ESO consigue una media de puntuación directa de 8,39 puntos ($\sigma_x =$

4,82) en la fase pretest y de 7,84 puntos ($\sigma_x = 4,98$) en la fase postest. Asimismo, en la subescala Insatisfacción con el ambiente familiar se aprecia una media de puntuación directa de 0,73 puntos ($\sigma_x = 1,06$) en la fase pretest y una media de puntuación directa de 0,67 puntos ($\sigma_x = 1,05$) en la fase postest. Por su parte, la subescala Insatisfacción con los hermanos presenta una media de puntuación directa de 1,37 puntos ($\sigma_x = 1,50$) en la fase pretest y de 1,03 puntos ($\sigma_x = 1,44$) en la fase postest. La subescala Pro-imagen revela una media de puntuación directa de 32,49 puntos ($\sigma_x = 6,34$) en la fase pretest y de 31,63 puntos ($\sigma_x = 6,89$) en la fase postest. En la subescala Contradicciones se observa una media de puntuación directa de 1,50 puntos ($\sigma_x = 1,00$) en la fase pretest y de 1,73 puntos ($\sigma_x = 1,27$) en la fase postest, mientras en la subescala de discrepancia educativa del padres se distingue una media de puntuación directa de 0,27 puntos ($\sigma_x = 0,52$) en la fase pretest y de 0,46 puntos ($\sigma_x = 0,67$) en la fase postest. La subescala de discrepancia educativa de la madre arroja una media de puntuación directa de 0,26 puntos ($\sigma_x = 0,47$) en la fase pretest y de 0,33 ($\sigma_x = 0,47$) en la fase postest, y finalmente la media de puntuación directa lograda en la Puntuación Global es de 37,59 puntos ($\sigma_x = 13,83$) en la fase pretest y de 37,59 puntos ($\sigma_x = 15,78$) en la fase postest.

Tabla 79

Medidas de Tendencia Central sobre la Adaptación Personal, Social, Escolar, Familiar y de las Actitudes Educadoras de los Padres del Alumnado de EP y ESO

Subescala	Fase pretest			Fase postest		
	N	Media	Desviación Típica	N	Media	Desviación Típica
Subescala Inadaptación personal	69	10,13	6,01	69	10,05	6,70
Subescala Inadaptación escolar	69	19,33	7,05	69	19,36	6,81
Subescala Inadaptación social	69	8,39	4,82	69	7,84	4,98
Subescala Insatisfacción con el ambiente familiar	69	0,73	1,06	69	0,67	1,05
Subescala Insatisfacción con los hermanos	69	1,37	1,50	69	1,03	1,44
Subescala discrepancia educativa padre	69	0,27	0,52	69	0,46	0,67
Subescala discrepancia educativa madre	69	0,26	0,47	69	0,33	0,47
Subescala Pro-imagen	69	32,49	6,34	69	31,63	6,89
Subescala Contradicciones	69	1,50	1,00	69	1,73	1,27
Puntuación global	69	37,59	13,83	69	37,59	15,78

Las comparaciones pretest-postest sobre la adaptación personal, social, escolar y familiar del alumnado de EP y ESO (Tabla 80 y 81), realizada la prueba de bondad de ajuste, muestran que la media de puntuación directa lograda por el alumnado de EP y ESO en las subescalas Inadaptación escolar se ha incrementando en la fase postest ($\bar{X} = 13,36$; $\sigma_x = 6,81$) frente a la fase pretest ($\bar{X} = 19,33$; $\sigma_x = 7,05$), al igual que en las subescalas de Discrepancia educativa del padre, con una puntuación superior en la fase postest ($\bar{X} = 0,27$; $\sigma_x = 0,52$) respecto a la pretest ($\bar{X} = 0,46$; $\sigma_x = 0,67$), de Discrepancia educativa de la madre, siendo también superior en la fase postest ($\bar{X} = 0,26$; $\sigma_x = 0,47$) en comparación con la fase pretest ($\bar{X} =$

0,33; $\sigma_x = 0,47$), y de Contradicciones, con una puntuación superior en la fase posttest ($\bar{X} = 1,73$; $\sigma_x = 1,27$) respecto a la pretest ($\bar{X} = 1,50$; $\sigma_x = 1,00$). Sin embargo, en el resto de subescalas, la media de puntuación directa lograda por el alumnado de EP y ESO en la fase pretest ha sido superior a la conseguida en la fase posttest. A pesar de ello, se aprecian diferencias estadísticamente significativas entre las puntuaciones medias obtenidas en la fase posttest y pretest en la subescala de Discrepancia educativa del padre ($p < 0,05$), y los resultados del valor d de Cohen oscilan entre 0,00 y 0,32 puntos.

Tabla 80
Comparación Intragrupos (Prueba t) sobre la Adaptación Personal, Social, Escolar y Familiar del Alumnado de EP y ESO

Subescala / Fase	N	Media	Desviación Típica	t	Sig.	d	
Subescala Inadaptación escolar	Pre	69	19,33	7,05	0,00	1,00	0,00
	Post	69	19,36	6,81			
Subescala Pro-imagen	Pre	69	32,49	6,34	1,35	0,18	-0,13
	Post	69	31,63	6,89			
Puntuación global	Pre	69	37,59	13,83	-0,03	0,96	0,00
	Post	69	37,59	15,78			

Tabla 81
Comparación Intragrupos (Prueba z) sobre la Adaptación Personal, Social, Escolar y Familiar del Alumnado de EP y ESO

Subescala / Fase	N	Media	Desviación Típica	z	Sig.	d	
Subescala Inadaptación personal	Pre	69	10,13	6,01	-0,27	0,78	-0,01
	Post	69	10,05	6,70			
Subescala Inadaptación social	Pre	69	8,39	4,82	-1,19	0,23	-0,11
	Post	69	7,84	4,98			
Subescala Insatisfacción con el ambiente familiar	Pre	69	0,73	1,06	-0,44	0,66	-0,06
	Post	69	0,67	1,05			
Subescala Insatisfacción con los hermanos	Pre	69	1,37	1,50	-1,48	0,13	-0,23
	Post	69	1,03	1,44			
Subescala discrepancia educativa padre	Pre	69	0,27	0,52	-2,29	0,02*	0,32
	Post	69	0,46	0,67			

* $p < 0,05$

Tabla 81 (Continuación)
Comparación Intragrupos (Prueba z) sobre la Adaptación Personal, Social, Escolar y Familiar del Alumnado de EP y ESO

Subescala / Fase	N	Media	Desviación Típica	z	Sig.	d
Subescala discrepancia educativa madre						
Pre	69	0,26	0,47	-0,89	0,37	0,15
Post		0,33	0,47			
Subescala Contradicciones						
Pre	69	1,50	1,00	-1,23	0,21	0,22
Post		1,75	1,27			

Por último, los resultados de las comparaciones intragrupo sobre las actitudes educadoras de los padres del alumnado de EP y ESO (Tabla 82), realizada la prueba de bondad de ajuste, revelan que la subescala Educación asistencial del padre presenta una puntuación directa media superior en la fase pretest ($\bar{X} = 4,51$; $\sigma_x = 0,95$) frente a la fase postest ($\bar{X} = 4,34$; $\sigma_x = 0,98$), en los mismos términos que la subescala Educación asistencial de la madre ($\bar{X} = 4,69$; $\sigma_x = 0,58$ vs. $\bar{X} = 4,59$; $\sigma_x = 0,75$), mientras que en el resto de las subescalas se observa una puntuación directa superior en la fase postest que en la fase pretest. Estos resultados no arrojan diferencias estadísticamente significativas entre las puntuaciones medias obtenidas en la fase postest y la fase pretest en ninguna de las subescalas, y los resultados del valor *d* de Cohen oscilan entre 0,00 y 0,20 puntos.

Tabla 82
Comparación Intragrupos (Prueba z) sobre las Actitudes Educadoras de los Padres del Alumnado de EP y ESO

Subescala / Fase	N	Media	Desviación Típica	z	Sig.	d
Educación asistencial Padre						
Pre	69	4,51	0,95	-1,89	0,05	-0,18
Post		4,34	0,98			
Educación asistencial Madre						
Pre	69	4,69	0,58	-1,18	0,23	-0,15
Post		4,59	0,75			
Educación Permisiva Padre						
Pre	69	2,14	1,06	-1,53	0,12	0,20
Post		2,36	1,15			
Educación Permisiva Madre						
Pre	69	2,33	1,10	-0,82	0,40	0,02
Post		2,35	1,17			
Educación Restrictiva Padre						
Pre	69	0,82	0,82	-0,44	0,65	0,06
Post		0,87	0,85			
Educación Restrictiva Madre						
Pre	69	0,87	0,87	-0,27	0,78	0,00
Post		0,87	0,91			

5.2.7. Resultados de impacto sobre satisfacción personal y académica del alumnado de EP y ESO

Los datos sobre satisfacción académica y personal del alumnado de EP y ESO una vez finalizado el programa PHE, muestran que la valoración de la *adecuación de las actividades* (Tabla 83) presenta una puntuación global media de 4,54 puntos ($\sigma_x = 0,73$), oscilando las calificaciones medias entre 4,24 puntos ($\sigma_x = 1,06$), del ítem relacionado con la buena relación entre los compañeros durante el desarrollo del programa, y los 4,73 puntos ($\sigma_x = 0,65$), del ítem la existencia de una buena relación con el mentor durante el desarrollo del programa. El resto de ítems presentan puntuaciones medias superiores a 4,50 puntos.

Tabla 83

Medidas de Tendencia central sobre la Satisfacción Académica y Personal de los Alumnos de EP y ESO: Adecuación de las Actividades

Ítem	N	Media	Desviación típica	Media	Desviación Típica
El trabajo realizado a lo largo de las sesiones de mentoría ha sido aceptable	69	4,71	0,48		
Han sido satisfactorias la variedad de actividades realizadas	69	4,50	0,74		
Durante el programa ha existido una buena relación y ambiente con el mentor	69	4,73	0,65	4,54	0,73
Durante el programa ha existido una buena relación y ambiente con tus compañeros	69	4,24	1,06		

El área de *empoderamiento* (Tabla 84) es valorada con una puntuación media global de 4,44 puntos ($\sigma_x = 0,69$). El nivel en el proceso de enseñanza-aprendizaje ha sido propicio ($\bar{X} = 4,36$; $\sigma_x = 0,70$) fue el ítem registrado con menor calificación, frente a la satisfacción con su rendimiento personal y progreso ($\bar{X} = 4,53$; $\sigma_x = 0,60$), que fue el ítem con mayor puntuación otorgada.

Tabla 84

Medidas de Tendencia central sobre la Satisfacción Académica y Personal de los Alumnos de EP y ESO: Empoderamiento

Ítem	N	Media	Desviación típica	Media	Desviación típica
El nivel en el proceso de enseñanza-aprendizaje ha sido propicio	69	4,36	0,70		
Tu preparación para enfrentarte a tus estudios una vez has participado en el programa es adecuada	69	4,44	0,77	4,44	0,69
Te sientes satisfecho con tu rendimiento personal y progreso	69	4,53	0,60		

Los resultados sobre los *intereses personales* (Tabla 85) reciben una puntuación global media de 4,47 puntos ($\sigma_x = 0,70$). Tu grado de participación en el programa ha sido alto ($\bar{X} = 4,36$; $\sigma_x = 0,74$), se aprecia como el ítem con menor calificación media, mientras que recomendar a otra persona participar en el programa ($\bar{X} = 4,66$; $\sigma_x = 0,58$), es el ítem con mayor calificación

media. Los ítems restantes obtienen calificaciones medias superiores a 4,36 puntos.

Tabla 85
Medidas de Tendencia central sobre la Satisfacción Académica y Personal de los Alumnos de EP y ESO:
Intereses Personales

Ítem	N	Media	Desviación típica	Media	Desviación típica
Han sido de tu interés las actividades realizadas con tu mentor	69	4,46	0,73		
Tu grado de participación en el programa ha sido alto	69	4,36	0,74		
Mi motivación e interés por el programa ha aumentado a lo largo del mismo	69	4,49	0,75	4,47	0,70
Recomendarías a otra persona participar en el programa	69	4,66	0,58		

Por otro lado, el alumnado de EP y ESO valora con una puntuación media global de 4,39 ($\sigma_x = 0,78$) el desarrollo de competencias (Tabla 86).

Tabla 86
Medidas de Tendencia central sobre la Satisfacción Académica y Personal de los Alumnos de EP y ESO:
Desarrollo de Competencias

Ítem	N	Media	Desviación típica
La oportunidad de participar en el programa te ha ayudado en tu vida académica y personal	69	4,39	0,78

Respecto a la *implementación del programa* (Tabla 87), recibe una puntuación global media de 4,42 puntos ($\sigma_x = 0,78$). La mayor puntuación media se localiza en el ítem estás satisfecho con la atención y el respeto con el que has sido tratado ($\bar{X} = 4,69$; $\sigma_x = 0,71$), y el ítem con menor calificación media se asocia a si el equipamiento didáctico fue el pertinente para el desarrollo de las sesiones ($\bar{X} = 4,18$; $\sigma_x = 0,97$). Además, destacan los ítems sobre si la atención personal por parte del mentora ha sido oportuna ($\bar{X} = 4,66$; $\sigma_x = 0,65$), la información referida al programa ha sido la adecuada ($\bar{X} = 4,44$; $\sigma_x = 0,81$) y la planificación y organización de las actividades desarrolladas ha sido apropiada ($\bar{X} = 4,44$ $\sigma_x = 0,73$). El resto de ítems presentan una calificación media superior a 4,34 puntos.

Tabla 87
Medidas de Tendencia central sobre la Satisfacción Académica y Personal de los Alumnos de EP y ESO:
Implementación del Programa

Ítem	N	Media	Desviación típica	Media	Desviación típica
La información referida al programa ha sido la adecuada	69	4,44	0,81		
La atención personal por parte del mentora ha sido oportuna	69	4,66	0,65	4,42	0,78
El lugar donde se han producido las sesiones de mentoría ha sido adecuado	69	4,23	0,90		

Tabla 87 (Continuación)

Medidas de Tendencia central sobre la Satisfacción Académica y Personal de los Alumnos de EP y ESO: Implementación del Programa

Ítem	N	Media	Desviación típica	Media	Desviación típica
El equipamiento didáctico ha sido pertinente para el desarrollo de las sesiones	69	4,18	0,97		
La planificación y organización de las actividades desarrolladas ha sido apropiada	69	4,44	0,73		
Estás satisfecho con la atención y el respeto con el que has sido tratado	69	4,69	0,71	4,42	0,78
El tratamiento recibido por parte de los responsables del programa respecto a tus quejas y sugerencias ha sido oportuno	69	4,34	0,72		

Por último, la *satisfacción en general* de los alumnos de EP y ESO respecto al programa PHE arroja una puntuación global media de 4,75 puntos ($\sigma_x = 0,52$) (Tabla 88).

Tabla 88

Medidas de Tendencia central sobre la Satisfacción Académica y Personal de los Alumnos de EP y ESO: Satisfacción General

Ítem	N	Media	Desviación típica
Satisfacción en general	69	4,75	0,52

Asimismo, el alumnado de EP y ESO destaca algunos aspectos respecto al desarrollo del programa, reflejados en el apartado de otros comentarios, tales como:

- “He estado generalmente satisfecho y le doy las gracias mi mentora”.
- “Me gustaría tratar otros temas en vez de los estudios”.
- “He mejorado en los estudios”.
- “Me ha gustado y ayudado mucho”.
- “Me ha gustado, ha sido divertido”.
- “Cambiaría el sitio de las clases porque es muy pequeño y no me gusta nada y no hay nada en condiciones”.
- “Más horas a la semana y más excursiones”.
- “Me ha gustado el trato y cariño de mi mentora hacia mí y espero que el mío hacia ella también”.

6. Discusión y conclusiones

En este apartado se pretende, por un lado, determinar aquellos elementos del proceso de puesta en práctica del PHE que han alterado la correspondencia de las actuaciones diseñadas y planificadas del programa con las que finalmente se implementaron. Para ello, partir de los resultados de seguimiento, se examina el proceso seguido en la aplicación del PHE, atendiendo al desarrollo seguido, actuaciones puestas en práctica ante las dificultades que se han presentado, y cuáles serían las medidas a adoptar en futuras réplicas (evaluación de proceso).

Por otro lado, partiendo de los resultados de impacto, se discutirán los cambios que se han producido en las variables dependientes analizadas en las dos submuestras participantes una vez finalizado el programa (evaluación de impacto):

- Mentores PHE: aserción y habilidades sociales, motivación y estrategias de aprendizaje, y satisfacción personal y académica.
- Alumnado de EP y ESO: rendimiento escolar, características socio-ambientales y relaciones personales en el aula, adaptación personal, social, escolar, familiar y de las actitudes educadoras de los padres, y satisfacción personal y académica.

6.1. Evaluación de proceso de programa

Los resultados de seguimiento se han tomado como referencia para la evaluación del proceso, es decir, con la finalidad de conocer qué aspectos del PHE que se pusieron en práctica se han desarrollado adecuadamente, cuáles no y los motivos por lo que no lo han hecho, o sea, identificar las suficiencias y deficiencias en el diseño, planificación y aplicación del PHE, en los términos que establecen los estándares de utilidad, viabilidad, conveniencia y precisión (Stufflebeam, 1994). En esta línea, del plan de seguimiento se derivan los resultados relacionados con el desarrollo de las variables que han afectado a la puesta en práctica del PHE, derivadas de los registros de todas las observaciones, reflexiones, dificultades, etc., que han tenido lugar a lo largo del proceso de diseño, planificación, aplicación y evaluación del programa, además de las medidas específicas de seguimiento llevadas a cabo para las actividades del plan de intervención del PHE, el curso de formación de mentores PHE y las sesiones de mentoría.

Asimismo, tal y como se preveía en base a otras experiencias (Arco, 2011; Fernández, 2007), el proceso de implementación del programa sufrió modificaciones con respecto a lo diseñado y planificado inicialmente, debido a comportamientos de los participantes y responsables del PHE. Esta situación ha dificultado el desarrollo de la experiencia, implicando

sobre todo un mayor coste de tiempo, energía, satisfacción y, posiblemente, un efecto no deseado en los resultados.

6.1.1. Procedimiento de selección de las muestras

La selección de las submuestras es clave en el desarrollo de cualquier programa de estas características, tal y como se indica en la literatura especializada (Cohen, 1986; Goodlad y Hirst, 1989; Tindall, 1995; Topping y Ehly, 1998; Valverde, Ruiz, García, y Romero, 2004; Velasco, Blanco, y Domínguez, 2010), y en el caso del PHE fue un proceso que dependió de las decisiones que se tomaron en el diseño y planificación del programa, concretamente con las relacionadas con el plan de divulgación y de captación. De hecho, si la toma de decisiones sobre esta actuación fallase o no estuviese de acuerdo a los criterios de formalidad, compromiso, credibilidad y adherencia, las submuestras podrían verse afectadas (Fernández, 2007).

En este sentido, antes de comenzar a desarrollar la segunda etapa del muestreo, hubo variaciones en cuanto al diseño y planificación de las sesiones de divulgación previstas con los responsables institucionales de la UHU, responsables de Delegación y responsables del Ayuntamiento de Huelva, pues sufrieron un retraso temporal en su implementación, lo que generó que los responsables del programa tuvieran que tomar medidas con la finalidad de reducir posibles efectos negativos en otros elementos del programa. Asimismo, se presentaron dificultades a la hora de concertar las sesiones de información con el alumnado universitario, aún cuando se planificaron antes del inicio del curso académico, ya que se presentaron circunstancias que se han de tener en cuenta para futuras experiencias, como por ejemplo, el “mito” de que el curso realmente no comienza hasta pasadas unas semanas, porque en las primeras semanas no se abordan contenidos, como se comprueba en otras experiencias similares (Fernández, 2007), lo que implicó que se tuvieran que aumentar el número de sesiones y se realizaran en la presentación de las asignaturas, retrasando considerablemente este momento temporal respecto al previsto.

Por otro lado, las sesiones informativas previstas con los centros educativos seleccionados también se demoraron en el tiempo, debido principalmente a incompatibilidades de agenda, lo que dio lugar a que las sesiones de divulgación con los tutores del tercer ciclo de EP y primer ciclo de ESO y las correspondientes familias también se retrasaran en el tiempo, por lo que se optó por realizar las sesiones de divulgación y captación en una única sesión, con el objetivo de no demorar más en el tiempo la implementación del resto de actuaciones del programa. En esta línea, en próximas ediciones del programa se podrían introducir las siguientes medidas: (a) contacto con los centros educativos en los meses finales del curso escolar previo al desarrollo del programa y concertar el plan de divulgación y captación con los tutores y familias de EP y ESO durante el mes de septiembre del curso escolar en el que se vaya a implementar el

programa, y (b) cada centro educativo se responsabilizará de concertar las sesiones de divulgación y captación, y recoger la documentación requerida para la inscripción. Mencionar que la asistencia a estas sesiones no fue la esperada, pero la valoración que realizaron con respecto al programa, tanto los tutores como las familias asistentes, fue bastante positiva. En estas sesiones los asistentes manifestaron sus opiniones sobre las causas del bajo rendimiento escolar que presentaba generalmente el alumnado de EP y ESO, la mayoría ligadas a factores personales y familiares, y su percepción del PHE como una herramienta idónea para su intervención.

Otro aspecto a considerar es la demora con la que igualmente se llevó a cabo el plan de captación con el alumnado universitario, y el incremento del intervalo de tiempo previsto entre la implementación de las sesiones de divulgación y las de captación, lo que pudo originar que el número de alumnado que se inscribió estuviera por debajo de lo esperado, debido a que el alumnado había adquirido otros compromisos en ese intervalo de tiempo incompatibles con su participación en el PHE (Ej., academia de inglés, autoescuela, etc.). Sin embargo, hay que tener en cuenta otros posibles eventos que afectaron al número de inscripciones de alumnado universitario, como es que durante las sesiones de divulgación, al realizarse por parte de las responsables en sus sesiones de clase, en muchas de ellas no estuviera presente todo el alumnado matriculado, por lo que pudo dar lugar a que un gran número de alumnado desconociese la propuesta y después no se interesase por inscribirse en ella. En esta línea, se podrían considerar algunas recomendaciones al respecto, tales como el envío masivo de e-mails de divulgación sobre el programa a través de las listas de distribución de la Facultad, anuncios en la página web de la Facultad y Universidad, incorporar una sesión de información con el equipo docente de las diferentes titulaciones para que efectúen acciones de divulgación entre el alumnado, o en su caso, realizar las sesiones de divulgación con el alumnado universitario en los meses finales del curso académico previo al desarrollo del programa, con lo que se garantizaría un mayor número de alumnado que conociera la propuesta, y así ampliar el número de alumnado universitario participante. Incluso se podría valorar que mentores PHE de años anteriores participasen en las sucesivas réplicas del programa, lo que implicaría conocer su disponibilidad y predisposición a participar con mayor antelación, así como contar con alumnado con experiencia que ayudase a los nuevos mentores, o también se podría plantear la opción de aportar incentivos al alumnado universitario participante (Ej., créditos ECTS, materiales, etc.).

En cuanto a la cuarta etapa del muestreo, de nuevo, se demoró en el tiempo con respecto a la planificación prevista, tanto en el caso de los mentores PHE como del alumnado de EP y ESO, y aunque no afectó al desarrollo de los diferentes momentos de selección, si generó un aumento considerable de la carga de trabajo de las responsables del programa en las semanas del 12 al 16 y del 26 al 30 de noviembre de 2012. En este sentido, con la puesta en

marcha de las medidas comentadas anteriormente para la segunda y tercera etapa del muestreo, quizás se hubiera evitado esta acumulación excesiva de actuaciones.

En definitiva, estas variaciones que se produjeron en la temporización de la segunda etapa del muestreo, y que afectaron al resto de actuaciones previstas en el muestreo, así como las modificaciones que se establecieron, han podido repercutir en el número de alumnado universitario y de EP y ESO participante, además de en los resultados de esta investigación, implicando igualmente un elevado coste de tiempo y sobrecarga de trabajo para las responsables del programa.

Por último, manifestar que los diseños metodológicos adoptados, pese a que no admiten argumentos válidos de causalidad, se seleccionaron en los términos que recomienza la literatura especializada cuando el propósito se dirige a explorar los beneficios de un programa de intervención (Ato, 2010), aunque también fue determinante para su elección final la escasez de recursos, el número final de interesados en participar y la consideración de los beneficios que podría implicar para los mismos (Cohen, 1975; Kenny, 1975, 1979; Reynolds y Temple, 1995; Rossi y Freeman, 1995; Suchman, 1967; Weiss, 1972).

6.1.2. Plan de intervención

6.1.2.1. Curso de formación de los mentores PHE

Los resultados de seguimiento sobre el curso de formación de mentores PHE revelan que las medidas que adoptaron las responsables del programa por el retraso ocasionado en el muestreo (Ej., aumento del número de horas por sesión y reducir el intervalo de tiempo entre las sesiones), con el propósito de intentar minimizar posibles efectos sobre otros elementos del programa, pudieron ser una de las causas del elevado número de alumnado universitario que fue rechazado en el primer momento de selección de la cuarta etapa del muestreo (N = 29), la no asistencia de 3 alumnos universitarios por incompatibilidad horaria y algunos de los cambios que se realizaron en el desarrollo de los contenidos de esta acción formativa. Inicialmente, el diseño y planificación para el curso de formación de mentores PHE establecía 4 sesiones por turno (mañana y tarde) en la semana del 15 al 19 de octubre de 2012, con una duración de dos horas, para que el alumnado pudiera realizar las diferentes tareas que se le asignarían entre las diferentes sesiones que se componía el curso, además de leer los diversos documentos relacionados con la temática. No obstante, al reducir el intervalo de tiempo transcurrido entre las sesiones de formación a dos días y aumentar la duración de las sesiones a 4 horas (15 y 16 de noviembre de 2012), se tuvieron que realizar algunas modificaciones en las actividades que se habían previsto trabajar tanto en los intervalos de tiempo transcurridos entre las sesiones del curso de formación, como durante dichas sesiones. Esta modificación implicó que en algunas de

las actividades previstas no se profundizara suficientemente (Ej., falta de tiempo para el bloque contenidos y actividades de sesiones de mentoría, ejemplos de materiales a usar en las sesiones de mentoría) y que ciertas lecturas básicas se propusieran para que el alumnado las trabajara de forma autónoma, si bien en las actividades que se realizaron durante el curso de formación en las que esos contenidos eran imprescindibles, no se presentaron dificultades relacionadas con dichos contenidos entre los participantes.

Las sesiones del curso de formación se llevaron a cabo puntualmente, cumpliendo con el horario fijado para las mismas una vez realizadas las modificaciones en la planificación prevista (horario de mañana de 10:00 a 14:00 y por la tarde de 16:00 a 20:00). No obstante, al extenderse la duración de las sesiones, el cansancio por parte de algunos asistentes generó que el desarrollo de los contenidos de las segundas partes de ambas sesiones fuera más pausado. En la primera sesión del curso de formación de mentores PHE, destacar la buena acogida del programa entre el alumnado que finalmente participó, a pesar de su demora y concentración en el tiempo, además del impacto respecto a la información utilizada en la justificación de la experiencia. Esta sesión se desarrolló con una metodología eminentemente expositiva, pero a la vez se les realizaban cuestiones respecto al tema, con la finalidad de provocar una mayor participación de los asistentes. Respecto a la propuesta inicial, se demoró en el tiempo la justificación del PHE, provocando a partir de ese momento que los demás contenidos a impartir se abordaran con menor profundidad según lo previsto: (a) en el bloque de posibles dificultades, se presentaron las posibles dificultades y se les consultó sobre soluciones potenciales, pero no se trabajó en pequeños grupos como estaba previsto, se optó por dirigir la pregunta al grupo de participantes para poder desarrollar todos los contenidos incluidos para ese bloque, (b) en el bloque del material a utilizar: cuaderno del mentor, estaba previsto presentar la versión digital, pero hubo un problema de conexión, por lo que se les mostró en formato impreso, lo que originó más dudas de las esperadas, por lo que se les entregó una copia en papel que podrían usar en las sesiones de mentoría con su alumnado, aunque los registros deberían realizarlos en el versión digital del cuaderno, y (c) en el bloque de desarrollo de las sesiones de mentoría, sólo se trabajó la primera sesión (primera toma de contacto y derechos y deberes), dada la relevancia que tenía la misma, no desarrollándose con la especificidad requerida el resto de contenidos de este bloque, por lo que el inicio de la segunda sesión de mentoría gran parte fue dirigido a este punto.

La segunda sesión se inició con el recordatorio del desarrollo de la primera sesión de mentoría y dudas respecto a las sesiones de mentoría, por lo que el bloque dedicado al desarrollo de sesiones de mentoría, no se desarrolló según lo previsto, quedando relegado a las preguntas iniciales, por lo que se procedió a desarrollar cómo realizar la evaluación de necesidades e introducción al análisis funcional, pues les ayudaría a detectar las necesidades

y/o dificultades de su alumnado a trabajar en las diferentes sesiones de mentoría. Por otro lado, en el tiempo dedicado a contenidos y actividades para las sesiones de mentoría, sólo se especificaron algunos ejemplos de materiales a usar en las sesiones de mentoría, si bien las responsables del programa acordaron enviar vía e-mail diferentes recursos que podrían utilizar en sus sesiones de mentoría. Posteriormente, se presentaron 3 ejemplos de posibles situaciones que podrían ocurrir en las sesiones de mentoría, discutiendo el resto de situaciones prevista con mayor brevedad por razones de tiempo, si bien estaba previsto abordar estos contenidos de manera más dinámica para que pudieran tener una visión más real de cómo se podrían desplegar en las sesiones. Finalmente, en esta sesión se procedió a la administración del cuestionario de evaluación del curso de formación de mentores PHE, proporcionando las indicaciones y condiciones idóneas para completarlos.

Estos desajustes durante el desarrollo del curso de formación de mentores PHE se podrían prevenir en futuras réplicas del programa introduciendo medidas tales como: (a) aumentar el número de sesiones, contando con los recursos humanos necesarios para ello, (b) desarrollar las sesiones en grupos reducidos (10-15 alumnos), no como en el caso de la segunda sesión del curso de formación a la que asistieron un numeroso grupo de alumnado (61 alumnos), lo que ayudaría a desarrollar los contenidos con mayor precisión, si bien sería imprescindible introducir las modificaciones anteriormente mencionadas en el muestreo, de cara a conocer el número aproximado de participantes y organizar los grupos, (c) simplificar el cuaderno de mentores, incluyendo información más clara de las sesiones de mentoría, (d) ser más estrictos en el cumplimiento de la programación del curso de formación, para no dedicar tiempo excesivo a unos contenidos frente a otros a los que se les dedicó un tiempo reducido, (e) permitir la participación en el PHE de mentores que hubieran participado en ediciones previas del programa, con una experiencia adecuada y que no tendrían que repetir el curso de formación de mentores PHE íntegramente, (f) dedicar un mayor tiempo a la preparación de las sesiones de mentoría que los mentores tienen que desarrollar con su alumnado de EP y ESO, sobre todo la concreción de objetivos, tareas a desarrollar, posibles instrumentos a usar, etc., y (g) proporcionar un mayor número de materiales y disponer de un espacio de comunicación directo con los mentores PHE, como el uso de la plataforma moodle.

Por otro lado, los resultados del *cuestionario de evaluación del curso de formación de mentores PHE* muestran que el alumnado participante ha asignado altos niveles de estimación media global a las áreas de formadores, participantes y metodología, mientras que a las áreas de contenidos, recursos y materiales, organización y resultados le han otorgado una puntuación media de entre 7 y 7,50 puntos, considerándola como media-alta, con una valoración media global de 8,16 puntos ($\sigma_x = 1,51$). El valor de estos resultados reside en que el entrenamiento que reciba el mentor tiene un papel clave sobre la eficacia posterior de la intervención dirigida al

alumnado con el que se desarrollan las sesiones de mentoría, y por ende, a la efectividad del programa, ya que existe una alta conexión entre el grado de estructuración de las sesiones, y adecuación de contenidos y recursos que garanticen que la interacción entre mentor y “mentee” sea efectiva (Abedin, Rebello, Richards, y Pincus, 2013; Johnson, Simon, y Mun, 2014; Robinson y Niemer, 2010).

La literatura especializada sobre esta temática indica que los contenidos, recursos y metodología de las sesiones son elementos clave para la preparación del alumnado como mentor (Abedin et al., 2013; DuBois et al., 2002; Eisen, Sukhani, Brightwell, Stoneham, y Long, 2013; Johnson et al., 2014; Jucovy, 2001; Mammen, 2012; Nguyen, 2013; Robinson y Niemer, 2010; Rodis, Backo, Schmidt, y Pruchnicki, 2014; Sandford et al., 2007), registrando unas puntuaciones medias el alumnado participante de 7,38 ($\sigma_x = 1,74$), 7,22 ($\sigma_x = 1,91$) y 7,86 ($\sigma_x = 1,67$) puntos, respectivamente. Así, con la finalidad de mejorar los resultados del curso de formación del PHE respecto a estos indicadores se necesitará: (a) mejorar el equilibrio entre contenidos teóricos y prácticos (Ej., necesidad de emplear un mayor número de ejemplos), si bien se debe tener en cuenta la familiaridad que pudieran tener los participantes con respecto a los contenidos propuestos en la formación, no discriminando entre teoría y práctica e intentando asociarlos directamente a la sesiones de mentoría, (b) adecuar la cantidad de contenidos (Ej., eliminar o reducir contenidos), como ha indicado el alumnado participante al manifestar que fueron demasiado extensos, (c) adaptar los recursos y materiales (Ej., usar materiales adaptados y útiles para sus sesiones de mentoría, compartir los recursos elaborados en experiencias anteriores, etc.), y (d) adaptar la metodología, con más dinámicas de grupos, uso de ejemplos casos reales, etc., que han sugerido los participantes como necesarios para su formación, ya que les serviría de guía para enfrentarse con mayor rigor y experiencia a las posibles dificultades.

Otro elemento a destacar en la formación de mentores, dentro de la organización, tiene que ver con la *duración* (Abedin et al., 2013; DuBois et al., 2002; Eisen et al., 2013; Johnson et al., 2014; Jucovy, 2001; Mammen, 2012; Nguyen, 2013; Robinson y Niemer, 2010; Rodis et al., 2014), que ha sido valorada por los participantes en el curso de formación con una puntuación media de 6,42 puntos ($\sigma_x = 2,10$), por lo que se puede considerar que la duración del curso de formación, si se tienen en cuenta los comentarios, ha sido corta para poder asimilar la gran cantidad de conceptos impartidos (Ej., aumentar el número de sesiones de la acción formativa). Asimismo, la duración de las sesiones del curso de formación ha sido catalogada por los participantes como demasiado larga (Ej., reducir la duración de las sesiones, proporcionar más descansos). A pesar de todo, la duración con la que se desarrolló el curso de formación está dentro del intervalo de tiempo de entrenamiento de este tipo programas (Abedin et al., 2013; DuBois et al., 2002; Eisen et al., 2013; Johnson et al., 2014; Jucovy, 2001; Mammen, 2012;

Nguyen, 2013; Robinson y Niemer, 2010; Rodis et al., 2014), no así la duración de las sesiones, que si fueron excesivamente largas, lo que no parece muy recomendable por el desgaste que se produce entre los participantes y formador (Ej., baja atención y desconcentración, no se asimilan los contenidos de manera adecuada, constantes interrupciones, etc.). Por otro lado, la puntualidad y cumplimiento de los horarios, adecuación del aula, comunicación del inicio del curso de formación y flexibilidad para la asistencia, han obtenido unos resultados dentro de los esperados, con puntuaciones medias elevadas, destacando la valoración de la puntualidad y cumplimiento de los horarios previamente indicados con una puntuación media de 8,33 puntos ($\sigma_x = 1,34$). Posiblemente, estos resultados hubieran sido más elevados si el curso de formación se hubiese realizado en el momento inicialmente planificado, en el que el alumnado no contaba con una elevada carga lectiva aún.

Por otra parte, el área de formadores ha sido muy bien valorada, aunque hay que destacar que respecto a la adecuación del volumen, entonación y velocidad se ha obtenido una calificación menos elevada, por lo que quizás sea un punto a modificar en próximas ediciones, así como aumentar el interés y atención de los participantes. En cuanto al área referida a los participantes y su comportamiento durante el curso de formación, es imprescindible remarcar la valoración que han realizado los participantes sobre su grado de implicación en el seminario de formación, ya que se han identificado aspectos de su comportamiento académico que han de mejorar, si bien recomendarían a otra persona el curso de formación, comprobando su satisfacción con lo aprendido durante el mismo. Otro aspecto a destacar tienen que ver con la calidad y utilidad de los materiales aportados, que se debe mejorar considerablemente, tal y como recomienda la literatura especializada (Abedin et al., 2013; Eisen et al., 2013; Johnson et al., 2014; Nguyen, 2013; Robinson y Niemer, 2010; Rodis et al., 2014).

El área de resultados del curso de formación ha sido valorada con la calificación media más baja, principalmente el desafío intelectual que le ha supuesto al alumnado participante, lo que da a entender la necesidad de mejorar en aspectos como son los contenidos (Ej., menos teóricos, más ajustados a la realidad del contexto en el que se encuentran) y la metodología (Ej., más práctica y dinámica, uso de role-playing), lo que ha podido afectar al dominio de los contenidos impartidos, a la confianza para iniciar las sesiones y la influencia del curso de formación en su vida académica.

Si se comparan los resultados obtenidos en el curso de formación de mentores del PHE con los resultados de los cursos de formación de otras experiencias similares al PHE (Fernández, 2007; Fernández y Arco, 2013) se pueden identificar bastantes similitudes, sobre todo en la necesidad de incluir cambios respecto al ajuste de los contenidos, referidos a más prácticos y útiles para las sesiones de mentoría, mejorar la temporización de las sesiones del curso de formación, además de incluir recursos y materiales de mayor utilidad. No obstante,

estos resultados se deben interpretar con cautela, y más aún al compararlos con los de otros estudios, debido a que se desconocen las propiedades psicométricas del cuestionario empleado, por lo que en próximas experiencias éste ha de ser un punto a trabajar (Ej., ajustar los ítems, elaborar su justificación estadística, etc.).

En cuanto al emparejamiento entre alumnado universitario y alumnado de EP y ESO, también sufrió una demora en el tiempo con respecto a lo planificado, realizándose en las dos primeras semanas del mes de diciembre de 2012, además de crear parejas de mentores PHE, variación que fue propuesta por los propios mentores PHE como medida para prevenir las consecuencias de un posible abandono y aceptada por el equipo responsable del programa. Para ello, se procedió a realizar una sesión individual con la submuestra de mentores PHE participantes, en la que: (a) se aportó información relevante del alumnado de EP y ESO asignado, (b) se reforzaron las instrucciones para la llamada telefónica y primera toma de contacto con las familias y alumnado, desarrollo de la segunda sesión de mentoría, y (c) se aclararon aquellas dudas que se plantearon a la hora de iniciar las sesiones (Ej., actividades a realizar en las sesiones de mentoría, posibles materiales a utilizar, etc.). Sin embargo, para próximas réplicas sería recomendable introducir medidas dirigidas a mejorar la comunicación con los mentores PHE (Ej., disponer de horarios concretos en los que tengan mayor disponibilidad y e-mail que usen con frecuencia, ya que en algunos casos se tuvo que llamar en varias ocasiones a los mentores para concertar la sesión de emparejamiento).

En suma, este emparejamiento se realizó atendido a las indicaciones recogidas en otros estudios, como es la disponibilidad horaria y equivalencia en experiencia de vida e intereses (Mentor/National Mentoring Partnership, 2005), pudiendo ser lo más afines posible, aunque sería recomendable para futuras réplicas realizar este emparejamiento atendiendo además a otros factores de tipo personal, académico y vocacional-profesional que, según la literatura especializada, repercute en mayor medida en los resultados obtenidos (Dusseldorp Skills Forum, 2007; Herrera et al., 2000; Jucovy, 2001).

6.1.2.2. Seguimiento 1

1. Seguimiento 1 con mentores PHE

Los resultados de las sesiones de seguimiento 1 con los mentores PHE muestran que se realizaron en los términos previstos en su diseño inicial, aunque debido a la demora en las actuaciones previas en la implementación del programa, se demoraron en el tiempo con respecto a lo previsto. No obstante, con el propósito de aumentar la utilidad de las sesiones de seguimiento, sería conveniente para próximas ediciones del programa introducir mejoras como: (a) realizar sesiones de seguimiento individuales entre mentores PHE y alumnado de EP y ESO,

con la finalidad de incrementar la adherencia y compromiso de ambas submuestras con el programa, (b) desarrollar en el curso de formación más actividades dirigidas a prevenir problemas como la no asistencia de los alumnos de EP y ESO a las sesiones de mentoría o las consecuencias de no aprovechar las sesiones de mentoría, y (c) establecer un calendario con las fechas concretas donde se ha de cumplir un número mínimo fijado de sesiones de mentoría para realizar el seguimiento.

Esta sesión de seguimiento se desarrolló una vez que todos los mentores habían realizado las dos primeras sesiones de mentoría, registrándose en el protocolo de seguimiento 1, básicamente aquellas variaciones respecto a los elementos a valorar. En la primera sesión de mentoría se produjo una cancelación, si bien se volvió a concertar y realizar, y dos sesiones no presentadas, pero en este caso, una vez conocidos los motivos de las mismas, se procedió igualmente a volver a concertarlas y realizarlas. 4 mentores no pudieron fijar un horario concreto, por no existir coordinación con el centro al que pertenecía el alumno de EP y/o ESO, por lo que acordó con la familia la posibilidad de realizarlo en las instalaciones de la UHU. 14 mentores no realizaron la lectura de derechos y deberes del mentor y alumnado, por lo que se indicó que se realizará en la segunda sesión de mentoría, ya que es un punto clave del acuerdo y buen funcionamiento de las sesiones de mentoría. Con respecto a las tareas para la siguiente sesión, 11 mentores no indicaron ninguna, optando por crear un mayor vínculo con su alumno, por lo que se especifica el interés que existe en concretar para cada sesión de mentoría la concreción de una tarea (Ej., pensar en una actividad que quiera hacer, en una película para ver, qué le gustaría ser de mayor) con la intención de crear una rutina e implicación del alumnado en el desarrollo de las sesiones de mentoría.

A partir de la segunda sesión de mentoría los mentores PHE adaptaron y concretaron las actuaciones a desarrollar en las sesiones de mentoría a las necesidades y progresos de su alumnado de EP y ESO, lo que implicaba un mayor nivel de responsabilidad, creatividad y control de dichas sesiones (Cohen, 1986; Jacoby, 1996; McIntyre y Sellnow, 2014; Medina, 2004), lo que imposibilitaba plantear una propuesta única de actuaciones, aunque si se siguió una misma estructura, tal y como estaba establecido en el diseño del programa. No obstante, por error y/o descuido, 8 mentores no indicaron la modalidad en la que trabajaron en su segunda sesión de mentoría, indicándoles la necesidad de realizar un registro más minucioso y sistemático de sus intervenciones. 4 mentores tampoco indicaron los objetivos a trabajar (Ej., no le quedó muy claro cómo hacerlo), por lo que se les volvió a explicar cómo se han de formular. Asimismo, 5 mentores presentaron problemas a la hora de proponer tareas para la siguiente sesión, y se les indicó que la propuesta de tareas ha de ser una actividad, que no les recuerde a los ejercicios de clase, sino a sus intereses personales. Finalmente, se propusieron posibles materiales y actuaciones específicas a realizar en las siguientes sesiones de mentoría.

Estos ajustes permitieron a los responsables del programa ajustar las desviaciones producidas durante la primera y segunda sesión de mentoría, minimizando los posibles efectos en el desarrollo de las siguientes sesiones de mentoría. Además, en el seguimiento 2 se llegaron a corregir las deficiencias sobre la concreción de la modalidad trabajada en las diferentes sesiones de mentoría, así como la formulación de objetivos, si bien un número de mentores continuaron sin indicar las tareas pendientes para la siguiente sesión, por lo que sería necesario: (a) confeccionar un guión más concreto con los elementos a valorar en las diferentes sesiones de mentoría, (b) dedicar más tiempo a la formación en el bloque de materiales a usar por mentores: cuaderno del mentor PHE y desarrollo de las sesiones de mentoría, y (c) crear una agenda de trabajo común para todos los participantes (Ej., calendario con sesiones, propuestas de actividades que puedan realizar en sus sesiones y ejemplificaciones de las mismas).

Otro punto a considerar respecto a las observaciones registradas por los mentores PHE en el transcurso de las dos primeras sesiones de mentoría, denota la escasa motivación por parte del alumnado de EP y ESO respecto a los temas académicos, lo que implica el gran reto al que se enfrentaron los mentores PHE, induciéndoles hacia la actividad reflexiva sobre el material de estudio y elementos valiosos para el diseño, planificación, ejecución y evaluación de acciones pedagógicas (Martínez y Galán, 2000). Igualmente, los mentores PHE identificaron comportamientos de implicación por parte del alumnado de EP y ESO hacia su participación en el programa, como referencia la literatura sobre la implantación de este tipo de programas (AEVOL, 2003; Bentley y Ellison, 2005; Billig et al., 2005b; Brown, 2001; Civic Literacy Project, 2000; Jacoby, 1996; McIntyre y Sellnow, 2014; Melchior, 1999; Puig et al., 2007; Scales et al., 2000; Shumer, 1994; Stephens, 1995; Switzer et al., 1995; Tapia, 2006; Wilczenski y Coomey, 2007; Youniss et al., 1997).

Finalmente, las principales *dificultades* que los mentores PHE recogieron se asociaban a factores de tipo personal (Ej., timidez, motivación, problemas en las relaciones entre hermanos y familia, etc.), y cognitivo (Ej., distracciones, problemas de ortografía, rendimiento del primer trimestre bajo, etc.). Ante esta realidad, de manera grupal, se propusieron diferentes soluciones con las que tratar de solventar las necesidades detectadas (Ej., mejorar sus habilidades sociales, confianza, autoestima, uso de la agenda o cuaderno específico para las sesiones de mentoría, lectura comprensiva, estrategias de aprendizaje, etc.). Estos obstáculos coinciden con la literatura especializada respecto a los factores que intervienen en el fracaso escolar en alumnado de educación obligatoria (Boekaerts, 1996; Borkowski y Muthukrishna, 1992; Borkowski y Thorpe, 1994; García y Pintrich, 1994; González y Núñez, 2005; McCombs, 1988; Miller, Behrens, y Greene, 1993; Núñez, 2009; Núñez et al., 1998; Suárez et al., 2011; Valle, Cabanach, Barca, y Núñez, 1996abc; Zimmerman, Bandura, y Martínez, 1992; Zimmerman, Bonner, y Kovach, 1996). Por ello, se hace evidente la necesidad de desarrollar medidas de intervención

específicas por parte de los mentores PHE en sus sesiones de mentoría.

2. Seguimiento 1 con tutores del alumnado de EP y ESO

Los resultados derivados de las sesiones de seguimiento 1 con los tutores de EP y ESO revelan que se llevaron a cabo en los términos previstos en el diseño, si bien también sufrieron cierta variación en el tiempo con respecto a lo previsto. Las sesiones se realizaron con el objetivo de conocer sus impresiones sobre las primeras sesiones de mentoría, así como indicaciones, sugerencias y/o necesidades detectadas, que permitieran a los mentores PHE mejorar la calidad de sus sesiones de mentoría. Esta información fue enviada individualmente vía e-mail a los mentores PHE, y fue valorada muy positivamente, pero también generó una gran carga de trabajo para las responsables del programa y los mentores PHE. Por tanto, con el propósito de aumentar la utilidad de las sesiones de seguimiento con los tutores de EP y ESO, sería conveniente para próximas ediciones del programa establecer un calendario con las fechas y horarios de dichas sesiones, desarrollar, por ejemplo quincenalmente, sesiones de coordinación entre mentores PHE y tutores de EP y ESO con la finalidad de incrementar la comunicación e información sobre el trabajo realizado durante las sesiones de mentoría y su correspondencia con el trabajo realizado en el aula en tiempo escolar, de cara a plantear actuaciones con mayor grado de eficacia.

Las indicaciones y sugerencias aportadas por los tutores de EP y ESO revelan la buena acogida que tuvo el programa, y sobre todo los mentores PHE, por parte de los alumnos de EP y ESO, generando cambios en el comportamiento de cierto alumnado (Ej., aumento de la motivación, concentración y atención en clase y realización de un mayor número de tareas), y mejoras en el rendimiento (Ej., hay más alumnos que han aprobado los últimos exámenes realizados). Estos resultados están en la línea de los resultados de investigaciones relacionadas con este tipo de experiencias (AEVOL, 2003; Billig, 2009; Civic Literacy Project, 2000; Conway et al., 2009; Giles y Eyler, 1994; Harwood y Radoff, 2009; Markus et al., 1993; McIntyre y Sellnow, 2014; Melchior, 1999; Puig et al., 2007; Scales et al., 2000; Shumer, 1994; Stephens, 1995; Tapia, 2006; Youniss et al., 1997).

No obstante, los tutores de EP y ESO manifiestan también algunas dificultades que se deberían abordar en las siguientes sesiones de mentoría (Ej., rechazo de alumnos por el grupo de iguales, problemas de base, caligrafía y ortografía, motivación hacia el estudio, estrategias de aprendizaje, distracciones, timidez, autoestima, entre otras), aportando medidas de ayuda en las que señalaron desarrollar actuaciones dirigidas a mejorar el comportamiento (Ej., distracciones, no hablar tanto en clase, atención), autonomía y confianza, habilidades sociales (Ej., empatía, asertividad, saber escuchar a los compañeros, esperar al turno de palabra), y relaciones entre iguales (Ej., respeto, tolerancia, compañerismo), por lo que las sesiones de mentoría realizadas

por los mentores PHE, y recogidas en el seguimiento 2 estuvieron enfocadas en esta línea.

3. Seguimiento 1 con familias del alumnado de EP y ESO

Los resultados de seguimiento 1 con las familias del alumnado de EP y ESO arrojan que se desarrolló igualmente en los términos previstos en su diseño, si bien se realizaron modificaciones, por un lado, en la duración prevista de las sesiones, debido a que los grupos conformados eran numerosas, y por otro lado, se demoraron en el tiempo respecto a la planificación. Los comentarios realizados por parte de las familias del alumnado de EP y ESO se dirigen a destacar la buena acogida del programa por parte de los alumnos de EP y ESO y el fuerte vínculo generado con sus mentores PHE, además de los cambios observados en el comportamiento de algunos/as de sus hijos/as (Ej., aumento de la motivación, ponerse a estudiar por sí mismos, uso del planning elaborado y concentración), y las mejoras en rendimiento (Ej., mayor número de aprobados en los últimos exámenes realizados, mejora en la comprensión lectora). Estos resultados coinciden con los resultados de otras investigaciones similares (AEVOL, 2003; Billig, 2009; Civic Literacy Project, 2000; Conway et al., 2009; Giles y Eyler, 1994; Harwood y Radoff, 2009; Markus et al., 1993; McIntyre y Sellnow, 2014; Melchior, 1999; Puig et al., 2007; Scales et al., 2000; Shumer, 1994; Stephens, 1995; Tapia, 2006; Youniss et al., 1997).

En este sentido, con el propósito de mejorar la utilidad de las sesiones de seguimiento con las familias del medidas como establecer un calendario con las fechas y horarios para estas sesiones, y llevar a cabo sesiones de coordinación entre los mentores PHE y las familias del alumnado de EP y ESO, por ejemplo mensualmente, con la finalidad de aumentar la comunicación e información sobre las sesiones de mentoría y su complementariedad con el trabajo en casa para mejorar la calidad de la intervención y sus resultados.

A pesar de ello, las familias del alumnado de EP y ESO detectan ciertas dificultades que recomiendan trabajar en las siguientes sesiones de mentoría (Ej., problemas de base, motivación hacia el estudio, hábitos de estudio, organización, autonomía, distracciones, timidez, autoestima, entre otras), con actuaciones dirigidas principalmente a mejorar el comportamiento (Ej., distracciones, faltas de respeto), la organización y planificación del estudio, la lectoescritura, las habilidades sociales (Ej., empatía, asertividad, saber escuchar a los demás), la gestión del estrés ante los exámenes, y la orientación vocacional-profesional.

6.1.2.3. Seguimiento 2

1. Seguimiento 2 con mentores PHE

Los resultados de seguimiento 2 con los mentores PHE revelan que estas sesiones, debido a la demora en las fases previas de implementación del programa, se demoraron en el

tiempo con respecto a lo previsto, produciéndose además una alteración en relación al diseño inicial previsto, pues el número de sesiones que habían realizado los mentores PHE en ese momento fue menor al establecido inicialmente, principalmente por las numerosas consultas por teléfono e e-mail de los mentores PHE sobre el desarrollo de las sesiones de mentoría y el considerable número de sesiones canceladas y no presentadas por diversos motivos (Ej., las recomendaciones por parte de los responsables siempre fue de realizarlas a la mayor brevedad posible, si bien diversas festividades e imprevistos prolongaron la recuperación de las sesiones cancelada o no presentada). La presencia de estas barreras es bastante común en este tipo de investigaciones (Fernández, 2007; Fernández y Arco, 2013; Fernández et al., 2003), y afectó al desarrollo del programa y pronosticaron, pues muchos mentores no llegarían a completar las veinte sesiones de mentoría, como inicialmente estaba previsto. En este sentido, para próximas experiencias del PHE, sería aconsejable implementar medidas de carácter preventivo como las propuestas en el seguimiento 1 con la finalidad de reducir la presencia de estas barreras.

Los mentores PHE fueron incorporando numerosas actuaciones, adaptadas a las características y necesidades detectadas en el alumnado de EP y ESO, que derivaron en un mayor protagonismo, nivel de responsabilidad y control de las sesiones de mentoría por su parte (Cohen, 1986; Jacoby, 1996; McIntyre y Sellnow, 2014; Medina, 2004). En los resultados de seguimiento se aprecian ciertos progresos en el alumnado de EP y ESO (Ej., existe más interés en las materias de estudio, planificación del estudio, cambios de actitud hacia los estudios, confianza, aumento de la atención mejora en las estrategias de aprendizaje, mayor comunicación, etc.), si bien continúan presentándose algunas incidencias, como las relacionadas con las tareas pendientes para la siguiente sesión (Ej., consideraban excesivo el trabajo que ya tenían, no daba tiempo en la sesión de plantearlo, se les olvidaba), así como ciertas dificultades (Ej., timidez, desmotivación, distracciones, complejos físicos, confianza, impulsividad, falta de base, falta de comprensión y razonamiento, concentración, problemas de asignación de aulas, conexión a internet, etc.).

Por su parte, los resultados procedentes de los *cuestionarios de seguimiento* administrados en el seguimiento 2, a pesar de no disponer de las propiedades psicométricas del instrumento (Ato, 2010; Campbell y Stanley, 1995), muestran que los mentores PHE asignaron puntuaciones medias globales más altas a las áreas del desarrollo de las sesiones de mentoría, contenidos de las sesiones de mentoría, y comportamiento como mentor, mientras que las áreas con la calificación media global más bajas fueron las relacionadas con el comportamiento del alumno de EP y ESO y los materiales. En términos generales, las puntuaciones medias correspondientes a las 6 áreas de los cuestionarios de seguimiento estuvieron por encima de los 4,23 puntos, aunque para próximas experiencias del programa sería conveniente trabajar en la depuración del instrumento e introducir un instrumento de similares características para el

seguimiento del alumnado de EP y ESO.

En el área de *desarrollo de las sesiones de mentoría*, los diferentes ítems reciben una puntuación media alta, destacando la duración de las sesiones fue establecida de mutuo acuerdo como el ítem con mayor puntuación media, mientras que el lugar de realización de las sesiones fue el ítem con menor calificación media. Esta situación puede deberse a que los mentores PHE disponían de información sobre el procedimiento para establecer las sesiones de mentoría y su duración desde las fases de divulgación y captación, y estaban totalmente de acuerdo con el mismo, mientras que el lugar de realización de las sesiones se debía establecer entre los mentores PHE y las familias, siendo preferencia el uso de las instalaciones del centro educativo al que pertenecía el alumnado de EP y ESO. Ahora bien, el uso de las instalaciones de los centros educativos estaba condicionado a determinados días y horarios, además de una elevada demanda en alguno de los centros educativos, lo que en muchos casos dificultaba la asignación de un aula o espacio adecuado para desarrollar las sesiones de mentoría. Ante estas dificultades, ya detectadas en la sesión de seguimiento 1, se elaboró un documento en el que se incluía el horario de las sesiones y lugar de realización de cada uno de los mentores PHE, enviado a cada centro educativo, pero esta medida no fue tomada por todos los centros, por causas ajenas al programa, por lo que sería recomendable para próximas ediciones que los responsables de los centros informasen a todos los colectivos implicados del centro sobre la necesidad de habilitar en el centro educativo un espacio adecuado para la realización de las sesiones de mentoría.

Respecto al área de *contenidos de las sesiones de mentoría*, las puntuaciones medias más altas se aprecian en los contenidos trabajados fueron comprensibles para el alumnado de EP y ESO, y el ítem con menor puntuación media se asocia a la cantidad de trabajo realizado durante las sesiones de mentoría fue el adecuado para el alumnado de EP y ESO. Una posible interpretación de estos resultados puede ser que algunos de los contenidos trabajados previamente fueron revisados por las responsables del programa, lo que les generaba una mayor seguridad en sus intervenciones, mientras que la cantidad de trabajo pudiera venir determinada porque la planificación inicial de las sesiones de mentoría no se ajustara al trabajo realizado finalmente. Aún así, con el propósito de mejorar estos resultados en próximas réplicas, sería recomendable que los mentores PHE contasen con ejemplos claros y realistas de sesiones de mentoría que les aportara una visión más global del trabajo a realizar, así como un mayor desarrollo de éstas en las sesiones de formación de mentores PHE (Ej., cómo ajustar sus contenidos y cargas de trabajo durante las sesiones de mentoría e introducir una mayor variedad de contenidos a trabajar).

En cuanto al área de *comportamiento como mentor PHE*, el ítem registrado con una mayor puntuación media se relaciona con haber sabido escuchar a su alumno de EP y ESO,

mientras que la menor calificación media recae en la supervisión de los deberes. Estos resultados pueden venir determinados por las recomendaciones que desde el curso de formación de mentores PHE se les hacía al respecto, la importancia que tenía para un funcionamiento adecuado del programa, en general, y de las sesiones de mentoría, a nivel específico, tener en cuenta sus opiniones, emociones, etc., ayudándoles y aportándoles apoyo en las dificultades que presentasen. Asimismo, se hizo hincapié en que las sesiones de mentoría estuvieran encaminadas a potenciar el desarrollo personal y social global, no centrándose exclusivamente en temas relacionados con el rendimiento escolar, aunque fue lo más frecuente. También es necesario destacar las puntuaciones medias otorgadas a los ítems de avisar con tiempo sobre posibles retrasos y contestar asertivamente a las preguntas, quizás por el énfasis dedicado en el curso de formación a ser asertivos y empáticos, y especialmente comunicar a las familias la no asistencia, aunque si se contabiliza el número de sesiones canceladas y no presentadas, se debería hacer un examen más exhaustivo de estas discrepancias, para próximas ediciones ser más estrictos ante esta situación (Ej., un número determinado de sesiones canceladas o no presentadas sin una justificación adecuada, implicará la salida del programa).

En lo que concierne a los *materiales PHE*, destaca el ítem sobre la adecuación de los materiales al desarrollo de las sesiones de mentoría como el que más valoración media recibe, lo que puede venir determinado por la calidad de los materiales que se le aportaron y/o la flexibilidad que se les aportó a los mentores PHE para construir sus propios materiales (Ej., recursos, actividades, etc.) o uso de otros recursos que creyeran más conveniente, dotando a los mentores de una mayor creatividad, autonomía y responsabilidad. No obstante, la puntuación media más baja recae en el ítem sobre los materiales empleados para el seguimiento de las sesiones de mentoría, lo que quizás pueda deberse a la calidad de los instrumentos empleados o el desconocimiento del proceso de seguimiento y de los diversos instrumentos que se utilizan en el mismo. En esta línea, para futuras ediciones, sería conveniente ajustar la formulación de algunos de los ítems del cuestionario, recopilar los materiales utilizados por los mentores PHE y compartirlos en las siguientes experiencias, además de incluir materiales nuevos y dedicar más tiempo a este elemento durante el curso de formación de mentores PHE.

En el área de *comportamiento de los alumnos de EP y ESO*, se aprecia que el trato recibido por parte del alumnado de EP y ESO recibe una puntuación media alta, lo que responde a que las sesiones de mentoría se han desarrollado en la línea de lo esperado, si bien los ítems referidos a si existe un mayor interés por las asignatura y mayor progreso en su rendimiento escolar obtuvieron una calificación media más baja, por lo que en futuras experiencias sería aconsejable reforzar las habilidades y tareas de los mentores PHE dirigidas a incrementar la participación en clase, motivación hacia el estudio, al uso de las estrategias de aprendizaje,

planificación adecuada entre estudio y ocio, etc.

Por último, en cuanto a la *valoración global* de las sesiones de mentoría, los mentores PHE conceden una puntuación media alta a la labor que han desarrollado con el alumnado de EP y ESO, resultados que eran los esperados, en la línea de otras investigaciones de similares características al PHE (Fernández, 2007).

2. Seguimiento 2 con tutores del alumnado de EP y ESO

Los resultados de las sesiones de seguimiento 2 con los tutores de EP y ESO revelan que se ejecutaron como estaba previsto en su diseño, pero con variaciones en el eje temporal, por las razones aludidas anteriormente. Asimismo, en los términos similares al seguimiento 1, sería conveniente establecer las medidas especificadas en este seguimiento para incrementar la utilidad de estas sesiones, sobre todo para reducir la carga de trabajo de las responsables y mentores PHE.

Las indicaciones y sugerencias aportadas por los tutores de EP y ESO de cada centro educativo muestran que se mantiene la excelente relación entre el alumnado de EP y ESO y los mentores PHE, apreciándose ciertos cambios en el comportamiento de algunos alumnos (Ej., mejor organización, mejora de la caligrafía y ortografía, actitud adecuada en clase) y mejoras en su rendimiento escolar (Ej., aumento en las notas), que en cierta medida atribuyen a las actuaciones realizadas en las sesiones de mentoría. Sin embargo, también continúan observado algunas dificultades, que se deberían abordar en las siguientes sesiones de mentoría (Ej., descenso en algunos alumnos de las notas, poca implicación de las familias, pasotismo, poco trabajo en casa, actitud negativa hacia los estudios, comportamientos inadecuados, distracciones, atención, impulsividad). Para ello, recomendaban priorizar sobre la mejora de determinados comportamientos (Ej., trabajar los impulsos, motivación hacia el estudio, distracciones, no hablar tanto en clase, atención), la autonomía, las habilidades sociales (Ej., empatía, asertividad, saber escuchar a los compañeros, esperar al turno de palabra), y otros aspectos relacionados con el rendimiento escolar (Ej., uso de la agenda, estrategias de aprendizaje, hábitos de estudio, organización, comprensión, razonamiento, frustraciones ante los exámenes), además de las relaciones entre iguales (Ej., respeto, tolerancia, compañerismo), por lo que las sesiones de mentoría realizadas por los mentores PHE, y recogidas en el seguimiento 3 se dirigieron a estas recomendaciones.

3. Seguimiento 2 con familias del alumnado de EP y ESO

Las sesiones de seguimiento 2 con las familias del alumnado de EP y ESO se implementaron con cierta variación en el eje tiempo inicialmente previsto, además de en su duración. Igualmente, la utilidad de estas sesiones se podría incrementar introduciendo en

próximas ediciones del programa las medidas especificadas en el seguimiento 1, mientras que las observaciones realizadas en este seguimiento continuaron en la línea del seguimiento anterior, es decir, las familias del alumnado de EP y ESO destacaban la buena relación entre mentores y sus hijos/as, aludiendo a ciertos cambios en su comportamiento (Ej., más autonomía y responsables, interés en continuar estudiando, más comunicación, aumento de la motivación hacia el estudio, ponerse a estudiar por sí mismos, uso del planning elaborado, organización del estudio, aumento de la participación en clase, mayor autonomía y responsables) y mejoras en su rendimiento (Ej., aumento de las notas). Ahora bien, para el análisis de estos cambios y mejoras percibidos por las familias, que atribuían en gran parte a su participación en el programa, sería conveniente realizar un análisis en profundidad de todas las actuaciones llevadas a cabo, conocer con mayor precisión la historia escolar y familiar del alumnado, implicación real de la familia y disponer de un grupo control de cara a incrementar su potencia.

Por último, las familias del alumnado de EP y ESO también planteaban la presencia de algunas dificultades que sería necesario trabajar en las siguientes sesiones de mentoría (Ej., no se esfuerzan lo suficiente, desmotivación hacia el estudio, falta de concentración, comportamientos inadecuados, lugar de estudio inadecuado, comportamientos impulsivos, autonomía e inseguridad, problemas en las relaciones entre hermanos, timidez, mentiras, no cumplen el planning, falta de normas), aportando sugerencias de actuaciones dirigidas hacia mejorar el comportamiento (Ej., procrastinación, motivación hacia el estudio, autonomía, responsabilidades, relaciones con el grupo de iguales), los hábitos de estudio, la lectura, las habilidades sociales (Ej., empatía, asertividad, saber escuchar a los demás), y las estrategias de aprendizaje, además de formar las relaciones familiares, por lo que se realizó un esfuerzo en estos ámbitos en las siguientes sesiones de mentoría, tal y como se recoge en el seguimiento 3.

6.1.2.4. Seguimiento 3

1. Seguimiento 3 con mentores PHE

Los resultados de seguimiento 3 con mentores PHE arrojan que dichas sesiones se realizaron con un cambio en la duración inicialmente prevista, además de producirse con cierta demora con respecto a la planificación inicial, sin olvidar que, por problemas de incompatibilidad horaria, se tuvo que establecer una sesión extra de seguimiento con un grupo de mentores PHE. Asimismo, se produjo una alteración respecto a su diseño inicial, pues los mentores PHE no habían llevado a cabo 20 sesiones de mentoría, sobre todo por los cambios en el diseño que se produjeron en el seguimiento 2 (Ej., se habían desarrollado 9 sesiones de mentoría) y el propio desarrollo del programa en el tiempo transcurrido entre el seguimiento 2 y 3 (Ej., 118 sesiones canceladas y 20 sesiones no presentadas que no se recuperaron). Esta situación ha sido una de las causas por las que el número de sesiones realizadas por los mentores PHE con sus

respectivos alumnos de EP y ESO ha sido tan variable, más aún si se tiene en cuenta que se decidió finalizar las sesiones de mentoría antes de la fecha establecida inicialmente, lo que ha podido afectar considerablemente a los resultados obtenidos. En este sentido, sería conveniente introducir ciertas modificaciones en el diseño del programa, como reducir el número de sesiones de mentoría a realizar para llevar a cabo cada seguimiento, lo que implicaría realizar un mayor número de sesiones de seguimiento y, por ende, una mayor carga de trabajo para los responsables del programa, pero se dispondría de una mayor sistematización del progreso de los mentores PHE y alumnado de EP y ESO, y del programa en general. Además, si se introducen las medidas expuestas a lo largo de este apartado de evaluación de proceso (Ej., iniciar la fase de captación y divulgación con centros educativos y familias con mayor antelación) se dispondrá de un mayor tiempo para el desarrollo de sesiones de mentoría.

En términos similares a los seguimientos anteriores, los mentores PHE fueron incorporando hasta el momento de este seguimiento distintas actuaciones adaptadas a las características y necesidades que se iban detectando en el alumnado de EP y ESO con el transcurso de las sesiones de mentoría, así como a las recomendaciones de los tutores y familias del alumnado EP y ESO. Igualmente, se continúan apreciando ciertos progresos en el alumnado de EP y ESO (Ej., planificación del estudio, cambios de actitud hacia los estudios, confianza, mejora en las estrategias de aprendizaje, mayor comunicación, etc.), así como ciertas incidencias (Ej., mentores PHE que no indican cuáles eran las tareas pendientes para la siguiente sesión), y dificultades (Ej., desmotivación, distracciones, poca autonomía, confianza, conductas impulsivas, problemas de escritura, falta de atención, falta de comprensión y razonamiento, pensamiento generalizado de parecer las sesiones clases particulares, problemas de asignación de aulas, entre otras).

2. Seguimiento 3 con tutores del alumnado de EP y ESO

Los resultados de las sesiones de seguimiento 3 con los tutores de EP y ESO revelan que se llevaron a cabo en los mismos términos previstos en su diseño, con la demora temporal derivada del retraso de las actuaciones previas del programa, mientras que para aumentar su utilidad, sería conveniente establecer las medidas ya mencionadas en el seguimiento 1. Estas sesiones se realizaron antes que las sesiones de seguimiento con los mentores PHE, lo que generó disponer de una mayor información de la evolución del alumnado de EP y ESO, que se le facilitó a los mentores PHE, con su correspondiente carga de trabajo.

Las indicaciones y sugerencias aportadas por los tutores de EP y ESO de cada centro educativo respecto a las mejoras que habían observado, seguían en la misma línea de los seguimientos previos, es decir, cambios en el comportamiento de algunos/as alumnos/as (Ej., mejora en la higiene, concentración y esfuerzo, mejor actitud y motivación, mejoras en los

comportamientos impulsivos), y mejoras en su rendimiento escolar (Ej., recuperación de asignaturas, mejoras en aspectos básicos de contenidos), que continuaban atribuyendo en gran parte a su participación en el programa. No obstante, las dificultades también seguían estando presentes (Ej., descenso en algunos alumnos del rendimiento escolar, desmotivación, relaciones entre compañeros, problemas de comprensión, distracciones, atención, impulsividad, baja autoestima, madurez, organización del trabajo diario y constancia), para las que recomendaban actuaciones dirigidas a mejorar el comportamiento (Ej., motivación hacia el estudio, atención, asumir responsabilidades, aumentar la confianza), la autonomía, las habilidades sociales (Ej., empatía, esperar al turno de palabra), y otros aspectos relacionados con el rendimiento escolar (Ej., estudiar de manera comprensiva, estrategias de aprendizaje, hábitos de estudio y organización, comprensión).

3. Seguimiento 3 con familias del alumnado de EP y ESO

Las sesiones de seguimiento 3 con las familias del alumnado de EP y ESO se desarrollaron en los términos establecidos en su diseño, si bien se alteró su duración inicial, debido a que algunos de los grupos conformados eran elevados, además de su correspondiente demora en el tiempo respecto a la planificación, realizándose previamente a las sesiones de seguimiento 3 con los mentores PHE.

Las familias del alumnado de EP y ESO manifestaron la presencia de cambios en el comportamiento de sus hijos/as (Ej., uso del planning elaborado, organización del estudio, mayor confianza, mejor autoestima, expresión de sentimientos, mejora de la atención y concentración, iniciativa al estudio, cambios de actitudes en casa), y mejoras en el rendimiento (Ej., aumento de las notas, recuperación de asignaturas, fomento de la lectura), pero también dificultades (Ej., desmotivación hacia el estudio, frustración por las notas obtenidas y miedo antes los exámenes, autonomía, desorganización, problemas en las relaciones familiares, no cumplen el planning) para las que habría que realiza actuaciones dirigidas a mejorar el comportamiento (Ej., inseguridad, motivación hacia el estudio), los hábitos de estudio, la ortografía, las habilidades sociales (Ej., empatía, asertividad), la organización del tiempo, las relaciones familiares, y la orientación vocacional-profesional.

6.1.2.5. Seguimiento 4

1. Seguimiento 4 con mentores PHE

Los resultados de seguimiento 4 de mentores PHE muestran que dichas sesiones no se realizaron en los términos previstos en su diseño y planificación inicial, pues no se completaron el protocolo de seguimiento 4 y la hoja de grupos de discusión, información a partir de la que se valoraría el desarrollo de las sesiones de mentoría realizadas en el intervalo de tiempo

transcurrido entre el seguimiento 3 y 4, que tampoco se realizó, lo que afectó igualmente a su duración. Sin embargo, estas sesiones permitieron identificar las dificultades en el desarrollo general del programa desde la perspectiva de los mentores PHE, así como sus propuestas de mejora, entre las que se pueden destacar: (a) modificar la duración del programa, donde se recomienda un incremento del número de sesiones de mentoría por semana, de las que se responsabilizarían parejas de mentores PHE, (b) introducir medidas para incrementar la implicación de la familia, sugiriendo que ha de existir mayor compromiso por parte de las familias participantes y la no asistencia ha de ser penalizada, (c) establecer sesiones de despedida con el alumnado, preferible en un ambiente de afecto y un lugar fuera de los centros educativos (Ej., Parque Moret), (d) incrementar la supervisión por parte de las responsables del programa respecto al uso y cumplimentación del cuaderno de mentores, (e) introducir cambios en las sesiones de mentoría, que sean más dinámicas, dirigidas a fomentar sus capacidades personales y alejarse de las características tradicionales que recuerdan al ámbito escolar, (f) aumentar la coordinación entre mentores y tutores del alumnado de EP y ESO, para lo que se recomienda que los tutores de EP y ESO puedan tener acceso a los cuadernos online de mentores PHE y así conocer el desarrollo de las sesiones de mentoría realizadas y poder aportar sugerencias, y (g) mejorar la coordinación entre mentores PHE y los centros educativos, de cara a una gestión adecuada de los espacios para el desarrollo de las sesiones de mentoría.

Por otro lado, los resultados de los *cuestionarios de seguimiento* administrados, considerando de nuevo que no se dispone de las propiedades psicométricas del instrumento (Ato, 2010; Campbell y Stanley, 1995), muestran que los mentores PHE asignaron las puntuaciones medias globales más altas a las áreas de contenidos de las sesiones de mentoría, del desarrollo de las sesiones de mentoría, y comportamiento como mentores PHE, mientras que las áreas con la calificación media global más bajas fueron las asociadas al comportamiento del alumno de EP y ESO y los materiales. En términos generales, las puntuaciones medias correspondientes a las 6 áreas de los cuestionarios de seguimiento estuvieron por encima de los 4,30 puntos, aunque para próximas experiencias del programa sería conveniente depurar el instrumento, como se indicó en el seguimiento 2.

En los diferentes ítems del área de *desarrollo de las sesiones de mentoría* se aprecia una puntuación media bastante alta, destacando con la mayor valoración media el ítem relacionado con las hora de duración de las sesiones fue establecida de mutuo acuerdo, mientras que el lugar de realización de las sesiones continúa como el ítem que recibe menor calificación media, en los mismos términos que en el seguimiento 2. Y es que se han presentado numerosas dificultades relacionadas con el lugar de realización de las sesiones de mentoría (Ej., cambios de aula, interrupciones, etc.), que pueden estar a la base de esta valoración por parte de los mentores PHE, y que ha sido imposible corregir a pesar de los esfuerzos realizados por

las responsables del programa.

Respecto al área de *contenidos de las sesiones de mentoría*, las puntuaciones medias más altas se registraron en el ítem sobre los contenidos trabajados se han ajustado a las necesidades del alumnado, quizás por la información que se les facilitaba continuamente sobre las necesidades observadas por los tutores y familias de EP y ESO, y que en cierta medida permitían a los mentores PHE dirigir las actuaciones de las sesiones a dichas necesidades. Por su parte, el ítem con menor puntuación media se asocia a la cantidad de trabajo realizado durante las sesiones de mentoría fue el adecuado para el alumnado, lo que puede venir determinado por las diferencias entre el diseño y planificación de las actuaciones a desarrollar en las sesiones de mentoría y las que finalmente se realizaban (Ej., no considerar imprevistos).

En cuanto al área de *comportamiento como mentor PHE*, el ítem con una mayor puntuación media tiene que ver con escuchar a su alumno de EP y ESO, mientras que la menor calificación media recae en la supervisión de los deberes. Estos resultados pueden estar influenciados igualmente por las recomendaciones que desde el curso de formación de mentores PHE se les hacía al respecto, relacionadas con tener en cuenta sus opiniones, emociones, etc., ayudándoles y aportándoles apoyo en las dificultades que presentasen, además del continuo feedback sobre el uso de las sesiones de mentoría. También destacan las calificaciones medias de los ítems de avisar con tiempo sobre posibles retrasos y contestar asertivamente a las preguntas, debido posiblemente al énfasis que se hizo en estos aspectos en el curso de formación y posteriormente en las siguientes sesiones de seguimiento con los mentores PHE.

En el área de *materiales PHE* destaca como el ítem con mejor valoración media la adecuación de los materiales al desarrollo de las sesiones de mentoría, quizás por la diversidad de materiales que se aportaron y la flexibilidad que se concedió a los mentores PHE para ello. No obstante, los ítems relacionados con los materiales para el seguimiento de las sesiones y el uso de los materiales aportados le ha ayudado en su vida personal y académica reciben puntuaciones medias muy bajas, quizás por la propia formulación de los ítems, o incluso el desconocimiento de los instrumentos que se emplean en el proceso de seguimiento.

El área de *comportamiento de los alumnos de EP y ESO* recibe una puntuación media bastante elevada, destacando el ítem relacionado con el trato recibido por parte del alumnado de EP y ESO, lo que se puede interpretar si se considera el fuerte vínculo afectivo establecido entre ellos. Sin embargo, los ítems referidos a si existe un mayor interés por las asignaturas y mayor progreso en su rendimiento escolar obtuvieron la calificación media más baja, lo que se podría explicar si se considera que los mentores PHE conocían la situación y progreso escolar de su alumnado previamente. A pesar de ello, sería recomendable dedicar más esfuerzos a mejorar las estrategias de aprendizaje del alumnado, pues es el propio estudiante quien orientar de modo

consciente e intencional sus actividades de aprendizaje, siendo el producto de sus propias experiencias, sugerencias, incentivos, etc. Es decir, a cómo poder hacer más eficientes sus esfuerzos por aprender, fundamentales para la calidad y éxito de las tareas escolares (Zimmerman y Martínez-Pons, 1988). Asimismo, se ha de atender con mayor énfasis y detalle el trabajo que se realice sobre la motivación, ya que ejercen un efecto directo sobre el uso de estrategias, mediando éstas la relación entre variables motivacionales y rendimiento académico (Inglés, García-Fernández, Castejón, Valle, Delgado, y Marzo, 2009; Pintrich y De Groot, 1990; Steinmayr y Spinath, 2009) y al desarrollo de habilidades sociales necesarias para el establecimiento de unas buenas relaciones sociales y de amistad, importantes para la autoestima y el sentimiento de satisfacción vital (Chou, 2000), con las que lograr el ajuste y funcionamiento exitoso en la sociedad.

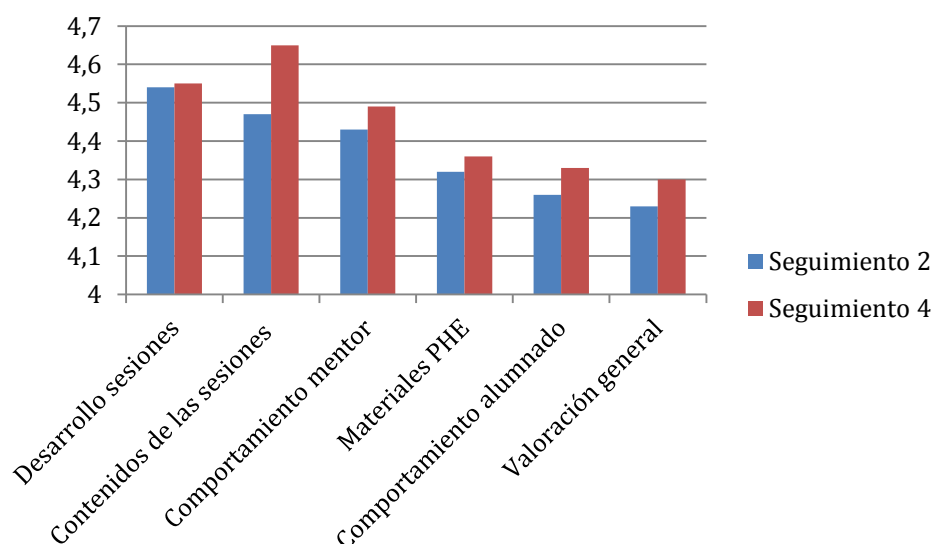
Por último, la *valoración global* que realizan los mentores PHE sobre las sesiones de mentoría es bastante elevada, resultados esperados que se aprecian en otras investigaciones dentro de este marco de actuación.

Por último, si se realiza un análisis comparativo de la evolución que han seguido las valoraciones medias de los mentores PHE respecto al desarrollo del programa, es decir, de los resultados derivados de los cuestionarios de seguimiento que se administraron en los seguimientos 2 y 4, se puede apreciar que los mentores PHE han asignado unas calificaciones medias globales superiores a las diferentes áreas del cuestionario en el seguimiento 4 con respecto al seguimiento 2 (Figura 4), aunque si se analizan individualmente los ítems de cada área se aprecia que algunos de estos ítems reciben valoraciones medias superiores en el seguimiento 2 con respecto al seguimiento 4 (Ej., frecuencia y horario de las sesiones, duración de las sesiones establecida de mutuo acuerdo, contenidos ajustados a las necesidades del alumnado, le ha ayudado en el uso de los materiales necesario para el desarrollo de las sesiones, le ha ayudado en planificar su tiempo de estudio, ha sabido escucharle, ha cumplido el acuerdo firmado previamente), lo que puede venir determinado por la presencia de algunas de las dificultades relacionadas con el desarrollo de las sesiones de mentoría, como se ha planteado anteriormente. Sin embargo, se distingue una relación lineal estadísticamente significativa entre las puntuaciones que los mentores PHE han otorgado en el seguimiento 2 y 4 a los diferentes ítems de los que se componen las 6 áreas evaluadas, apreciándose un incremento en las estimaciones medias concedidas en el seguimiento 4 en algunos ítems del desarrollo de las sesiones (Ej., puntualidad y el lugar en la realización de las sesiones), contenidos de las sesiones (Ej., los contenidos han sido comprensibles para el alumnado y la cantidad de trabajo ha sido adecuada), comportamiento como mentores PHE (Ej., dominio de los contenidos trabajados, especificación de derechos, deberes y tareas, ayuda en la mejora de las estrategias de aprendizaje, supervisión de las tareas, planificación de las sesiones, avisado

con tiempo sobre los posibles retraso o no asistencia a las sesiones, contestaciones asertivas a las cuestiones que se le hacían), materiales PHE (Ej., adecuación de los materiales para el desarrollo de las sesiones de mentoría, utilización adecuada de los materiales para el seguimiento de las sesiones, los materiales aportados han ayudado en su vida personal y académica), comportamiento del alumnado de EP y ESO (Ej., el trato recibido ha sido de respeto, aprovechamiento de las sesiones de mentoría, mayor progreso en su rendimiento académico, existe un mayor interés por las asignaturas), y valoración global de las sesiones de mentoría realizadas. Por tanto, este aumento de las puntuaciones medias globales en la gran mayoría de los ítems, si bien se debe interpretar con cautela por la calidad del instrumento (Ato, 2010; Campbell y Stanley, 1995), parece indicar una progresiva mejora de los aspectos evaluados a lo largo del desarrollo de las sesiones de mentoría.

Figura 5

Evolución de las Puntuaciones Globales de los Mentores PHE respecto al Desarrollo del programa



Fuente: Elaboración Propia

2. Seguimiento 4 con tutores del alumnado de EP y ESO

Los resultados de seguimiento 4 con los tutores de EP y ESO muestran que las sesiones se desarrollaron en los términos previstos en su diseño, con cierta demora temporal respecto a la planificación. Con estas se pretendió conocer sus percepciones respecto al programa, así como las sugerencias y/o comentarios relevantes sobre las actuaciones de los mentores PHE y mejoras a introducir en el programa a nivel general, entre las que se podrían subrayar: (a) la buena acogida del programa y los beneficios que ha reportado en la gran mayoría del alumnado de EP y ESO participante, (b) cambios en el comportamiento de algunos alumnos (Ej., más

atención en clase, más responsabilidad, mejora de actitud, motivación e intereses, mayor concentración, aumento de las habilidades sociales, actitud positiva, implicación por parte de los padres, estudian más en casa, mayor concentración), (c) mejoras en el rendimiento escolar (Ej., mejora de calificaciones en algunas asignaturas), y (d) dificultades (Ej., actitudes no adecuadas al no respetar las explicaciones del profesor y turno de palabra, autonomía y responsabilidades, problemas de atención, repeticiones de algunos alumnos y hábitos de trabajo). Igualmente, plantearon como propuestas dedicar una mayor carga de trabajo a trabajar en la comprensión de los contenidos, la concentración y atención, incrementar la implicación de las familias, empezar las sesiones de mentoría al inicio del curso escolar, aumentar el número de alumnado que se pueda beneficiar del programa, mejorar la conexión entre los contenidos de clase con las actuaciones realizadas en las sesiones de mentoría, y fomentar las habilidades sociales y resolución de conflictos.

3. Seguimiento 4 con familias del alumnado de EP y ESO

Las sesiones de seguimiento 4 con las familias del alumnado de EP y ESO sufrieron cambios en su duración inicial, pues algunos de los grupos conformados eran elevados, además de la desviación pertinente en el eje tiempo con respecto a lo previsto. Estas sesiones se consideraron de despedida, agradeciéndoles su participación y se les invitó a que aportasen sugerencias, proposiciones, opiniones, etc., respecto al programa, que pudieran servir para futuras repeticiones del mismo, entre las que se podrían destacar: (a) el fuerte vínculo de sus hijos/as con los mentores, (b) ciertos cambios en el comportamiento (Ej., más comunicación, iniciativa e intereses, aumento de la motivación, aumento de las estrategias de aprendizaje, mejor comportamiento, más constancia, hábitos de trabajo, mejoras en la ortografía, incremento de habilidades sociales, mayor concentración, confianza y compromiso), (c) mejoras en el rendimiento (Ej., mejora de las notas), y (d) dificultades (Ej., desmotivación hacia el estudio, timidez, mentiras, desorganización, posibles dificultades a la hora de adaptarse al IES, falta de comprensión y razonamiento, madurez orientación vocacional-profesional, actitudes de negatividad, contestaciones inadecuadas, disconformidad, hábitos de estudio). Asimismo, plantearon la necesidad de iniciar el programa al comienzo del curso escolar, aumentar el tiempo de trabajo y tener la oportunidad de que el alumnado pudiera participar un año más.

6.1.3. Plan de evaluación de los resultados

Los resultados de seguimiento del plan de evaluación de resultados muestran que el plan de evaluación sufrió variaciones en su diseño y planificación, pues los centros educativos sólo facilitaron copia de los boletines de calificaciones del curso escolar en el que se desarrolló el PHE, a pesar de las solicitudes de las responsables del programa para que aportaran también dichas copias del curso escolar previo. Además, se presentaron modificaciones en el eje tiempo,

debido a las demoras que se produjeron, por un lado, en las primeras actuaciones del procedimiento de selección de la muestra, y que afectaron al momento temporal en el que se administraron las pruebas para tomar las medidas pretest. Y por otro lado, la demora en el desarrollo de las sesiones del seguimiento 4 con los mentores PHE y en el establecimiento de los centros educativos de las sesiones de evaluación final con el alumnado de EP y ESO, que retrasaron la pasación de las pruebas para tomar las medidas postest.

6.1.4. Desgaste de la muestra (“Attrition”)

El desgaste de las muestras o “Attrition” de la población diana se asocia al diseño, planificación e implementación del proceso de selección de las submuestras propuesta, pero también al diseño, planificación y ejecución del plan de intervención, por lo que ha mayor calidad de estos elementos, menor desgaste de la muestra, y por tanto, un menor gasto de recursos.

En el caso de los mentores PHE se han producido 10 abandonos durante la implementación del programa, que en cierta medida estaban previstos, motivo por el que se crearon parejas de mentores PHE. Por su parte, en el caso del alumnado de EP y ESO no se produjeron bajas oficiales, pero si es cierto que cerca del 25% de esta submuestra no llevó a cabo más de 11 sesiones de mentoría, incumpliendo algunas de las condiciones aceptadas inicialmente relacionadas con el número de sesiones cancelas y/o no presentadas.

Estos resultados muestran la necesidad de incluir medidas, como el establecimiento de criterios de selección más exigentes en la cuarta etapa del muestreo y mayor rigidez en los criterios de permanencia en el programa, como otras investigación referencian (Fernández, 2007). Además sería recomendable ser más precisos y explícitos con la información que se transfiere sobre la naturaleza y participación en el PHE, con la finalidad de no crear expectativas inadecuadas en torno al posible alumnado que esté interesado en participar.

6.2. Evaluación del impacto del programa

6.2.1. Aserción y habilidades sociales, motivación y estrategias de aprendizaje, y satisfacción personal y académica de los mentores PHE

La repercusión actual de los programas basados en A-S (Westover, 2012; Wilczenski y Coomey, 2007), y aprendizaje entre iguales, en su versión de mentoría (Herrera et al., 2000; Sandford et al., 2007), en el ámbito educativo es bastante elevada, pero el diseño, planificación, aplicación y evaluación de programas como el PHE, con un elevado componente investigador, que emplea como base ambas metodologías, con poblaciones de alumnado universitario y de EP y ESO, no son muy frecuentes (Gershenfeld, 2014). En este contexto, surge esta investigación con el propósito de explorar los efectos de la participación en el PHE para los

mentores PHE, concretamente en aserción y habilidades sociales, motivación y estrategias de aprendizaje y satisfacción personal y académica, pues son algunas de las variables en las que los estudios basados en A-S revelan mejoras en sus participantes (AEVOL, 2003; Brown, 2001; Freire, 1998; Jacoby, 1996; Kehl y Morris, 2007; McIntyre y Sellnow, 2014; Martín, Rubio, Batlle, y Puig, 2010; Medina, 2004; Melchior, 1999; Weiler et al., 2014). No obstante, gran parte de las investigaciones realizadas en esta línea se han centrado en conocer las percepciones de los mentores sobre las mejoras que ha implicado su participación en el programa, además de su nivel de satisfacción, una vez finalizado el mismo, empleando básicamente medidas de estas variables en la fase postest (Alonso et al., 2011; Gannon y Maher, 2012; Gershenfeld, 2014; Holland, Major, y Orvis, 2012; O'Brien, Llamas, y Stevens, 2012; Smith, 2008; Torres y Hernández, 2009; Weiler et al., 2014).

En este sentido, los cambios que se han producido en los mentores PHE respecto a su nivel de aserción y habilidades sociales, motivación y estrategias de aprendizaje, como resultado de su participación en la experiencia del PHE, se asemejan a los beneficios que revela la investigación cuando se participa como mentor en este tipo de programas:

- Las comparaciones intergrupo sobre *aserción y habilidades sociales* de los mentores PHE en la fase pretest y postest revelan un aumento de la media de puntuación directa obtenida en 4 de las 6 subescalas del EHS (Gismero, 2000), así como en la puntuación directa global, apreciándose diferencias estadísticamente significativas en la subescala IIPSO ($z = -2,82; p < 0,01$) y en la puntuación directa global ($z = -2,28; p < 0,05$), y al mismo tiempo, se ha registrado un tamaño del efecto entre ambas medidas pretest y postest de las subescalas que oscila entre los 0,02 y 0,17 puntos
- Los resultados de sobre *motivación y estrategias de aprendizaje*, registran un aumento de la media de puntuación directa en 14 de las 15 subescalas del MSLQ (Pintrich et al., 1991) (exceptuando la subescala OI, su puntuación media es más alta en la fase pretest), apreciándose diferencias estadísticamente significativas en las subescalas de OE ($z = -2,36; p < 0,05$), A ($z = -3,57; p < 0,001$), PC ($z = -3,59; p < 0,001$), TAE ($z = -2,05; p < 0,05$), AM ($z = -3,53; p < 0,001$), RE ($z = -4,23; p < 0,001$) y SA ($z = -2,98; p < 0,01$) y un tamaño del efecto que oscila entre 0,06 y 0,49 puntos.

Por tanto, aunque el diseño metodológico empleado no admite argumentos válidos de causalidad, los resultados se pueden considerar como positivos, ya que este tipo de diseño es el que se recomienda utilizar con propósitos puramente exploratorios (Ato, 2010), sin olvidar que este ha sido uno de los primeros ensayos a nivel nacional en el que se ha pretendido explorar los potenciales beneficios de un programa de A-S y aprendizaje entre iguales, en su versión de

mentoría, con poblaciones de ES y de educación obligatoria. Ahora bien, a la hora de interpretar estos resultados se debe considerar que:

- El número final de sesiones de mentoría realizadas por los mentores PHE no ha sido el mismo.
- El tiempo dedicado en el curso de formación a entrenar explícitamente las habilidades sociales ha sido mínimo, , si bien en esta variable se ha producido una mejora global, tal y como reflejan las diferencias estadísticamente significativas entre las puntuaciones directas obtenidas por los mentores PHE antes y después de la implementación del programa en la puntuación directa global de la EHS (Gismero, 2000), previsiblemente por las diferentes interacciones y situaciones a las que se han enfrentado, pues han tenido que hacer uso de estas habilidades, aunque todos no registrasen el mismo número de sesiones de mentoría con sus alumnos de EP y ESO
- El hecho que los mentores PHE trabajaran con sus alumnos de EP y ESO la motivación para aprender, las creencias de que su trabajo escolar era interesante e importante y la autorregulación, ha generado mejoras en su regulación del esfuerzo, pensamiento crítico, gestión de la ansiedad, autorregulación metacognitiva, tiempo y ambiente de estudio, y solicitud de ayuda.

Debido a estas consideraciones, para futuras ediciones del programa sería conveniente introducir medidas con las que mejorar los resultados obtenidos, además de reducir la posible presencia de amenazas contra la validez interna del diseño metodológico de intervención empleado, destacando la necesidad de:

- Ajustar los materiales y aumentar el tiempo de entrenamiento durante el curso de formación de mentores PHE a la aserción y habilidades sociales, y motivación y estrategias de aprendizaje, aumentando el número de sesiones de formación, tal y como se ha comentado anteriormente a partir de los resultados del cuestionario de evaluación del curso de formación y las diferentes sesiones de seguimiento con los mentores PHE.
- Realizar un mayor número de sesiones de mentoría, debido a que los beneficios la mentoría entre iguales se acumulan a lo largo del tiempo (Rhodes, 2005), lo que conllevaría iniciar el programa al inicio del curso escolar o incrementar la frecuencia semanal de sesiones o encuentros.
- La selección de un diseño cuasiexperimental pretest-postest con grupo control no equivalente, siempre teniendo en cuenta las posibles restricciones éticas que esto conlleva (Ej., uso inadecuado de los recursos disponibles para atender a

una mayor demanda).

- Introducir las medidas preventivas descritas en el apartado de seguimiento 1, 2, 3 y 4, con la finalidad de evitar los problemas que han podido originar un número excesivo de sesiones canceladas y no presentadas.
- Introducir otras variables dependientes a las que afectan la motivación y estrategias de aprendizaje, como es el rendimiento académico (Ej., comparación del la calificación media por crédito matriculado, tasa de rendimiento, éxito y abandono de los mentores participantes una vez finalizado el PHE), ya que ésta ejerce un efecto directo sobre el uso de estrategias, mediando éstas la relación entre variables motivacionales y rendimiento académico (Inglés et al., 2009; Pintrich y De Groot, 1990; Steinmayr y Spinath, 2009), así como el desarrollo de habilidades sociales necesarias para el establecimiento de unas buenas relaciones sociales y de amistad, importantes para la autoestima y el sentimiento de satisfacción vital (Chou, 2000), para lograr el ajuste y funcionamiento exitoso en la sociedad.

En este punto, los resultados indican una mejora en las variables dependientes, pero sería adecuado realizar un análisis más profundo con el objetivo de comprobar si las mejoras en aserción y habilidades sociales, y motivación y estrategias de aprendizaje se reflejan en el progreso académico y personal de los mentores PHE participantes, para ello, sería conveniente en primer lugar confirmar que las mejoras respecto a motivación y estrategias de aprendizaje, se traducen en una aumento de su rendimiento académico y satisfacción con los estudios, como indica la literatura especializada sobre A-S (AEVOL, 2003; Civic Literacy Project, 2000; Conway et al., 2009; Crews, 2002; Giles y Eyler, 1994; Harwood y Radoff, 2009; Markus et al., 1993; Scales et al., 2000; Tapia, 2006) y mentoría (Allen et al., 1999; Alonso et al., 2010; Kelly y Schweitzer, 1997; Linnehan, 2001; Tenenbaum et al., 2001), así como una mayor autoestima (AEVOL, 2003; Billig et al., 2005b; Brown, 2001; Jacoby, 1996; McIntyre y Sellnow, 2014; Melchior, 1999; Puig et al., 2007; Rhodes et al., 2006; Switzer et al., 1995; Tapia, 2006; Wilczenski y Coomey, 200), constructo necesario para un adecuado desarrollo personal, fomentando la reflexión y el pensamiento crítico, así como un papel activo y reflexivo en todo el proceso de toma de decisiones (AEVOL, 2003; Brown, 2001; Jacoby, 1996; Puig et al., 2007; Stephens, 1995; Youniss et al., 1997; Wilczenski y Coomey, 2007), aunque para ello, hubiese sido necesario emplear otros instrumentos para medir dichas variables (Ej., expedientes académicos de los mentores PHE y prueba estandarizada para medir autoestima), así como de un grupo control con el que contrastar estas medidas y dar mayor rigurosidad al trabajo. Y en segundo lugar, comprobar que los resultados logrados por los mentores PHE en aserción y habilidades sociales, así como la calidad del trabajo realizado durante las intervenciones realizadas en las sesiones de mentoría con el alumnado de EP y ESO, están relacionados con

los resultados de impacto de sus respectivos alumnos de EP y ESO (Ej., calificaciones de notas, características socio-ambientales y relaciones personales en el aula, y adaptación personal, social, escolar, familiar y de las actitudes educadoras de los padres).

En cuanto a los resultados sobre la *satisfacción personal y académica*, considerando que se desconocen las propiedades psicométricas de los instrumentos utilizados y la posible amenaza de la validez interna (Ato, 2010; Campbell y Stanley, 1995), la valoración asignada por los mentores PHE participantes en el transcurso del PHE ha sido elevada. Especialmente destaca el área de *implementación del programa* como la mejor valorada, posiblemente debido a la consideración del seguimiento, atención, ánimo y ayuda por parte de las responsables del programa durante el desarrollo del programa (Ej., llamadas de teléfono y e-mails con dudas sobre la gestión de las sesiones), si bien se deben tener en cuenta otra serie de aspectos que han podido influir en estos resultados, como los niveles de compromiso del mentor (Hu et al., 2008; Poteat et al., 2009), la autoestima (Linnehan, 2003), la confianza (St-Jean y Audet, 2009), determinados comportamientos y competencias (Fogg, 2003; Kemp, 2008), y la propia motivación, intereses y expectativas de los mentores hacia el desarrollo de las sesiones de mentoría, ya que estas conductas también podrían haber influido en la percepción de los mentores PHE respecto a su valoración en esta área.

Por el contrario, el área que ha registrado la calificación media más baja se asocia al *empoderamiento*, cuyos resultados pueden derivarse de la percepción crítica sobre el trabajo que han realizado en las sesiones de mentoría relacionados con el desarrollo del proceso de E-A de sus alumnos de EP y ESO, quizás por factores como los niveles de compromiso entre mentor y alumnado de EP y ESO (Hu et al., 2008; Poteat et al., 2009), las características comunes de ambos (Ortiz y Gilson, 2005), la confianza entre ellos (St-Jean y Audet, 2009), la confidencialidad y el tiempo dedicado a las sesiones (Illes et al., 2000), la duración de la relación de mentoría (Munson y McMillen, 2009; Paris, 2009), la frecuencia de las sesiones (Lyons y Oppler, 2004), la importancia percibida de las actividades realizadas (Herrin, 2009), y el desarrollo de competencias (Kemp, 2008). En esta línea, sería aconsejable introducir una serie de medidas preventivas como las descritas en los seguimientos 1, 2, 3 y 4, además de las recomendaciones establecidas para el curso de formación de mentores PHE.

Respecto a la *adecuación de las actividades*, destacar la valoración que hacen los mentores PHE sobre la calidad aceptable del trabajo realizado en las sesiones de mentoría, pero el interés de las actividades realizadas ha obtenido la puntuación media más baja, lo que podría conllevar que la variedad de actividades haya podido influir en esta calificación, pues la gran mayoría de las actividades se han dirigido al ámbito escolar, en ayudar al alumnado de EP y ESO en las dudas sobre las tareas escolares, exámenes y estrategias de aprendizaje.

Por su parte, en el área del *desarrollo de competencias*, la valoración ha estado por debajo de lo esperado, aunque su resultado es alto, la literatura especializada en esta temática arroja mejores resultados, la que ha podido estar determinado por la percepción crítica de los mentores PHE respecto a su visión de progreso en habilidades, actitudes y destrezas durante las sesiones de mentoría. Por ello, sería recomendable introducir más ítems en esta área del cuestionario, para comprobar con mayor rigurosidad las mejoras en este apartado, además de las medidas preventivas ya expuestas (Ej., aumento de la actividad formativa y desarrollo de contenidos más ajustados a las demandas halladas).

En el área de *intereses personales*, la valoración positiva que tienen hacia el funcionamiento y beneficios que reporta el programa se ve reflejada en el ítem con la calificación media más alta, es decir, recomendar la participación en el PHE. Esta situación puede estar motivada porque, aunque en algunos aspectos sus expectativas no se han cumplido, si han podido observar ciertas mejoras en su propio desarrollo académico y personal, además de contar con una experiencia fuera del aula ordinaria y poder poner en práctica los conocimientos teóricos adquiridos. Aún así, se ha de realizar un mayor esfuerzo en torno a la motivación e interés durante el programa, ya que su valoración está por debajo de lo esperado, pero como se ha comentado anteriormente, se ha podido deber a factores externos (Ej., número de sesiones canceladas y/o no presentadas, relación con su alumno y familias de EP y ESO, carga de trabajo del propio mentor, vínculo creado con su alumno e imprevistos surgidos) e internos (Ej., altas expectativas hacia el programa, intereses reales).

Finalmente, sobre la *satisfacción general*, se puede considerar elevada, así como el interés en participar en futuras experiencias, tal y como indican otros estudios en esta línea, y programas de mentoría dirigidos a alumnado de EP y ESO (Gannon y Maher, 2012; Grabowski, Heely, y Brindley, 2008).

6.2.2. Rendimiento escolar del alumnado de EP y ESO

Los resultados sobre rendimiento escolar del alumnado de EP y ESO como resultado de su participación en la experiencia del PHE revelan:

- Una evolución positiva en las calificaciones obtenidas, con un incremento de asignaturas aptas entre el alumnado de EP (196 asignaturas aptas en el primer trimestre, 203 en el segundo trimestre y 209 en el tercer trimestre).
- Un mantenimiento estable en las calificaciones obtenidas en el alumnado de ESO (296 asignaturas aptas en el primer trimestre, 280 en el segundo trimestre y 281 en el tercer trimestre).
- En el segundo trimestre del curso escolar, para el alumnado de EP, se aprecian

tendencias de mejora en el área de Lengua castellana y literatura, y para el alumnado de ESO en el área de Tecnología.

- En el tercer trimestre del curso escolar se aprecian diferencias estadísticamente significativas en el área curricular de Conocimiento del medio natural, social y cultural en el alumnado de EP.
- Se siguen apreciando tendencias de mejora en las áreas curriculares instrumentales (Lengua castellana y literatura, y matemáticas).

En esta línea, la participación en el PHE no ha tenido el efecto esperado sobre el rendimiento escolar del alumnado de educación obligatoria, en términos opuestos a las evidencias que la literatura especializada pone de manifiesto cuando se implementa un programa de estas características (Tapia, 2006; Westover, 2012). Ahora bien, si se realiza un análisis más exhaustivo, caso a caso, se aprecian tendencias de mejora en un considerable tanto por ciento de los componentes de la submuestra (55%), sobre todo en aquellos alumnos de EP y ESO que desarrollaron más de 14 sesiones de mentoría, y principalmente estas tendencias de mejora se ven reflejadas en la áreas instrumentales, tal y como sucede en los trabajos de la AEVOL (2003) o Scales et al. (2000), y en la línea de otras investigaciones relacionadas con la mentoría (Klaw, Fitzgerald, y Rhodes, 2003; Lee y Cramond, 1999; Slicker y Palmer, 1993). Y es que la gran mayoría de las actuaciones que se realizaron durante las sesiones de mentoría estaban dirigidas a reforzar las áreas curriculares, mejorar las estrategias de aprendizaje y la actitud hacia el estudio (Ej., motivación hacia el estudio, comportamientos en clase), tal y como se refleja en los resultados de las medidas específicas de seguimiento.

Ahora bien, a la hora de interpretar estos resultados se deben tener en cuenta ciertos elementos del proceso, como por ejemplo, la *dosis de tratamiento*, es decir, la variabilidad en el número de sesiones de mentoría realizadas entre mentores PHE y alumnado de EP y ESO (rango de entre 9 y 18 sesiones), pues ninguno de los mentores PHE consiguió realizar el número de sesiones previstas inicialmente (entre 20-25 sesiones de mentoría). El 100% de mentores PHE realizaron 9 sesiones de mentoría, pero sólo un 5,70% llegó a efectuar 18 sesiones de mentoría. Asimismo, otros aspectos que se deben considerar para la interpretación de estos resultados son:

- La inadecuada relación entre algunos mentores PHE y su respectivo alumnado de EP y ESO, marcada por los criterios de asignación aplicados o el desarrollo de las sesiones de mentoría.
- Las habilidades, destrezas, actitudes y comportamientos de los mentores PHE (Ej., resolución de problemas, motivación hacia el alumnado de EP y ESO, creatividad de las actividades realizadas, etc.), así como el desarrollo de sus intervenciones durante las sesiones de mentoría, con actividades no adecuadas

para el alumnado (Ej., incrementar el uso de las estrategias de aprendizaje, mejorar el comportamiento en clase y en casa, etc.).

- El comportamiento del alumnado de EP y ESO (Ej., grado de implicación en las actividades propuestas, expectativas hacia el programa, intereses personales, participación adecuada en clase, etc.), que en el caso de algunos/as no era el adecuado.
- El comportamiento de los tutores (Ej., expectativas hacia el programa, implicación en las actividades realizadas, motivación a participar de manera activa, etc.) y las familias (Ej., implicación en el desarrollo del programa, expectativas del mismo, actitud hacia los cambios observados, presión hacia la obtención de buenas calificaciones, etc.), que en algunos casos se podría mejorar considerablemente, y que ha podido influir en el comportamiento, actitudes, motivación, e intereses del alumnado de EP y ESO.
- El instrumento empleado para medir la variable rendimiento escolar, el boletín de calificaciones, en el que sólo se especifica la calificación final, pero no los indicadores que determinan esa calificación, y a los que ha sido imposible acceder.

Asimismo, sería conveniente resaltar los aspectos relacionados con la potencia de los resultados logrados, es decir, la posible presencia de amenazas a la validez interna (Ato, 2010; Campbell y Stanley, 1995): (a) las medidas pretest-postest en un solo grupo tomadas sobre la variable rendimiento escolar y los análisis realizados, pues en la evaluación de este tipo de programas, tal y como plantea Scales et al. (2000), generan numerosas dificultades para conseguir efectos estadísticamente significativos, así como para interpretar los resultados (Ej., las diferencias en contenidos, criterios de evaluación y calificación, etc., entre las diferentes evaluaciones), y (b) el inicio de la implementación del programa y el reducido tiempo de intervención, ya que el rendimiento escolar de un número considerable de miembros de la submuestra de alumnado de educación obligatoria en el primer trimestre del curso escolar fue relativamente bajo, lo que provocó cierto nivel de retraso escolar y dificultades de ajuste al centro educativo cuando se comenzó a aplicar el programa, que difícilmente se pueden acometer de forma exitosa en dos trimestres del curso escolar.

En esta línea, entre las medidas a introducir en futuras replicas del PHE destacarían: (a) medidas preventivas señaladas en el seguimiento 1, que ayuden a reducir el número de sesiones de mentoría canceladas y no presentadas (Ej., número inferior a lo previsto), (b) el emparejamiento entre mentores PHE y alumnado de EP y ESO debe establecerse sobre la base de un mayor número de variables de tipo académico, personal y profesional que puedan afectar a la adecuada relación de mentoría, y por ende, al éxito o fracaso escolar del alumnado de EP y

ESO Ej., expectativas, motivación, factores familiares, factores demográficos, aptitudes, relaciones con el grupo de iguales, etc.), (c) implementar las medidas específicas a lo largo de la evaluación del proceso con la finalidad de que el inicio de la segunda actividad de plan de intervención (sesiones de mentoría) coincida con el inicio del curso escolar y se extiendan la finalización del mismo (Ej., plan de captación y divulgación con los docentes y familias el curso anterior a la implementación del programa, mentores de años anteriores puedan participar, etc.), (d) incluir algunas medidas con las que se pueda contrarrestar el avance del alumnado en su rendimiento escolar, no atendiendo sólo a los resultados de las calificaciones finales (Ej., notas de los trabajos presentados, prácticas, notas de clase recogidas por el docente, etc.), (e) mejorar considerablemente el curso de formación de mentores PHE y/o establecer criterios de selección más exigentes para esta submuestra, (f) revisar y/o aplicar con más rigor los criterios de permanencia en el programa para los diferentes implicados, y (g) incrementar y mejorar la calidad del seguimiento realizado sobre las sesiones de mentoría por parte de las responsables del programa.

6.2.3. Características socio-ambientales y relaciones personales en el aula, adaptación personal, social, escolar, familiar y de las actitudes educadoras de los padres, y satisfacción personal y académica del alumnado de EP y ESO

Los resultados sobre *características socio-ambientales y relaciones personales en el aula* no arrojan diferencias estadísticamente significativas entre las puntuaciones medias obtenidas en la fase posttest con respecto a la fase pretest en ninguna de las subescalas de la CES (Moos et al., 1995), aunque las recomendaciones de expertos en metodología apuntan que los resultados de este tipo de investigaciones deben interpretarse también en función del tamaño del efecto, de cara a identificar su significatividad práctica (Cohen, 1988; Ledesma, Macbeth, y Cortada, 2008). En este sentido, entre los resultados más significativos del tamaño del efecto destacan las subescalas de Claridad ($d = 0,32$) y Competitividad ($d = 0,26$), que muestran que un miembro hipotético de la submuestra puede alcanzar puntuaciones superiores al 58% en la fase posttest respecto a la fase pretest. En el resto de subescalas, los resultados del tamaño del efecto no han sido muy elevados, pero como plantea Coe (2002), un cambio superior a 0,1 puntos se puede considerar un incremento bastante significativo, sobre todo si se puede apreciar de manera uniforme en todos los miembros de las submuestras, como es el caso.

Efectivamente, estos resultados revelan que la participación en el PHE ha generado ciertos cambios significativos en las características socio-ambientales y relaciones personales en el aula desde la perspectiva del alumnado de EP y ESO, es decir, se ha observado un leve incremento de la cantidad y calidad de sus interacciones y, por tanto, cierta optimización del clima social. Ahora bien, cualquier mejora en el clima social se suele relacionar con un incremento del éxito o rendimiento escolar del alumnado (Hadre, Crowson, Debacker, y White,

2007) y el bienestar emocional del alumnado (Reddy, Rhodes, y Mulhall, 2003), principalmente como consecuencia de los cambios adaptativos que se producen en el comportamiento de los docentes (Ej., manejo de conducta del alumnado) (Alonso, 2007) y del alumnado (Cunningham, 2002), que mejora su interés por las tareas escolares, su nivel de participación en ellas, su esfuerzo por obtener calificaciones elevadas en dichas tareas, la organización de tareas y planificación de nuevas actividades, y sus relaciones de amistad, preocupación, ayuda y apoyo hacia los otros (McMahon, Wernsman, y Rose, 2009; Prado, Ramírez, y Ortiz, 2010). Al mismo tiempo, una percepción positiva de la relación docentes-alumnado lleva asociada un incremento en la motivación, competencias y logros escolares, compromiso escolar, valor a la escuela, y comportamientos adecuados (Goodenow, 1992; Hamre y Pianta, 2001; Midgley, Feldlaufer, y Eccles, 1989; Reddy et al., 2003; Roeser y Eccles, 1998; Ryan y Grolnick, 1986).

Por otro lado, los resultados sobre *adaptación personal, social, escolar, familiar y de las actitudes educadoras de los padres* del alumnado de EP y ESO revelan diferencias estadísticamente significativas entre las puntuaciones medias obtenidas en la fase posttest con respecto a la fase pretest exclusivamente en la subescala Discrepancia educativa del padre del TAMAI (Hernández, 2002). Asimismo, si los resultados obtenidos en algunas de las subescalas del TAMAI (Hernández, 2002) se interpretan de nuevo en función de la significatividad práctica (Cohen, 1988; Ledesma et al., 2008), destacarían el tamaño del efecto de las subescalas Discrepancia educativa del padre ($d = 0,32$), Insatisfacción con los hermanos ($d = -0,23$), Contradicciones ($d = 0,22$), y Discrepancia educativa del padre la madre ($d = 0,15$), o Educación permisiva del padre dentro de las actitudes educadoras de los padres, pues en el resto de subescalas del TAMAI (Hernández, 2002), la media de puntuación directa lograda por el alumnado de EP y ESO en la fase pretest ha sido superior a la conseguida en la fase posttest.

Estos resultados indican que la participación en el PHE ha implicado cambios mínimos de mejora de la adaptación personal, social, escolar, familiar y de las actitudes educadoras de los padres del alumnado de EP y ESO, cuando en la literatura especializada en A-S (Ej., AEVOL, 2003; Allen et al., 1994; Brown, 2001; Billig et al., 2005b; Brown, 2001; Jacoby, 1996; McIntyre y Sellnow, 2014; Melchior, 1999; Puig et al., 2007; Switzer et al., 1995; Tapia, 2006; Wilczenski y Coomey, 2007; Yates y Youniss, 1996) y mentoría (Ej., Jackevicius et al., 2014; Mentoring Resource Center, 2005; Rhodes, 2005; Rhodes et al., 2000; Weiler et al., 2014) se especifica que la participación en programas de estas características provocan grandes transformaciones en esta variable. No obstante, en este punto se debe considerar que el nivel de inadaptación en general del alumnado de EP y ESO antes de su participación en el programa, tanto personal como escolar y social, era relativamente bajo, eso sí, con un nivel medio-bajo de adecuación de la educación del padre y de la madre, que casualmente coinciden con las subescalas del TAMAI (Hernández, 2002) en las que mayores mejoras se aprecian una vez finalizado el programa,

incluyendo la reducción de la insatisfacción con los hermanos. En esta línea, la mejora de la adecuación de la educación de los padres y madres debiera haber generado un incremento en los niveles de adaptación social, tal y como revelan algunas de las evidencias científicas disponibles (Aunola, Stattin, y Nurmi, 2000; Hall y Bracken, 1996; Herrera, Brito, Pérez, Martínez, y Díaz, 1998; Herrera, Brito, Pérez, Martínez, y Díaz, 2001; Hickman, Bartholomae, y McKenry, 2000; Lamborn, Mounts, Steinberg, y Dornbusch, 1991; Llopis y Llopis, 2001; Mantzicopoulos y Oh Hwang, 1998; Steinberg, Lamborn, Darling, Mounts, y Dornbush, 1994; Wintre y Yaffe, 2000), por lo que quizás fuera necesario tener en cuenta la subescala Contradicciones, aunque muestre un nivel de contradicciones sin constatar.

En definitiva, los resultados obtenidos sobre estas variables, tanto en características socio-ambientales y relaciones personales en el aula como en adaptación personal, social, escolar, familiar y de las actitudes educadoras de los padres, refuerzan los beneficios que conlleva la participación en experiencias de este tipo (Eyler et al., 2001; Jacoby, 1996; Westover, 2012; Wilczenski y Coomey, 2007), si bien para la interpretación de estos resultados se ha de considerar la posible presencia de amenazas contra la validez interna que se derivan del diseño metodológico empleado, además de ciertas deficiencias en la aplicación del programa: (a) el alumnado de EP y ESO no han realizado el mismo número de sesiones de mentoría, (b) los principales contenidos abordados en las sesiones de mentoría se han dirigido a aspectos escolares relacionados con las áreas curriculares, en detrimento de otros contenidos asociados al ámbito personal y/o vocacional-profesional, (c) el comportamiento inadecuado de cierto alumnado de EP y ESO durante las sesiones de mentoría, influenciado por otros factores (Ej., familiares, personales, contextuales, etc.), (d) el nivel de ajuste entre las necesidades detectadas y la actuaciones realizadas por los mentores PHE, pudiendo no dirigirse con el rigor y adecuación necesaria, debido a la inexperiencia de los mentores PHE, falta de formación en habilidades, motivación hacia el trabajo a realizar, y expectativas de sus actuaciones, (e) el bajo nivel de participación de algunas familias del alumnado de EP y ESO en las sesiones de seguimiento, y (f) la ausencia en el diseño, planificación y aplicación del programa de actividades de intervención dirigidas a las familias del alumnado de EP y ESO.

En este sentido, para próximas ediciones del programa, de cara a mejorar los resultados y su potencia, se debería emplear un diseño metodológico con mayor grado de experimentalidad (Ej., cuasiexperimental pretest-postest con grupo control no equivalente), implementar las sesiones de mentoría desde el inicio del curso escolar, con la inscripción previa de todos los participantes, e introduciendo medidas que garanticen la participación del alumnado en un mismo número de sesiones de mentoría, sin olvidar el resto de medidas descritas anteriormente. Asimismo, se deberían plantear actividades de intervención dirigidas directamente a las familias, como por ejemplo, que los mentores llevaran a cabo sesiones de asesoramiento

psicopedagógico familiar, en paralelo al desarrollo de las sesiones de mentoría con el alumnado de EP y ESO.

Por su parte, los resultados sobre la *satisfacción personal y académica* muestran unos resultados altos de valoración media en las 6 áreas que se evaluaron, destacando su nivel de *satisfacción general* con la mejor puntuación media, en los términos que sugiere Dubois et al., (2002). Por su parte, la calificación media más baja se asocia al área de *desarrollo de competencias*, aunque con una puntuación media superior a 4 puntos, que quizás venga determinada por los resultados de rendimiento escolar obtenidos finalmente por el alumnado de EP y ESO, o incluso que no se hayan realizado un número de sesiones de mentoría significativas dirigidas a sus intereses, sino que éstas hayan estado más orientadas en las decisiones de los mentores a la hora de trabajar en las necesidades detectadas, dando lugar a que la valoración del alumnado en ésta área no haya sido la esperada. En esta línea, para futuras réplicas, sería conveniente tener en cuenta estos resultados e implementar medidas para mejorarlos, como las especificadas en el seguimiento 1, además de mejorar la acción formativa dirigida al diseño de un mayor número de actividades de calidad para el desarrollo de competencias.

Respecto al área de *adecuación de las actividades*, se observa que el alumnado de EP y ESO ha valorado muy positivamente el trabajo realizado a lo largo de sus sesiones de mentoría, la adecuación a sus necesidades, que ha generado una mayor motivación e interés por mejorar su desarrollo académico y personal. No obstante, se aprecia que la relación y buen ambiente con el resto de miembros de la submuestra de alumnado de EP y ESO ha recibido la calificación media más baja, quizás por el número de sesiones de mentoría realizadas grupalmente, en las que no han participado todos los implicados y cuyo número tampoco ha sido muy elevado, o incluso las diferencias de edad (3-4 años) e intereses de los participantes. Por ello, para futuras ediciones sería recomendable incrementar el número de sesiones de mentoría grupales y que éstas fuesen entre alumnado con intereses y edades similares, no en función de los contenidos a abordar en dichas sesiones.

En el área de *empoderamiento* destaca la percepción del alumnado de EP y ESO sobre su nivel de satisfacción con el rendimiento personal y progreso escolar que han logrado, como confirman otros estudios en esta línea, que indican que las relaciones de mentoría contribuyen directa o indirectamente a una mejora escolar, además de proporcionar actitudes positivas hacia la escuela, promover el esfuerzo escolar y ayudar con proyectos escolares o tareas (Rhodes, 2005).

En cuanto al área de *intereses personales*, el alumnado de EP y ESO recomendaría encarecidamente la participación en el programa a otras personas, lo que se sugiere que su

percepción sobre los beneficios de participar en el programa es muy positiva. Por el contrario, la calificación media más baja se concentra en el interés de las actividades y en el grado de participación, lo que implica que para próximas ediciones del programa se deba revisar el contenido de las sesiones de mentoría, ajustando las actuaciones en mayor medida a sus intereses. Para ello, sería necesario una mayor formación de los mentores PHE en actividades dinámicas que fomenten la participación, interés y motivación del alumnado

Por último, en el área de *satisfacción académica y personal*, el alumnado de EP y ESO valora positivamente la atención y el respeto con el que han sido tratados, así como la atención recibida por parte de sus respectivos mentores PHE, en los términos que se estimuló desde la acción formativa: la importancia de mantener un trato de respeto con el alumnado de EP y ESO, de ayuda en las necesidades y/o temas en los que tuviesen dificultades, además de aspectos relacionados con la confianza entre ellos (St-Jean y Audet, 2009), la confidencialidad y el tiempo dedicado a las sesiones (Illes et al., 2000), la duración de la relación de mentoría (Munson y McMillen, 2009; Paris, 2009), la frecuencia de las reuniones (Lyons y Oppler, 2004), y la importancia percibida de las actividades de mentoría (Herrin, 2009). No obstante, al igual que en el caso de los mentores PHE, se ha de trabajar por mejorar las condiciones del lugar donde se realicen las sesiones de mentoría, introduciendo las medidas indicadas en el seguimiento 1.

En definitiva, los resultados sobre la satisfacción del alumnado de EP y ESO refuerzan que el trabajo realizado por los mentores PHE en las sesiones de mentoría ha generado ciertas mejoras en su rendimiento escolar, fortaleciendo sus habilidades para mejorar sus relaciones personales con el grupo de iguales y docentes, además de favorecer un mejor clima dentro del aula, y potenciar su desarrollo personal. No obstante, estos resultados se deben interpretar con cautela, teniendo en cuenta de nuevo que no se dispone de las propiedades psicométricas del instrumento (Ato, 2010; Campbell y Stanley, 1995), que el alumnado de EP y ESO no ha desarrollado el mismo número de sesiones de mentoría, no presentaba las mismas necesidades, y por tanto, no han sido objeto de las mismas medidas de intervención. Por ello, sería interesante incluir en próximas ediciones del PHE las siguientes medidas:

- Implementar mejoras en el diseño del curso de formación de mentores PHE, ofreciéndoles una mayor variedad de recursos con los que trabajar en sus sesiones de mentoría, así como un mayor entrenamiento en habilidades y competencias para atender las necesidades del alumnado de EP y ESO.
- Realizar un exhaustivo análisis de necesidades del alumnado de EP y ESO, con la finalidad de considerar todos aquellos elementos y aspectos que puedan ser de valor y ayuda a los mentores PHE para el diseño y planificación de sus sesiones de mentoría.
- Incrementar el número de sesiones grupales entre mentores PHE y alumnado de

EP y ESO, con las que reforzar sus competencias escolares, habilidades sociales, gestión de conflictos, etc.

- Considerar para el diseño de las sesiones de mentoría, no sólo las necesidades detectadas en el alumnado de EP y ESO, sino también sus intereses, con el propósito de incrementar su motivación, habilidades, competencias, y actitudes.
- Incrementar el compromiso y participación por parte de las familias en el desarrollo del PHE, así como en las sesiones de mentoría.
- Incrementar la coordinación entre los centros educativos, los tutores del alumnado de EP y ESO, y los mentores PHE participantes.

6.3. Conclusiones generales

Tomando como referencia los resultados logrados, tanto de proceso como de impacto, las principales conclusiones generales de este trabajo de investigación son:

- Esta primera experiencia del PHE ha aportado evidencias e incrementado la base de experiencias en las que fundamentar el modelo de aprendizaje basado en competencias de la UHU, además de generar paralelamente mejoras en los resultados de la educación obligatoria, contribuyendo así con el cumplimiento de las exigencias planteadas en el proceso de convergencia del ES ante el EEES.
- El incremento del compromiso y corresponsabilidad por parte del alumnado en su propio proceso formativo y escolar, se ve estimulado cuando existe una colaboración directa entre instituciones, donde su participación, toma de decisiones y actitudes son las que marcan el ajuste o la integración académica-escolar, personal y social a las demandas de las instituciones educativas.
- El grado de utilidad que ha demostrado el PHE a responsables institucionales, docentes y familias que pretendan implementar o participar en este tipo de programas, se deriva de un proceso de investigación, en el que además son colaboradores activos de cara a ofrecer nuevas visiones, perspectivas y recomendaciones con los que configurar una intervención con un mayor nivel de eficacia y eficiencia.
- La aplicación de actuaciones dirigidas a, por un lado, mejorar el rendimiento escolar y clima escolar en el alumnado de educación obligatoria, y por otro lado, incrementar el nivel de competencias del alumnado universitario, requiere un cambio de mentalidad en todos los agentes involucrados, además de un mayor aporte financiero y recursos humanos para una adecuada implementación y evaluación, lo que contribuirá a mejorar los estándares de calidad de la educación obligatoria y la ES.

6.4. Líneas futuras de investigación

Antes de finalizar este trabajo de investigación es necesario señalar la incipiente necesidad de conocer cuál sería la fórmula adecuada para, eficaz y eficientemente, conseguir integrar este tipo de programas dentro de los guías docentes de las titulaciones universitarias y de los diseños curriculares de las enseñanzas de educación obligatoria. Por otro lado, sería recomendable comprobar la persistencia a largo plazo de los efectos de la experiencia del PHE entre los participantes, con los que aportar evidencias de mayor relevancia a este campo de investigación y fomentar de esta manera el impulso de este tipo de programas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abedin, Z., Rebello, T. J., Richards, B. F., y Pincus, H. A. (2013). Mentor training within academic health centers with clinical and translational Science Awards. *Clinical and Translational Science*, 6(5), 376-380. doi:10.1111/cts.12067.
- Adecco (2006). *Indicador laboral de Comunidades Autónomas. Tercer trimestre de 2006 y proyecciones para el cuarto trimestre 2006 y primero 2007*. Madrid: Adecco. Recuperado de http://www.adecco.es/_data/Estudios/pdf/126.pdf
- Adecco (2009). *Estudio del mercado laboral. Primer semestre de 2009*. Madrid: Adecco. Recuperado de http://www.adecco.es/_data/Estudios/pdf/589.pdf
- Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación. (2005). *Libros Blancos*. Madrid: ANECA.
- Aguirre, C., Andrade, M., y Zulueta, S. (2005). *Aprendizaje servicio. Manual para docentes UC*. Santiago de Chile: Pontificia Universidad Católica Chile. Recuperado de www.documentacion.edex.es/docs/0403RAMapr.pdf
- Alba, C. (Coord.) (2004). *Estudio sobre la viabilidad de las propuestas metodológicas derivadas de la aplicación del crédito europeo (ECTS), por parte del profesorado de las Universidades españolas, vinculadas a la utilización de las TICs en la docencia y la investigación. Informe final*. Madrid: Secretaría de Estado de Universidades e Investigación, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Allen, J. P., Kuperminc, S., Philliber, S., y Herre, K. (1994). Programmatic prevention of adolescent problem behaviors: The role of autonomy, relatedness, and volunteer service in the teen outreach program. *Journal of Community Psychology*, 22(5), 617-638. doi: 10.1007/BF02506896.
- Allen, T. D., y Eby, L. T. (2004). Factors related to mentor reports of mentoring functions provided: Gender and relational characteristics. *Sex Roles*, 50(1-2), 129-139. doi: 10.1023/B:SERS.0000011078.48570.25
- Allen, T. D., McManus, S. E., y Russell, J. E. A. (1999). Newcomer socialization and stress: Formal peer relationships as a source of support. *Journal of Vocational Behavior*, 54(3), 453-470. doi:10.1006/jvbe.1998.1674
- Allendes, P., Torres, V., y Ponce, V. M. (2008). *Aprendizaje basado en problemas y LMS*. Buenos Aires: Universidad Nacional de San Luís.
- Alonso, P. (2007) Evaluación formativa y su repercusión en el clima del aula. *Revista de Investigación Educativa*, 25(2), 389-402. Recuperado de <http://revistas.um.es/rie/article/view/96851>

- Alonso, M. A., Castaño, G., Calles, A. M., y Sánchez, S. (2010). Assessment of the Efficacy of a Peer Mentoring Program in a University Setting. *The Spanish Journal of Psychology*, 13(2), 683-694. doi: <http://dx.doi.org/10.1017/S1138741600002353>
- Alonso, L. E., Fernández C. J., y Nyssen J. M. (2008). *El debate sobre las competencias. Una investigación cualitativa sobre educación superior y mercado de trabajo en España*. Madrid: ANECA.
- Alonso, M. A., Sánchez, C., y Calles, A. M. (2011). Satisfacción con el mentor. Diferencias por rol y sexo. *Revista Española de Pedagogía*, 250, 485-501.
- Álvarez, A. (2007). *La Universidad española ante el Espacio Europeo de Educación Superior*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid. Recuperado de <http://www.uam.es/europea/archivos/que%20hacemos/AULA.pdf>
- Álvarez, V., García, E., Gil, J., Martínez, P., Romero, S., y Rodríguez, J. (2002). *Diseño y evaluación de programas*. Madrid: EOS.
- Amaral, K. E., y Vala, M. (2009). What teaching teaches: Mentoring and the performance gains of mentors. *Journal of Chemical Education*, 86(5), 630-633. doi:10.1021/ed086p630.
- Anderman, L. H., y Midgley, C. (1998). *Motivation and middle school students*. Champaign, IL: ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education.
- Anderson, L. M. (1980). Effective classroom management at the beginning of the school year. *Elementary School Journal*, 80(5), 219-231. Recuperado de <http://www.jstor.org/stable/1001461>
- Anderson, L., Silet, K., y Fleming, M. (2012). Evaluating and giving feedback to mentors: new evidence-based approaches. *Clinical and Translational Science*, 5(1), 71-77.
- Angell, K. L., Kreshka, M. A., y McCoy, R. (2003). Psychosocial intervention for rural women with breast cancer. *Journal of General Internal Medicine*, 18(7), 499-507. doi: <http://doi.org/10.1046/j.1525-1497.2003.20316.x>
- Anguera, M. T. (Ed.) (1993). *Metodología observacional en la investigación psicológica. Fundamentación*. Barcelona: Promociones y Publicaciones Universitarias.
- Anguera, M. T. (1995). Tratamiento cualitativo de datos. En M. T. Anguera, J. Arnau, M. Ato, R. Martínez, J. Pascual y G. Vallejo (Eds.), *Métodos de investigación en Psicología* (pp. 549-576). Madrid: Síntesis.
- Ansorena, A. (1996). *15 casos para la selección de personal con éxito*. Barcelona: Paidós.
- Antioch University Board of Trustees. (2004). *Declaration of financial exigency warranting a necessary and justifiable budget curtailment at Antioch College*. Los Ángeles, CA: Antioch

- University Board of Trustees. Recuperado de http://antiochdocs.antiochians.org/suspensiondocs/Declaration_of_Fin_Exigency.pdf
- Antón, M. A. (2012). *Docencia universitaria: Concepciones y evaluación de los aprendizajes. Estudio de Casos* (Tesis doctoral no publicada). Universidad de Burgos, Burgos.
- Antuofermo, M., y Di Meglio, E. (2012). *Population and conditions*. Luxemburgo: Eurostat.
- Arco, J. L. (2011). *Informe evaluación final programa Hermana/o Mayor (HM): Avanzando la equidad*. Material no publicado, Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación, Universidad de Granada, Granada.
- Arco, J. L., Buela, G., y Justicia, F. (1997). Evaluación de programas. En G. Buela y J. C. Sierra (Dirs.), *Manual de evaluación psicológica. Fundamentos, técnicas y aplicaciones* (pp. 1033-1050). Madrid: Siglo XXI.
- 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.
- Arco, J. L., Fernández, F. D., y Fernández, J. M. (2011). The impact of a peer-tutoring program on quality standards in higher education. *Higher Education*, 62(6), 773-788. doi: 10.1007/s10734-011-9419-x
- Arco, J. L., Fernández, F. D., Miñaca, M. I., Ferrer, D., Vilchez, F., Hervás, M., y Aparicio, C. (2011, mayo). *Adaptación de la UGR al Espacio Europeo de la Educación Superior mediante el proyecto Maracena-Educa*. Comunicación presentada al I Congreso Internacional sobre Voluntariado Socio-Educativo, Universidad de Granada, Granada.
- Asociación Catalana de Universidad Públicas. (2008). *Libro blanco de la Universidad de Cataluña. Estrategias y proyectos para la Universidad catalana*. Barcelona: Asociación Catalana de Universidad Públicas. Recuperado de <http://www.acup.cat/sites/default/files/libro-blanco.pdf>
- Asociación Española de Voluntariado. (2003, junio). *Sociedad y voluntariado desarrollo de proyectos de service-learning para la preservación, conocimiento y difusión del patrimonio cultural español*. Comunicación presentada a las VI Jornadas de Voluntariado Cultural (pp. 1-6). Recuperado de <http://www.mcu.es/cooperacion/CE/CongresosJornadas/voluntariado-cultural/comunicaciones/51.pdf>
- Astin, A. W., Vogelgesang, L., Ikeda, E. K., y Yee, J. A. (2000). *How Service Learning affects students*. Los Angeles, CA: Higher Education Research Institute, University of California. Recuperado de <http://heri.ucla.edu/pdfs/hslas/hslas.pdf>

- Ato, M. (2010). Tipología de los diseños cuasiexperimentales. En M. T. Anguera, J. Arnau, M. Ato, R. Martínez, J. Pascual y G. Vallejo (Eds.), *Métodos de investigación en Psicología* (pp. 245-269). Madrid: Síntesis.
- Aunola, K., Stattin, H., y Nurmi, J. E. (2000). Parenting styles and adolescents' achievement strategies. *Journal of Adolescence*, 23, 205-222. doi: 10.1006/jado.2000.0308.
- Badia, A., y García, C. (2006). Incorporación de las TICs en la enseñanza y el aprendizaje basados en la elaboración colaborativa de proyectos. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 3(2), 42-54. Recuperado de http://www.uoc.edu/rusc/3/2/dt/esp/badia_garcia.pdf
- Bain, B. (2006). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Valencia: PUV.
- Baqueró, M. I., y Majó, F. (2014). *Ocho ideas clave. Los proyectos interdisciplinares*. Barcelona: Graó.
- Barret, F., y Donnelly, R. (2008). Encouraging student creativity in higher education, in emerging issues II. En B. Higgs y M. McCarthy (Eds), *The changing roles and identities of teacher and learners in higher education* (pp. 115-129). Dublin: NAIRTL.
- Barreto, T. (2005). What is problem-based learning?. En G. O'Neill, S. Moore, y B. McMullin (Eds.), *Emerging issues in the practice of university learning and teaching* (pp. 55-66). Dublin: AISHE. Recuperado de <http://www.aishe.org/readings/2005-1/>
- Barrows, H. S. (1986). A taxonomy of problem-based learning methods. *Medical Education*, 20(6), 481-486. doi: 10.1111/j.1365-2923.1986.tb01386.x
- Barrows, H. S. (1992). *The tutorial process revised*. Springfield, IL: Southern Illinois University School of Medicine.
- Barrows, H. S. (1996). Problem-based learning in medicine and beyond: A brief overview. En L. Wilkerson y W. H. Gijsselaers (Eds.), *Bringing problem-based learning to Higher Education: Theory and practice: New directions for teaching learning* (pp. 53-61). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Barrows, H. S. (2000). *Problem-based learning applied to medical education*. Springfield, IL: Southern Illinois University School of Medicine.
- Barrows, H. S. (2005). *The minimal essentials for Problem Based Learning. Generic Problem Based learning essentials*. Chicago, IL: School of Medicine Southern Illinois University. Recuperado de <http://www.usq.edu.au/course/material/eng2102/CommonResources/MinimumEssentialsForPBL.pdf>

- Barrows, H. S., y Kelson, A. (1993). *Problem-based learning in secondary education and the problem-based learning institute*. Springfield, IL: Southern Illinois University School of Medicine.
- Barrows, H., y Tamblyn, R. (1980). *Problem-based Learning: An approach to medical education*. New York, NY: Springer P8ub Co.
- Benítez, J. L., Fernández, F. D., Perea, I., y Arco, J. L. (2003). Formación de alumnos tutores en programas de tutoría entre compañeros. En M. V. Mestre, et al., (Coords.), *Actas del II Congreso de enseñanza de la Psicología* (p. 37). Valencia: Universidad de Valencia.
- Battle, R. (2012). *Impulso del Aprendizaje-Servicio en España. Panorama 2012*. Recuperado de <http://www.slideshare.net/rbattle/panorama-del-aps-en-espaa-2012>
- Bell, D. (1973). *The coming of post-industrial society: A venture in social forecasting*. New York, NY: Basic Books.
- Beneitone, P., Esquetini, C., González, J., Maletá, M., Siufi, G., y Wagenaar, R. (2007). *Reflexiones y perspectivas de la educación superior en América Latina. Informe Final - Proyecto Tuning América Latina desde 2004 a 2007*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Bentley, R., y Ellison, K. J. (2005). Impact of a service-learning project on nursing students. *Nursing Education Perspectives*, 26(5), 287-290. doi: 10.1043/1536-5026(2005)026[0287:IOASPO]2.0.CO;2.
- Bessant, J., y Tidd, J. (2007). *Innovation and entrepreneurship*. Chichester: Wiley.
- Biggs, J. (2005). *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid: Narcea.
- Billing, S. H. (2000). *Research on K-12 school-based service-learning. The evidence builds*. Denver, CO: RMC Research Corporation. Recuperado de http://www.civicyouth.org/PopUps/Billig_Service_Learning.pdf
- Billig, S. H. (2009). Does quality really matter: Testing the new K–12 service-learning standards for quality practice. En B. E. Moely, S. H. Billig y B. A. Holland (Eds.), *Advances in service-learning research: Vol. 9. Creating our identities in service-learning and community engagement* (pp. 131–158). Greenwich, CT: Information Age.
- Billig, S. H., y Conrad, J. (1997). *An evaluation of the new hampshire service-learning and educational reform project*. Denver, CO: RMC Research Corporation.
- Billig, S. H., Jesse, D., Calvert, L., y Kleimann, K. (1999). *An evaluation of Jefferson county school district's school-to-career partnership program*. Denver, CO: RMC Research Corporation.

- Billig, S. H., Root, S., y Jesse, D. (2005a). *The impact of participation in service learning on high school students civic engagement*. Denver, CO: Circle Working Paper 33. Recuperado de <http://www.servicelearningnetwork.org/wp-content/uploads/2014/09/WP33Billig.pdf>
- Billig, S. H., Root, S., y Jesse, D. (2005b). The relationship between quality indicators of service-learning and student outcomes: Testing the professional wisdom. En S. Root, J. Callahan, y S. H. Billig (Eds.), *Advances in service-learning research: Vol. 5. Improving service-learning practice: Research on models that enhance impacts* (pp. 97–115). Greenwich, CT: Information Age.
- Blank, W. (1997). Authentic instruction. En W. E. Blank y S. Harwell (Eds.), *Promising practices for connecting high school to the real world* (pp. 15–21). Tampa, FL: University of South Florida.
- Blázquez, F. (2001). Profesores y alumnos en la sociedad de la información. Una reconsideración de sus respectivos papeles. En F. Blázquez (Coord.), *Sociedad de la Información y Educación* (219-240). Mérida: Junta de Extremadura. Consejería de Educación, Ciencia y Tecnología.
- Blyth, D. A., Saito, R., y Berkas, T. (1997). A quantitative study of the impact of service-learning programs. En A. S. Waterman (Ed.), *Service learning: Applications from research* (pp. 39–56). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Boekaerts, M. (1996). Self-regulated learning at the junction of cognition and motivation. *European Psychologist*, 1(2), 100-112. Recuperado de http://www.unco.edu/cebs/psychology/kevinpugh/motivation_project/resources/boekaerts_96.pdf
- Boland, J. (2010). Teaching and learning through civic engagement: Prospects for sustainability in teacher education. *Issues in Educational Research*, 20(1), 1-20. Recuperado de <http://www.iier.org.au/iier20/boland.pdf>
- Bolívar, A. (2000). *Los centros educativos como organizaciones que aprenden*. Madrid: La Muralla.
- Bolívar, A. (2008). El discurso de las competencias en España: Educación básica y Educación Superior. *Revista de Docencia Universitaria*, 2, 1-23. Recuperado de <http://revistas.um.es/redu/article/view/35241/33761>
- Bolívar, A. (2009). Aprender a aprender a lo largo de la vida. *Multitarea. Revista de Didáctica*, 4, 63-96. Recuperado de <https://www.uclm.es/cr/educacion/pdf/revista/4.pdf>
- Borkowski, J.G., y Muthukrishna, N. (1992). Moving metacognition into the classroom: “Working models” and effective strategy teaching. En M. Pressley, K. R. Harris, y J. T. Guthrie

- (Eds.), *Promoting academic competence and literacy in school* (pp. 477-501). San Diego, CA: Academic Press.
- Borkowski, J.G., y Thorpe, P.K. (1994). Self-regulation and motivation: A life-span perspective on underachievement. En D. H. Schunk y B. J. Zimmerman (Eds.), *Self-regulation of learning and performance. Issues and educational applications* (pp. 45-73). Hillsdale, NJ: LEA.
- Bottoms, G., y Webb, L. D. (1998). *Connecting the curriculum to "real life". Breaking Ranks: Making it happen*. Reston, VA: National Association of Secondary School Principals.
- Bound, D. (1985). *Problem-based learning in education for the professions*. Sydney: Higher Education Research and Development Society of Australasia.
- Bound, D., y Feletti, G. (1977). Changing problem-based learning. Introduction to the second edition. En D. Bound, y G. Feletti (Eds.), *The change of problem-based learning* (pp. 17-27). London: Kogan.
- Bound, D., y Symes, C. (2000). Learning for Real: Work-based education in Universities. En C. Symes y J. McIntyre (Eds.), *Working Knowledge. The new vocationalism and Higher Education* (pp. 14-29). Philadelphia, PH: The Society for Research into Higher Education & Open University.
- Bozu, Z., y Canto, P. J. (2009). El profesorado universitario en la sociedad del conocimiento: competencias profesionales docentes. *Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria*, 2(2), 87-97. Recuperado de http://refiedu.webs.uvigo.es/Refiedu/Vol2_2/REFIEDU_2_2_4.pdf
- Branda, L. (2001). Innovaciones educativas en enfermería: Aprendizaje basado en problemas, centrado en el estudiante y en grupos pequeños. *Revista ROL de Enfermería*, 24(1), 309-312.
- Branda, L. A. (2004). El aprendizaje basado en problemas en la formación en ciencias de la salud. En A. Alameda (Ed.), *El aprendizaje basado en problemas: Una herramienta para toda la vida* (pp. 17-25). Madrid: Agencia Laín Entralgo. Recuperado de [http://campus.usal.es/~ofeees/NUEVAS_METODOLOGIAS/ABP/abpcienciassalud\[1\].pdf](http://campus.usal.es/~ofeees/NUEVAS_METODOLOGIAS/ABP/abpcienciassalud[1].pdf)
- Bransford, J. D., y Stein, B. S. (1986). *Solución ideal de problemas*. Barcelona: Labor.
- Brent, R., et al. (2000). *Engineering faculty development: A multicoalition perspective*. Paper presented at the Annual Proceedings American Society for Engineering Education Conference, St. Louis, MO. Recuperado de <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED462263.pdf>
- Bricall, J. M. (2000). *Informe Universidad 2000*. Madrid: Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas.

- Brown, D. M. (2001). *Puling in together: A method for developing service-learning and community partnerships based in critical pedagogy*. Washington, DC: Corporation for National Service. National Service Fellow Research.
- Brown, P. (1995). The role of the evaluator in comprehensive community initiatives. En J. P. Connel, A. C. Kubisch, L. B. Schorr, y C. H. Weiss (Eds.), *New approaches to evaluating community initiatives* (pp. 201-225). Washington, DC: Aspen.
- Brown, B. P., Daly, B. P., y Leong, F. T. (2009). Mentoring in Research: A Developmental Approach. *Professional Psychology: Research and Practice*, 40(3), 306–313.
- Bryson, E. (1994). *Will a project approach to learning provide children opportunities to do purposeful reading and writing, as well as provide opportunities for authentic learning in other curriculum areas?* Urbana, IL: ERIC Clearing House on Elementary and Early Childhood Education.
- Bueno, E. (2001, may). *Proposal of a model for the creation, measurement and management of intangibles: An empirical evidence based on Knowledge, talent and innovation*. Paper presented at the V World Congress on Intellectual Capital, Ontario.
- Bueno, E. (2002). La Sociedad del Conocimiento. Un nuevo espacio de aprendizaje de las personas y las organizaciones. *Revista Valenciana de Estudios Autonómicos*, 37, 21-42.
- Bueno, E. (2006). *La tercera misión de la Universidad*. Recuperado de <http://www.iade.org/foro.intellectus>
- Bueno, E. (2007). La tercera misión de la Universidad: El reto de la Transferencia del Conocimiento. *Revista madri+d*, 41. Recuperado de <http://www.madrimasd.org/revista/revista41/tribuna/tribuna2.asp>
- Bullen, P., Farruggia, S. P., Gómez, C., Hebaishi, G., y Mahmood, M. (2010). Meeting the graduating teacher standards: The added benefits for undergraduate university students who mentor youth. *Educational Horizons*, 89(1), 47–61.
- Butterfoss, F. D., Goodman, R. M., y Wandersman, A. (1993). Community coalitions for prevention and health promotion. *Health Education Research*, 8(3), 315-330. doi: 10.1093/her/8.3.315.
- Butterfoss, F. D., Lachance, L. L., y Orians, C.E. (2006). Building allies coalitions: why formation matters. *Health Promotion Practice*, 7(2), 23–33. doi: 10.1177/1524839906287062.
- Campbell, D. T., y Stanley, J. C. (1995). *Diseños experimentales y cuasiexperimentales en la investigación social*. Buenos Aires: Amorrortu editores.
- Campus de Excelencia Internacional. (s.f.). *Andalucía TECH: La atracción de talento en un campus tecnológico único. Memoria del proyecto de conversión a CEI*. Sevilla: Andalucía TECH.

- Cano, E. (2005). *Cómo mejorar las competencias en los docentes. Guía para la autoevaluación y el desarrollo de las competencias del profesorado*. Barcelona: Graó.
- Cantón, I. (2001). Nueva organización escolar en la Sociedad del Conocimiento. *Bordón*, 53(2). 201-214. Recuperado de <http://www.redes-cepalcala.org/inspector/DOCUMENTOS%20Y%20LIBROS/EDUCACION-SOCIEDAD/NUEVA%20ORGANIZACION%20ESCOLAR.pdf>
- Cantor, J. A. (1995). *Experiential Learning in Higher Education: Linking classroom and community* (ASHE-ERIC Higher Education Report series 95-7, Volume 24-7). Recuperado de http://cet.usc.edu/resources/teaching_learning/docs/experientiallearning.pdf
- Carr, W., y Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.
- Carrasco, J. B., y Calderero, J. F. (2000). *Aprendo a investigar en Educación*. Madrid: Ediciones RIALP, S.A.
- Carringer, M., y Jucoby, L. (2008). *Building effective strategies for providing quality relationships youth mentoring in schools and communities: A guide for new mentors*. Portland, OR: National Mentoring Center.
- Casals, A., Vilar M., y Ayats, J. (2008). La investigación-acción colaborativa: reflexiones metodológicas a partir de su aplicación en un proyecto de música y lengua. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, 5(4), 1-17. Recuperado de <http://pendientedemigracion.ucm.es/info/reciem/v5n4.pdf>
- Cassel, J. C. (1976). The contribution of social environment to host resistance. *American Journal of Epidemiology*, 104(2), 107-23. Recuperado de <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.454.1555&rep=rep1&type=pdf>
- Castillo, S., y Cabrerizo, J. (2003). *Evaluación de programas de intervención socioeducativa: Agentes y ámbitos*. Madrid: Pearson.
- Center for Academic Success. (2000). *Tutor Contract*. Clayton State University. Recuperado de <http://www.clayton.edu/cas/Tutoring/Contract>
- Center for Occupational Research and Development. (2008). *Curriculum development services*. Recuperado de <http://www.cord.org/curriculum-development-services>
- Centro de Estudios Sistémicos de Canarias. (2007). *Informe anual 2007*. Santa Cruz de Tenerife: CESC.
- Chapman, J., y Aspin, D. (2001). Schools and the Learning Community: Laying the Basis for Learning Across the Lifespan. En D. Aspin, J. Chapman, M. Hatton y Y. Sawano (Eds.), *International Handbook of Lifelong Learning* (pp. 405-446). London: Kluwer.

- Chaskin, R. J. (1997). Perspectives on neighborhood and community: A review of the literature. *Social Service Review*, 71(4), 521–547. <http://www.jstor.org/stable/30012640>
- Chao, G. T., Walz, P. M., y Gardner, P. D. (1992). Formal and informal mentorships: A comparison on mentoring functions and contrast with non mentored counterparts. *Personnel Psychology*, 45(3), 619–636. doi: 10.1111/j.1744-6570.1992.tb00863.x
- Cho, C. S., Ramanan, R. A., Feldman, M. D. (2011). Defining the ideal qualities of mentorship: a qualitative analysis of the characteristics of outstanding mentors. *The American Journal of Medicine*, 124(5), 453-458. doi: 10.1016/j.amjmed.2010.12.007.
- Chomsky, N. (1980). Rules and representations. *The Behavioural and Brain Sciences*, 3(1), 1-61. doi: <http://dx.doi.org/10.1017/S0140525X00001515>
- Chou, K. L. (2000). Intimacy and psychosocial adjustment in Hong Kong Chinese adolescents. *Journal of Genetic Psychology*, 161(2), 141-152. doi:10.1080/00221320009596701.
- Civic Literacy Project. (2000). *Standardized test scores improve with service learning*. Bloomington, IN: Civic Literacy Project.
- Coe, R. (2002, septiembre). *It's the effect size, stupid. What effect size is and why it is important*. Paper presented at the Annual Conference of British Educational Research Association Annual Conference, University of Exeter, England. Recuperado de <http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/00002182.htm>
- Cofiño, R. (2009, 1 de marzo). Community-based participatory research for health [Web Blog]. Recuperado de <https://saludcomunitaria.wordpress.com/2009/03/01/community-based-participatory-research-for-health/>
- Cognition and Technology Group at Vanderbilt. (1992a). Technology and the design of generative learning environments. En T. M. Duffy y D. H. Jonassen (Eds.), *Constructivism and the technology of instruction. A conversation* (pp. 77-89). Hillsdale: Erlbaum.
- Cognition and Technology Group at Vanderbilt. (1992b). Emerging technologies, ISD, and learning environments: Critical perspectives. *Educational Technology Research and Development*, 40(1), 65-80. doi: 10.1007/BF02296706.
- Cohen, D. K. (1975). The value of social experiments. En A. M. Rivlin y P .M. Timpane (Eds.), *Planned variation in education: Should we give up or try harder?* (pp. 147-175). Washington, DC: Brookings Institution.
- Cohen, J. (1986). Theoretical considerations of peer tutoring. *Psychology in the School*, 23(2), 175-185. doi: 10.1002/1520-6807(198604)23:2<175::AID-PITS2310230211>3.0.CO;2-H
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2ª ed.). Hillsdale, NJ: Lawrence Earlbaum Associates.

- Coll, C. (2007). Las competencias en la educación escolar: Algo más que una moda y mucho menos que un remedio. *Aula de Innovación Educativa*, 161, 34-39. Recuperado de http://zona-bajio.com/Competencias_mas_que_una_moda.pdf
- Comisión de las Comunidades Europeas. (2000). *Comunicación de la Comisión. Hacia un espacio europeo de investigación*. Bruselas. (COM, 2000, 6 final). Recuperado de <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2000:0006:FIN:ES:PDF>
- Comisión de las Comunidades Europeas. (2002). *Comunicación de la Comisión. El Espacio Europeo de la Investigación: Un nuevo impulso*. Bruselas. (COM, 2002, 565 final). Recuperado de <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=CELEX:52002DC0565>
- Comisión de las Comunidades Europeas. (2003). *Comunicación de la comisión. El papel de las Universidades en la Europa del conocimiento*. Bruselas. (COM, 2003, 58 final). Recuperado de http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c11067_es.htm
- Comisión de las Comunidades Europeas. (2006a). *Comunicación de la Comisión. Eficiencia y equidad en los sistemas europeos de educación y formación*. Bruselas. (COM, 2006, 481 final). Recuperado de <http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2006:0481:FIN:ES:PDF>
- Comisión de las Comunidades Europeas. (2006b). *Comunicación de la Comisión. Aplicar el programa comunitario de Lisboa: Fomentar la mentalidad empresarial mediante la educación y la formación*. Bruselas. (COM, 2006, 33 final). Recuperado de <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2006:0033:FIN:ES:PDF>
- Comisión de las Comunidades Europeas. (2007). *Comunicación de la Comisión. Más investigación para Europa - Objetivo: 3 % del PIB*. Bruselas. (COM, 2002, 499 final). Recuperado de http://ec.europa.eu/research/era/pdf/com3percent_en.pdf
- Comisión de las Comunidades Europeas. (2008). *Comunicación de la Comisión. Acerca del Informe de 2008 sobre la Competitividad en Europa*. Bruselas. (COM, 2008, 774 final). Recuperado de <http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2008:0774:FIN:ES:PDF>
- Comisión de las Comunidades Europeas (2010a). *La plataforma Europea contra la Pobreza y la Exclusión Social: Un marco europeo para la cohesión social y territorial*. Bruselas (COM, 2010, 758 final). Recuperado de [http://www.europarl.europa.eu/meetdocs/2009_2014/documents/com/com_com\(2010\)0758/_com_com\(2010\)0758_es.pdf](http://www.europarl.europa.eu/meetdocs/2009_2014/documents/com/com_com(2010)0758/_com_com(2010)0758_es.pdf)

- Comisión de las Comunidades Europeas (2010b). *Europa 2020. Una estrategia para el crecimiento inteligente, sostenible e integrador*. Bruselas. (COM, 2010, 2020). Recuperado de http://ec.europa.eu/commission_2010-2014/president/news/documents/pdf/20100303_1_es.pdf
- Comisión Europea. (2000). *Programa de renovación económica y social para Europa*. Bruselas. (6602/00).
- Comisión Europea. (2005): *El triángulo de la sociedad del conocimiento en Europa*. Comunicación, 6 de abril. Brussels: European Commission.
- Comisión Europea. (2014). *Proyecto de informe conjunto sobre el empleo de la Comisión y del Consejo que acompaña a la Comunicación de la Comisión relativa al Estudio Prospectivo Anual sobre el Crecimiento para 2015*. Bruselas. (COM(2014) 906 final). Recuperado de http://ec.europa.eu/europe2020/pdf/2015/jer2015_es.pdf
- Comisión Europea. (2015). *Informe sobre España 2015, con un examen exhaustivo relativo a la prevención y la corrección de los desequilibrios macroeconómicos*. Bruselas, (SWD(2015) 28 final). Recuperado de http://ec.europa.eu/europe2020/pdf/csr2015/cr2015_spain_es.pdf
- Comisión Europea/EACEA/Eurydice/Eurostat. (2012). *Cifras clave de la educación en Europa. Edición 2012*. Madrid: Secretaría General Técnica. Subdirección General de Documentación y Publicaciones. doi:10.2797/86046.
- Comisión Europea/EACEA/Eurydice/Eurostat. (2014). *Cifras clave de la educación y atención a la primera infancia en Europa. Edición 2014. Informe de Eurydice y Eurostat*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea. doi:10.2797/85786.
- Comunidades Europeas. (2004). *Sistema europeo de transferencia y acumulación de créditos (ECTS). Características esenciales*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas. Recuperado de http://www.uma.es/ees/images/stories/ects_caracteristicas_esenciales.pdf
- Conferencia de Ministros Europeos responsables de la Educación Superior. (1998). *Declaración de La Sorbona*. Recuperado de http://www.eees.es/pdf/Sorbona_EN.pdf
- Conferencia de Ministros Europeos responsables de la Educación Superior. (1999). *Declaración de Bolonia*. Recuperado de <http://ees.umh.es/contenidos/Documentos/DeclaracionBolonia.pdf>
- Conferencia de Ministros Europeos responsables de la Educación Superior. (2001). *Declaración de Praga*. Recuperado de http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/links/language/2001_Prague_Communique_Spanish.pdf

- Conferencia de Ministros Europeos responsables de la Educación Superior. (2003). *Comunicado de Berlín*. Recuperado de http://www.eees.es/pdf/Berlin_EN.pdf
- Conferencia de Ministros Europeos responsables de la Educación Superior. (2005). *Comunicado de Bergen*. Recuperado de http://www.eees.es/pdf/Bergen_EN.pdf
- Conferencia de Ministros Europeos responsables de la Educación Superior. (2007). *Declaración de Londres*. Recuperado de http://www.eees.es/pdf/London_Communique18May2007.pdf
- Conferencia de Ministros Europeos responsables de la Educación Superior. (2009). *Declaración de Lovaina*. Recuperado de http://www.eees.es/pdf/Leuven_Louvain-la-Neuve_Communique_April_2009.pdf
- Conferencia de Ministros Europeos responsables de la Educación Superior. (2010). *Declaración de Budapest-Vienna*. Recuperado de http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/2010_conference/documents/Budapest-Vienna_Declaration.pdf
- Conferencia de Ministros Europeos responsables de la Educación Superior. (2012). *Declaración de Bucarest*. Recuperado de http://www.aqu.cat/doc/doc_16258719_1.pdf
- Conferencia de Ministros Europeos responsables de la Educación Superior. (2015). *Declaración de Yerevan*. Recuperado de <http://bologna-yerevan2015.ehea.info/files/YerevanCommuniqueFinal.pdf>
- Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas. (2000). *Declaración de Bologna: Adaptación del sistema universitario español a sus directrices*. Madrid: Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas. Recuperado de <http://www.eees.es/pdf/crue.pdf>
- Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas. (2002). *La Declaración de Bolonia y su repercusión en la estructura de las titulaciones en España*. Madrid: Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas. Recuperado de http://www.unizar.es/ees/uz/10_Posicion%20de%20la%20CRUE%20080602.pdf
- Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas. (2003a). *Declaración de la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas sobre el Espacio Europeo de Educación Superior*. Madrid: Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas. Recuperado de <http://www.eees.es/pdf/declaracionAG6102003.pdf>
- Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas. (2003b). *Declaración de la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas sobre el Espacio Europeo de Educación Superior*. Madrid: Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas. Recuperado de http://www.eees.es/pdf/EspacioEU_Santander.pdf

- Consejo de Coordinación Universitaria. (2002). *Plan nacional de evaluación de la calidad de las Universidades. Informe global 1996-2000*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia. Recuperado de http://portal.uned.es/pls/portal/docs/PAGE/UNED_MAIN/SERVICIOSGENERALES/PLANIFICACION%20Y%20CALIDAD/AREA%20DE%20CALIDAD1/EVALUACION%20TITULACIONES/INFORME_GLOBAL_%20PNECU.PDF
- Consejo de Coordinación Universitaria. (2005). *El estado actual de las metodologías educativas de las Universidades españolas*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Consejo de Coordinación Universitaria. (2006). *Propuestas para la renovación de las metodologías educativas en la Universidad*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia. Recuperado de http://www.unizar.es/ice/images/stories/calidad/PROPUESTA_RENOVACION.pdf
- Consejo de Coordinación Universitaria. (2007). *Comisión de financiación. Financiación del sistema universitario español*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Consejo Económico y Social de Cantabria. (2007). *Memoria socioeconómica y laboral de la comunidad de Cantabria*. Santander: Consejo Económico y Social de Cantabria.
- Consejo Europeo de Lisboa. (2000). *Conclusiones de la Presidencia*. Recuperado de http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_es.htm
- Convención de Lisboa. (1997). *Convenio sobre el reconocimiento de cualificaciones relativas a la Educación Superior en la región europea*. Bruselas: Council of Europe.
- Conway, J. M., Amel, E. L., y Gerwien, D. P. (2009). Teaching and learning in the social context: A meta-analysis of service learning's effects on academic, personal, social, and citizenship outcomes. *Teaching of Psychology*, 36(4), 233–245. doi:10.1080/00986280903172969.
- Corey, S. M. (1953). *Action research to improve school factice*. New York, NY: Columbia University.
- Crews, R. J. (2002). *Higher education service-learning*. Westport, CT: Oryx Press.
- Cross, P. K. (2005). *What do we know about students' learning and how do we know it?* Research & Occasional Paper Series: CSHE.7.05. Center for Studies in Higher Education. Recuperado de <https://assessment.trinity.duke.edu/documents/WhatdoweknowaboutStudentslearning.pdf>
- Council of the European Union. (2009). *Notices from European Union institutions and bodies. Council conclusions of 12 May 2009 on a strategic framework for European cooperation in education and training ('ET 2020') (2009/C 119/02)*. Brussels: Official Journal of the

- European Union. Recuperado de <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2009:119:0002:0010:EN:PDF>
- Cunningham, E. G. (2002). Developing a measurement model for coping research in early adolescence. *Educational and Psychological Measurement*, 62(1), 147-163. doi: 10.1177/0013164402062001010
- David, T., Patel, L., Burdett, K., y Ranganchari, P. (1999). *Problem based learning medicine*. Londres: Royal Society of Medicine Press Ltd.
- Davis, S. M., y Reid, R. (1999). Practicing participatory research in American Indian communities. *American Journal of Clinical Nutrition*, 69(4), 796-802. Recuperado de <http://ajcn.nutrition.org/content/69/4/755S.full.pdf>
- De Gortari, A., Navarrete, C., Gilardi, M. A., y Becerril, S. (2010). *Manual Operación del Programa de Servicio Social Tutorial UNAM-PERAJ: Adopta un Amig@*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- De Miguel, M. (2006). *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias: Orientaciones para el profesorado universitario ante el EEES*. Madrid: Alianza.
- De Pablos, J. (2001). Los estudios culturales y la comunicación. Algunas herramientas conceptuales para interpretar la mediación tecnológica. En M. Area (Ed.), *Educación en la sociedad de la información* (pp. 145-178). Bilbao: Desclée De Brouwer.
- Del Pozo, M. M. (2009). El proceso de Bolonia en las aulas universitarias: Una perspectiva europea. *Cuestiones Pedagógicas*, 19, 55-73. Recuperado de <http://institucional.us.es/revistas/cuestiones/19/3DelPozo.pdf>
- Detsky, A. S., y Baerlocher, M. O. (2007). Academic mentoring—how to give it and how to get it. *JAMA*, 297(19), 2134-2136. doi:10.1001/jama.297.19.2134.
- Dewey, J. (1929). *Experience and nature*. New York, NY: Dover.
- Dewey, J. (1933). *How we think. A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. Boston, MA: DC Heath.
- Dickinson, K. P., et al. (1998). *Providing Educational Services in the Summer Youth Employment and Training Program. Technical Assistance Guide*. Washington, DC: U.S. Department of Labor, Office of Policy & Research. Recuperado de <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED420756.pdf>
- Díez, E., Guamán, A., Jorge, A., y Ferrer, J. (2013). *Qué hacemos por una educación superior al servicio de la sociedad con recursos suficientes y de calidad, frente a quienes quieren acabar con la Universidad*. Madrid: Ediciones Akal.

- Domínguez, R. (2007, 29 de Octubre). *La Investigación acción como método de investigación para docentes*. SlideShare. Recuperado de <http://es.slideshare.net/jotaele0807/la-investigacin-accin-como-mtodo-de-investigacin-para-docentes-grade>
- Doyle, W. (1986). Classroom organization and management. En M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (pp. 392-431). New York, NY: Macmillan Publishing Company.
- Drucker, P. F. (1994). The age of social transformation. *The Atlantic Monthly*, 274(5), 53-80.
- DuBois, D. L., y Neville, H. A. (1997). Youth mentoring: Investigation of relationship characteristics and perceived benefits. *Journal of Community Psychology*, 25(3), 227-234. doi: 10.1002/(SICI)1520-6629(199705)25:3<227::AID-JCOP1>3.0.CO;2-T
- DuBois, D. L., Holloway, B. E., Valentine, J. C., y Cooper, H. (2002). Effectiveness of mentoring programs for youth: A meta-analytic review. *American Journal of Community Psychology*, 30(2), 157-197. Recuperado de <https://www.wmich.edu/sites/default/files/attachments/u58/2015/Effectiveness-of-Mentoring-Programs-for-Youth.pdf>
- Dusseldorp Skills Forum. (2007). *Mentor Recruitment, Screening, Training and Management*. Oxford: Dusseldorp Skills Forum. Recuperado de <http://dusseldorp.org.au/wp-content/uploads/2006/12/Part-B.pdf>
- Eberly, D. (1988). *National service. A promise to keep*. New York, NY: John Alden Books.
- Eberly, D., y Sherraden, M. (Eds.) (1990). *The moral equivalent of war? A study of nonmilitary in nine nations*. West-port, CT: Greenwood Press.
- Ederer, P., Schuller, P., y Willms, S. (2008). *University systems ranking: Citizens and society in the age of the knowledge*. Bruselas: Lisbon Council. Recuperado de http://www.cpihts.com/PDF04/lisbon_council.pdf
- Eisen, S., Sukhani, S., Brightwell, A., Stoneham, S., y Long, A. (2013). Peer mentoring: Evaluation of a novel programme in paediatrics. *Archives of Disease Child*, 1-5. doi: 10.1136/archdischild-2013-304277
- Elliott, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.
- Elliott, J. (1991). Estudio del currículum escolar a través de la investigación interna. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 10, 45-68. <http://dialnet.unirioja.es/servlet/oaiart?codigo=117730>
- Elliott, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata.
- Engel, C. E. (1977). No just a method but a way of learning. En D. Boud y G. Feletti (Eds.), *The change of problem-based learning* (pp. 17-27). London: Kogan.

- Erkkilä, T. (2014). Global University Rankings, transnational policy discourse and Higher Education in Europe. *European Journal of Education*, 49(1), 91-101. doi: 10.1111/ejed.12063
- Escámez, J., Ortega, P., y Martínez, M. (2005). *La educación en valores ante la Convergencia Europea. En el Espacio Europeo de Educación Superior*. Valencia: Instituto de Ciencias de la Educación.
- Escudero, J. M. (1987). La investigación-acción en el panorama actual de la investigación educativa. *Revista de Innovación e Investigación Educativa*, 3, 5-40.
- Espinosa, J. K., Jiménez, J., Olabe, M., y Basogain, X. (2008). *Innovación docente para el desarrollo de competencias en el EEES*. Bilbao: Escuela Técnica Superior de Ingeniería de Bilbao, Universidad del País Vasco.
- Estatuto del Estudiante Universitario. (2010). *Real Decreto 1791/2010, de 30 de diciembre, por el que se aprueba el Estatuto del Estudiante Universitario* (Publicado en BOE núm. 318 de 31 de Diciembre de 2010). Recuperado de <https://www.boe.es/boe/dias/2010/12/31/pdfs/BOE-A-2010-20147.pdf>
- Estebaranz, A. (2001). La enseñanza como tarea del profesorado. En C. Marcelo (Ed.), *La función docente: nuevas demandas en tiempos de cambio* (pp. 103-140). Madrid: Síntesis.
- Estructura de las Enseñanzas Universitarias y Regulación de los Estudios Universitarios Oficiales de Grado. (2005). *Real Decreto 55/2005, de 21 de enero, por el que se establece la estructura de las enseñanzas universitarias y se regulan los estudios universitarios oficiales de grado*. (Publicado en BOE núm. 21, de 25 de enero de 2005). Recuperado de <http://www.boe.es/boe/dias/2005/01/25/pdfs/A02842-02846.pdf>
- European Association for Quality Assurance in Higher Education. (s.f.). *ENQA History*. Recuperado de <http://www.enqa.eu/index.php/about-enqa/enqa-history/>
- European Commission. (2013). *European Social Statistics*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- European Students' Union. (2008). *Towards 2020: A student-centred Bologna Process*. Recuperado de <http://www.esu-online.org/news/article/6064/102/>
- European Students' Union. (2009). *Bologna With Student eyes 2009*. Recuperado de <http://www.ehea.info/Uploads/Documents/BolognaWithStudentEyes2009.pdf>
- European Students' Union (2010). *Bologna at the finish line. An Account of ten years of European Higher Education Reform*. Recuperado de <http://esu.ukmsl.net/resources/6068/Bologna-at-the-Finish-Line/>

- European Students' Union (2012). *Bologna With Student eyes 2012* Recuperado de <http://www.esu-online.org/asset/News/6068/BWSE2012-online1.pdf>
- European Students' Union (2015). *Bologna With Student eyes 2015* Recuperado de <http://www.esu-online.org/asset/News/6068/BWSE-2015-online.pdf>
- European University Association. (1999). *Tendencias I: Tendencias en las estructuras de aprendizaje en la ES.* Recuperado de http://www.eua.be/eua/jsp/en/upload/OFFDOC_BP_trend_I.1068715136182.pdf
- European University Association. (2001). *Tendencias II: Hacia el EEES: Un estudio de las principales reformas de Bolonia a Praga.* Recuperado de http://www.eees.es/pdf/TREND_II_EN.pdf
- European University Association. (2003). *Tendencias III: El progreso hacia el EEES. Cuatro años después de Bolonia: Pasos hacia una reforma sostenible de la ES en Europa.* Recuperado de http://www.eees.es/pdf/TrendsIII_ES.pdf
- European University Association. (2005). *Tendencias IV: Universidades europeas. La implantación de Bolonia.* Recuperado de http://www.eees.es/pdf/TrendsIV_ES.pdf
- European University Association. (2007). *Tendencias V: Universidades, forjadores del EEES.* Recuperado de http://www.eua.be/Libraries/publications-homepage-list/eua_trends_v_for_web1b9364ca84b96a879ce5ff00009465c7.pdf?sfvrsn=0
- European University Association. (2010). *Tendencias 2010: Una de Década de cambios en la ES Europea.* Recuperado de http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/2010_conference/documents/EUA_Trends_2010.pdf
- European University Association. (2015). *Trends 2015: Learning and Teaching in European Universities.* Recuperado de http://www.eua.be/Libraries/publications-homepage-list/EUA_Trends_2015_web.pdf?sfvrsn=18
- Eyler, J., Giles, D. E., Stenson, C. M., y Gray, C. J. (2001). *At-a-glance: What we know about the effects of service-learning on students, faculty, institutions, and communities, 1993–2001.* Washington, DC: Corporation for National Service. Recuperado de <http://www.compact.org/wp-content/uploads/resources/downloads/aag.pdf>
- Fagenson-Eland, E. A., Marks, M. A., y Amendola, K. L. (1997). Perceptions of mentoring relationships. *Journal of Vocational Behavior*, 51(1), 29–42. doi: 10.1006/jvbe.1997.1592
- Faridi, Z, Grunbaum, J. A., Gray, B. S., Franks, A., y Simoes, E. (2007). Community based participatory research. Necessary next steps. *Preventing Chronic Disease*, 4(3), 1-5. Recuperado de <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC1955426/pdf/PCD43A70.pdf>

- Feldman, M. D., Arian, P. A., Marshall, S. J., Lovett, M., y O'Sullivan, P. (2010). Does mentoring matter: Results from a survey of faculty mentees at a large health sciences University. *Medical Education Online*, 15, 1-8. doi: 10.3402/meo.v15i0.5063
- Fernández, A. (2005). *Nuevas metodologías docentes*. Valencia: Instituto de Ciencias de la Educación. Recuperado de <http://tecnologiaedu.us.es/mec2011/htm/mas/4/41/64.pdf>
- Fernández, F. D. (2007). *La tutoría entre compañeros en la Universidad* (Tesis doctoral no publicada). Universidad de Granada, Granada.
- Fernández, M. (2004). El desarrollo docente en los escenarios del currículum y la organización. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 8(1), 1-20. Recuperado de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev81COL3.pdf>
- Fernández, F. D., y Arco, J. L. (2013). *Programa Maracena Educa (PME). Informe de Evaluación 2012-2013*. Material no publicado.
- Fernández, F. D., Arco, J. L., Perea, I., y Benítez, J. L. (2003). Evaluación de resultados de un programa de tutorías entre compañeros. En M. V. Mestre, A. Latorre, R. González, J. Ramos, A. Oliver, R. Espert, A. Marco, y M. J. Febles (Eds.), *Actas del II congreso de enseñanza de la Psicología* (p. 39). Valencia: Universidad de Valencia.
- Ferrandino, V. (2007). *A new day for learning*. Flint, MI: C.S. Mott Foundation. Recuperado de <https://www.edutopia.org/pdfs/ANewDayforLearning.pdf>
- Ferrer, D., Vilchez, F., Aparicio, C., Miñaca, M., Hervás, M., Fernández, F. D., y Arco, J. L. (2011, mayo). *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, Universidad de Granada, Granada.
- Flaskerud, J. H., Nyamathi, A. M., y Uman, G. C. (1997). Longitudinal effects of an HIV testing and counseling programme for low-income Latina women. *Ethnicity and Health*, 2(1-2), 89-103. doi: 10.1080/13557858.1997.9961818.
- Fogg, R. J. (2003). The mentor-protégé relationship in an academic setting: Contributions and outcomes. *Dissertation Abstracts International: Section B. The Sciences and Engineering*, 63(12-B), 6128.
- Fondo Monetario Internacional. (2013). *Perspectivas de la economía mundial: Transiciones y tensiones*. Fondo Monetario Internacional. Recuperado de <http://www.imf.org/external/spanish/pubs/ft/weo/2013/02/pdf/texts.pdf>
- Font, A. (2004). Las líneas maestras del aprendizaje basado en problemas. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(1), 79-95. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27418106>

- Frederiksen, N. (1984). The real test bias: Influences of testing and learning. *American Psychologist*, 39, 139-202. Recuperado de <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/j.2333-8504.1981.tb01267.x/pdf>
- Freire, P. (1998). *Pedagogy of freedom: Ethics, democracy, and civic courage*. New York, NY: Rowman & Littlefield.
- Fresno, J. M., Renes, V., y Tsolakis, A. (2012). Estrategia Europa 2020 e inclusión social: Distanciamiento creciente entre objetivos, políticas e instrumentos. *ZERBITZUAN*, 51, 27-47. doi: <http://dx.doi.org/10.5569/1134-7147/51.02>
- Fundación W. K. Kellogg. (2008). *2008 Annual Report*. Michigan, MI: Fundación W. K. Kellogg. Recuperado de <http://www.wkkf.org/default.aspx?tabid=1163&ItemID=152&NID=323&LanguageID=0>
- Gairín, J., Feixas, M., Guillamón, C., y Quinquer, D. (2004). La tutoría académica en el escenario europeo de la educación Superior. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(1), 61-77. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27418105>
- Galán, A., González, M. A., y Román, M. (2012). La irrupción del factor comunitario en el perfil del profesorado universitario. *Bordón*, 64(3), 133-148. Recuperado de <http://recyt.fecyt.es/index.php/BORDON/article/view/22055/11361>
- Gannon, J. M., y Maher, A. (2012). Developing tomorrow's talent: The case of an undergraduate mentoring programme. *Education + Training*, 54(6), 440-455. doi: 10.1108/00400911211254244
- García, F. (2005). Contenidos educativos digitales: Construyendo la Sociedad del Conocimiento. *Red digital: Revista de Tecnología de la Información y Comunicación Educativas*, 6, 1-29. http://reddigital.cnice.mec.es/6/Articulos/pdf/Articulos_1.pdf
- García, M. J. (2009). El concepto de competencias y su adopción en el contexto universitario. *Revista Alternativas. Cuadernos de Trabajo Social*, 16, 11-28. Recuperado de http://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/13540/1/ALT_16_01.pdf
- García, T., y Pintich, P. R. (1994). Regulating motivation and cognition in the classroom: The role of self-schemas and self-regulatory strategies. En D. H. Schunk y B. J. Zimmerman (Eds.). *Self-regulation of learning and performance. Issues and educational applications* (pp. 127-154). Hillsdale, NJ: LEA.
- Gershenfeld, S. (2014). A review of undergraduate mentoring programs. *Review of Educational Research*, 84(3), 365-391. doi: 10.3102/0034654313520512

- Giles, D. E., y Eyler, J. (1994). The impact of a college community service laboratory on students' personal, social, and cognitive outcomes. *Journal of Adolescence*, 17(4), 327–339. doi: 10.1006/jado.1994.1030
- Gismero, E. (2000). *Escala de habilidades sociales*. Madrid: TEA.
- Gollete, G., y Lessard, M. (1988). *La investigación-acción. Sus funciones, su fundamento y su instrumentalización*. Barcelona: Laertes.
- Gomes, A. C. (2003). *Revolução. A revolução da vontade. Coleção jovem voluntário, escola solidária*. Faça Parte: Instituto Brasil Voluntário.
- Gómez, B. (2012). *Competencias para la Inserción Laboral: Guía del profesorado*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Recuperado de <http://www.sepe.es/LegislativaWeb/verFichero.do?fichero=09017edb800f8507>
- Gómez, H. (1998). *Educación, la agenda del siglo XXI*. Santa Fe de Bogotá: Tercer Mundo Editores.
- Goncalves, M. C., y Bellodi, P. L. (2012). Mentors also need support: a study on their difficulties and resources in medical schools. *Sao Paulo Medical Journal*, 130(4), 252-258. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/S1516-31802012000400009>
- Gonczy, A. (2001). Análisis de las tendencias internacionales y de los avances en educación y capacitación laboral basadas en normas de competencias. En A. Argüelles y A. Gonczy (Eds.), *Educación y capacitación basada en normas de competencias: Una perspectiva internacional* (pp. 19-54). México: Limusa.
- González, J. A., y Núñez, J. C. (2005). La implicación de los padres y su incidencia en el rendimiento de los hijos. *Revista de Psicología y Educación*, 1(1), 115-134.
- González, J., y Wagenaar, R. (2003). *Tuning educational structures in Europe. I. Final Report*. Bilbao: Universidad de Deusto. Recuperado de http://www.bolognag.net/doc/Tuning_phase1_full_document.pdf
- González, J., y Wagenaar, R. (Eds.) (2005): *Tuning educational structures in Europe II. Universities' contribution to the Bologna process*. Bilbao: Universidad de Deusto. Recuperado de http://www.deusto-publicaciones.es/ud/openaccess/tuning/pdfs_tuning/tuning03.pdf
- Goodenow, C. (1992). Strengthening the links between educational psychology and the study of social contexts. *Educational Psychologist*, 27(2), 177–196. doi: 10.1207/s15326985ep2702_4
- Goodlad, S., y Hirst, B. (1989). *Peer tutoring. A guide to learning by teaching*. New York, NY: Nichols Publishing.

- Gopee, N. (2011). *Mentoring and supervision in healthcare*. London: SAGE Publications.
- Gortari, A. (2004, octubre). *El servicio social mexicano: Diseño y construcción de modelos*. Comunicación presentada al VII Seminario Internacional Aprendizaje y Servicio Solidario, Buenos Aires, Argentina.
- Grabowski, J. J., Heely, M. E., y Brindley, J. A. (2008). Scaffolding faculty-mentored authentic research experiences for first-year students. *Council on Undergraduate Research Quarterly*, 29, 41–47. Recuperado de <http://www.cur.org/assets/1/7/fall08Grabowski.pdf>
- Green, L. W., Levine, D. M., y Deeds, S. (1975). Clinical trials of health education for hypertensive outpatients: Design and baseline data. *Preventive Medicine*, 4(4), 417-425. doi: 10.1016/0091-7435(75)90030-4
- Green, L. W., y Mercer, S. L. (2001). Can public health researchers and agencies reconcile the push from funding bodies and the pull from communities? *American Journal of Public Health*, 91(12), 1926-1929. Recuperado de <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC1446906/pdf/0911926.pdf>
- Greeno, J. G. (Ed.). (1978). *Nature of problem-solving abilities*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Grossman, J. B., y Rhodes, J. E. (2002). The test of time: Predictors and effects of duration in youth mentoring programs. *American Journal of Community Psychology*, 30(2), 199–219. doi: 10.1023/A:1014680827552
- Hadre, P. L., Crowson, M. H., Debacker, T. K., y White, D. (2007). Predicting the academic motivation of rural high school students. *Journal of Experimental Education*, 75(4), 247-269. doi: 10.3200/JEXE.75.4.247-269
- Hager, P. (1998). Recognition of informal learning: Challenges and issues. *Journal of Vocational Education and Training*, 50(4), 521-535. doi: 10.1080/13636829800200064
- Haines, S. T. (2003). The mentor-protégé relationship. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 67(3), Article 82. Recuperado de <http://archive.ajpe.org/aj6703/aj670382/aj670382.pdf>
- Hall, W. N., y Bracken, B. A. (1996). Relationship between maternal parenting styles and African American and White adolescents' interpersonal relations. *School Psychology International*, 17(3), 253-267. doi: 10.1177/0143034396173002.
- Hamre, B. K., y Pianta, R.C. (2001). Early teacher-child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade. *Child Development*, 72(2), 625–638. Recuperado de http://greatergood.berkeley.edu/images/uploads/Hamre__Pianta_2003.pdf

- Hanke, R. M, Kisenwether, E. C., y Warren, A. (2005). *A scalable and adaptable problem-based learning course in entrepreneurship*. San Diego, CA: The Pennsylvania State University / University Park.
- Hargreaves, D. (2005). *Personalising learning: Learning to learn and the new technologies*. Dartford: The Secondary Heads Association.
- Harris, R., Guthrie, H., Hobart, B., y Lundberg, D. (1995). *Competency-based education and training: Between a rock and whirlpool*. New York, NY: Paul & Company co.
- Hartwig, K., Calleson, D., y Williams, M. (2007). *Developing and sustaining communitybased participatory research partnerships: a skill-building curriculum*. Seattle, WA: Community-Campus Partnerships for Health. Recuperado de <https://ccph.memberclicks.net/cbprcurriculum>
- Harwell, S. (1997). Project-based learning. En W. E. Blank y S. Harwell (Eds.), *Promising practices for connecting high school to the real world* (pp. 23–28). Tampa, FL: University of South Florida.
- Harwood, A. M., y Radoff, S. A. (2009). Reciprocal benefits of mentoring: Results of a middle school–university collaboration. En B. E. Moely, S. H. Billig, y B. A. Holland (Eds.), *Advances in service-learning research: Creating our identities in service-learning and community engagement* (pp. 131–158). Greenwich, CT: Information Age.
- Hauer, K. E., Teherani, A., Dechet, A., y Aagaard, E. M. (2005). Medical students' perceptions of mentoring: a focus-group analysis. *Medical Teacher*, 27(8), 732–744. doi: 10.1080/01421590500271316.
- Hayes, E. B. (1988). Encoding strategies used by native and non-native reads of Chinese mandarin. *Modern Language Journal*, 72(2), 188-195. doi: 10.1111/j.1540-4781.1988.tb04181.x
- Heise, M., y Schneider, M. (Coords.) (2009). *European Growth and Jobs Monitor 2009. Autumn 2009 update. Exit Strategy for EMU monetary and fiscal policy*. Frankfurt: Allianz Economic Research & Development. Recuperado en: https://www.allianz.com/v_1339498722000/media/current/en/images/egjm2009.pdf
- Hernández, J. M. (1996). Procedimientos de recogida de información en evaluación de programas. En R. Fernández (Ed.), *Evaluación de programas. Una guía práctica en ámbitos sociales, educativos y de salud* (pp. 117-147). Madrid: Síntesis.
- Hernández, P. (2002). *Test Autoevaluativo Multifactorial de Adaptación Infantil (TAMAI)*. Madrid: TEA Ediciones.
- Hernández, P., y Pozo, C. (2004). Técnicas de recogida de información en evaluación de programas. En C. Pozo, E. Alonso, y S. Hernández (Eds.), *Teoría, modelos y métodos en*

- evaluación de programas* (pp. 166-188). Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Herrera, C., Sipe, C. L., y McClanahan, W. S. (2000). *Mentoring and relationship building*. Alexandria, VA: MENTOR/National Mentoring Partnership.
- Herrera, E., Brito, A. G., Pérez, J., Martínez, M. T., y Díaz, A. (1998). *Percepción de estilos educativos paternos e inadaptación personal y social en adolescentes*. Comunicación presentada al VIII Congreso de la INFAD, Universidad Pública de Navarra, Pamplona.
- Herrera, E., Brito, A. G., Pérez, J., Martínez, M. T., y Díaz, A. (2001). Percepción de estilos educativos parentales e inadaptación en adolescentes. *Revista de Psicología Universitas Tarraconensis*, 23(1), 45-58.
- Herrin, A. F. (2009). Leaving no teacher behind: Evaluating a mentoring program. *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences*, 70(2-A), 536.
- Hickman, G. P., Bartholomae, S., y McHenry, P. C. (2000). Influence of parenting style on the adjustment and academic achievement of traditional college freshmen. *Journal of College Student Development*, 41(1), 41-51. Recuperado de <http://dropouts101.com/downloads/Influence%20of%20Parenting%20Styles%20on%20Adjustment%20and%20Achievement%20of%20Traditional%20College%20Freshmen%20-%20Journal%20of%20College%20Student%20Development.pdf>
- Hirsch, E. (2008). *Cabrillo Collage*. Recuperado de <http://www.cabrillo.edu/>
- Hodkinson, P., y Issitt, M. (1995). *The challenge of competence*. London: Cassell.
- Holland, B. A., Gelmon, S., Green, L. W., Greene-Moton, E., y Stanton, T. K. (2003). *Community-University partnership. What do we know? Community-University partnerships: Translating evidence into action*. San Diego, CA: Community-Campus Partnerships for Health and HUD's Office of University Partnerships. Recuperado de https://depts.washington.edu/ccph/pdf_files/symposium_report.pdf
- Holland, J., Major, D., y Orvis, K. (2012). Understanding how peer mentoring and capitalization link STEM students to their majors. *Career Development Quarterly*, 60(4), 343-354. doi: 10.1002/j.2161-0045.2012.00026.x
- Homologación de planes de estudios y títulos de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional. (2004). *Real Decreto 49/2004, de 19 de enero, sobre homologación de planes de estudios y títulos de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional*. (Publicado en BOE, núm. 19, de 22 de enero de 2004). Recuperado de http://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2004-1303
- Hoskins, B., y Crick, R. D. (2008). *Learning to learn and civic competencies: Different currencies or two sides of the same coin?*. Luxembourg: Joint Research Centre. European Commission. Recuperado de

- http://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/bitstream/111111111/4954/1/reqno_jrc45123_learning%20to%20learn%20and%20civic%20competence%5B2%5D.pdf
- Hopkins, D. (1987). Investigación del profesor: Retorno a lo básico. *Revista de Innovación e Investigación Educativa*, 3, 41-50.
- Hu, Ch., Wang, J. Ch., Sun, M. H., y Chen, H. H. (2008). Formal mentoring in military academies. *Military Psychology*, 20(3), 171-185. doi10.1080/08995600802118734
- Huber, G. (2008). Aprendizaje activo y metodologías educativas. *Revista de Educación, Núm. Extraordinario*, 59-81. Recuperado de http://www.revistaeducacion.mec.es/re2008/re2008_04.pdf
- Hurtado, I., y Toro, J. (2007). *Paradigmas y métodos de investigación en tiempos de cambios*. Venezuela: Editorial CEC, S.A.
- Illes, J., Glover, G. H., Wexler, L., Leung, A. N. C., y Glazer, G. M. (2000). A model for faculty mentoring in academic radiology. *Academic Radiology*, 7(9), 717-724.
- Inglés, C. J., García-Fernández, J. M., Castejón, J. L., Valle, A., Delgado, B., y Marzo, J. C. (2009). Reliability and validity evidence of scores on the achievement goal tendencies questionnaire in a sample of Spanish students of compulsory secondary education. *Psychology in the Schools*, 46(10), 1048-1060. doi: 10.1002/pits.20443
- Institute of Medicine, Committee for the Study of the Future of Public Health, Division of Health Care Services (1988). *The future of public health*. Washington, D.C.: National Academy Press.
- Instituto Nacional de Capacitación Profesional. (2006). *Programa de apoyo a la docencia: Taller Formación y Evaluación por Competencias*. Chile: Universidad Tecnológica de Chile. Recuperado de <https://www.inacap.cl/tportal/portales/tp4964b0e1bk102/uploadImg/File/pdf/429.pdf>
- Instituto Nacional de Estadística. (2008). *Encuesta de población activa. Cuarto trimestre 2008*. Madrid: Instituto Nacional de Estadística. Recuperado de <http://www.ine.es/daco/daco42/daco4211/epa0408.pdf>
- Instituto Nacional de Estadística. (2009). *Encuesta de Población Activa*. Madrid: Instituto Nacional de Estadística. Recuperado de <http://www.ine.es/daco/daco42/daco4211/epapro0209.pdf>
- Instituto Nacional de Estadística (2013). *España en cifras 2013*. Madrid: Instituto Nacional de Estadística. Recuperado de <http://www.todofp.es/dctm/todofp/biblioteca/informes/espana-en-cifras.pdf?documentId=0901e72b8175a481>
- Instituto Nacional de Estadística (2015). *Contabilidad Trimestral de España. Base 2010. Primer Trimestre de 2015*. Madrid: Instituto Nacional de Estadística. Recuperado de <http://www.ine.es/prensa/cntr0115.pdf>

- Israel, B. A., Schulz, A. J., Parker, E. A., y Becker, A. B. (1998). Review of community-based research: Assessing partnership approaches to improve public health. *Annual Review of Public Health*, 19, 173-202. Recuperado de https://depts.washington.edu/ccph/pdf_files/annurev.publhealth.19.1.pdf
- Israel, B. A., Schulz, A. J., Parker, E. A., Becker, A. B., Allen, A. J., y Guzman, J. R. (2003). Critical issues in developing and following community-based participatory research principles. En M. Minkler y N. Wallerstein (Eds.), *Community-Based Participatory Research for Health* (pp. 56-73). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Izquierda Unida. (2008). *Borrador del Programa de Gobierno para Andalucía (2008-2012)*. Recuperado de [http://209.85.229.132/search?q=cache:0EcEf51ihYIJ:www.iu-lv-ca.es/pdfs/asambleaxvi/Borrador%2520programa%2520completado.pdf+Izquierda+Unid+a+\(2008\).+Borrador+del+Programa+de+Gobierno+para+Andaluc%C3%ADa+\(2008-2012&cd=1&hl=es&ct=clnk&l=es](http://209.85.229.132/search?q=cache:0EcEf51ihYIJ:www.iu-lv-ca.es/pdfs/asambleaxvi/Borrador%2520programa%2520completado.pdf+Izquierda+Unid+a+(2008).+Borrador+del+Programa+de+Gobierno+para+Andaluc%C3%ADa+(2008-2012&cd=1&hl=es&ct=clnk&l=es)
- Jacoby, B. (1996). *Service-learning in Higher Education. Concepts and practices*. San Francisco, CA: Jossey Bass.
- Jackevicius, C. A., Le, J., Nazer, L., Hess, D., Wang, J., y Law, A. V. (2014). A formal mentorship program for faculty development. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 78(5), Artículo 100, 1-10. doi: 10.5688/ajpe785100
- Jackson, V. A., Palepu, A., Szalacha, L., Caswell, C., Carr, P. L., y Inui, T. (2003). "Having the right chemistry": A qualitative study of mentoring in academic medicine. *Academic Medicine*, 78(3), 328-334.
- Jekielek, S. M., Moore, K. A., Hair, E. C., y Scarupa, H. J. (2002). *Mentoring: A promising strategy for youth development* [research brief]. Washington, DC: Child Trends.
- Jiménez, M. (2000). Competencia social: Intervención preventiva en la escuela. *Infancia y Sociedad*, 24, 21-48.
- Johnson, V. L., Simon, P., y Mun, E. Y. (2014). A peer-led high school transition program increases graduation rates among latino males. *The Journal of Educational Research*, 107(3), 186-196. doi: 10.1080/00220671.2013.788991
- Jucovy, L. (2001). *Building relationships. A guide for new mentors*. Portland, OR: National Mentoring Center. PPV. Recuperado de <http://educationnorthwest.org/sites/default/files/effective-strategies-for-providing-quality-youth-mentoring-in-schools2.pdf>
- Kadel, S. (1999, 17 de noviembre). *Students to compile county's oral history*. Hood River News.
- Kaplan, C. D. (1991). What works in drug abuse epidemiology in Europe. *Journal of Addictive Diseases*, 11(1), 47-59. doi: 10.1300/J069v11n01_05

- Karcher, M. J. (2005). The effects of school-based developmental mentoring and mentors' attendance on mentees' self-esteem, behavior, and connectedness. *Psychology in the Schools*, 42(1), 65-77. doi: 10.1002/pits.20025
- Karcher, M. J., Davis, C., y Powell, B. (2002). Developmental mentoring in the schools: Testing connectedness as a mediating variable in the promotion of academic achievement. *The School Community Journal*, 12, 36-52.
- Karppinen, J. (2010). Comunicación al taller de expertos. El empleo y la dimensión social en la Estrategia UE-2020. En Subdirección General de Relaciones Sociales Internacionales (Ed.), *El empleo y la dimensión social en la Estrategia UE-2020* (pp. 129-136). Madrid: Ministerio de Trabajo e Inmigración.
- Kehl, K. y Morris, J. (2007). Differences in global-mindedness between short-term and semester-long study abroad participants at selected private universities. *Frontiers*, 12, 67-79. Recuperado de <http://hdl.handle.net/2104/3013>
- Kehoe, C., Guzdial, M., y Turns, J. (1998). *What we know about technological support for project-based learning*. Atlanta, GA: Georgia Institute of Technology. Recuperado de http://eclass.uoa.gr/modules/document/file.php/D261/1st_Assignment_2014-15/papers/pbl.pdf
- Kelly, S., y Schweitzer, J. H. (1997) *Mentoring within a graduate school setting*. *College Student Journal*, 31(1), 130-148. doi: 10.1006/jvbe.2001.1804
- Kemmis, J., y McTaggart, R. (1988). *Cómo planificar la investigación-acción*. Barcelona: Leartes.
- Kemp, C. F. (2008). Mentors' impact on the development of adaptability skills via experiential learning. *Dissertation Abstracts International: Section B: The Sciences and Engineering*, 68(10-B), 7011.
- Kenny, D.A. (1975). A quasi-experimental approach to assessing treatment effects in the nonequivalent control group design. *Psychological Bulletin*, 82(3), 345-362. doi: 10.1037/0033-2909.82.3.345
- Kenny, D. A. (1979). *Correlation and causality*. New York, NY: John Wiley.
- Kerry, T., y Mayes, A. S. (Eds.) (1995). *Issues in Mentoring*. London: Routledge
- Kim, M., Han, H., Kim, K. B., Lee, Y., Lee, J., Lee, C., y Kang, E. (2007). 15-Month blood pressure outcomes of a behavioral intervention using a CBPR approach in Korean immigrants. *Circulation*, 116(II), 387.
- Kjeldsen K. (2006). A proficient mentor is a must when starting up with research. *Experimental and Clinical Cardiology*, 11(3), 243-245. Recuperado de <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2276152/pdf/ecc11243.pdf>

- Klaw, E. L., Fitzgerald, L. F., y Rhodes, J. E. (2003). Natural mentors in the lives of African-American adolescent mothers: Tracking relationships over time. *Journal of Youth and Adolescence*, 32(3), 223–232. Recuperado de <http://www.rhodeslab.org/files/fulltext.pdf>
- Knight, P. (2005). *El profesorado de Educación Superior: Formación para la excelencia*. Madrid: Narcea.
- Koopman, R. J., y Thiedke, C. C. (2005). Views of family medicine department chairs about mentoring junior faculty. *Medical Teacher*, 27(8), 734–737. doi: 10.1080/01421590500271209
- Krüger, K. (2006). El concepto de “sociedad del conocimiento”. *Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales*, 11(683). Recuperado de <http://www.ub.es/geocrit/b3w-683.htm>
- Ladewski, B. G., Krajcik, J., y Harvey, C. L. (1994). A middle grade science teacher’s emerging understanding of project-based instruction. *Elementary School Journal*, 94(5), 498-515. Recuperado de <http://www.jstor.org/stable/1001839>
- Lam, T. K., McPhee, S. J., y Mock, J. (2003). Encouraging Vietnamese-American women to obtain Pap tests through lay health worker outreach and media education. *Journal of General Internal Medicine*, 18(7), 516-524. doi: <http://doi.org/10.1046/j.1525-1497.2003.21043.x>
- Lamborn, S. D., Mounts, N., Steinberg, L., y Dornbusch, S. M. (1991). Patterns of competence and adjustment among adolescents from authoritative, authoritarian, indulgent and neglectful families. *Child Development*, 62(5), 1049-1065. doi: 10.2307/1131151
- Land, R. (2000). Orientations to educational development. *Educational Developments*, 1, 19-23.
- Larkin, R., y Mahoney, A. (2006). Empowering youth to change their world: Identifying key components of a community service program to promote positive development. *Journal of School Psychology*, 44(6), 513–531. doi:10.1016/j.jsp.2006.06.001
- Larose, S., et al. (2011). Academic Mentoring and Dropout Prevention for Students in Math, Science and Technology. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 19(4), 419-439. doi: 10.1080/13611267.2011.622078
- Larrán, M., López, A., y Márquez, C. (2011). *La comunidad universitaria andaluza ante la responsabilidad social: Un estudio de opinión*. Sevilla: Foro de los Consejos Sociales de las Universidades Públicas de Andalucía. Recuperado de <http://rsuniversitaria.org/web/images/stories/LIBRO%20MANOLO.pdf>
- Lave, J., y Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Londres: Cambridge University Press.
- Law, A. V., et al. (2014). A checklist for the Development of Faculty Mentorship Programs. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 78(5), 1-10. doi: 10.5688/ajpe78598

- Learning Center. (s.f.). *Supplemental Instruction Leader Employment Application*. University of North Texas. Recuperado de <https://learningcenter.unt.edu/SILLeaderEmploymentApplication>
- Ledesma, R., Macbeth, G., y Cortada, N. (2008). Tamaño del efecto: Revisión teórica y aplicaciones con el sistema estadístico ViSta. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 40(3), 425-439. Recuperado de http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-05342008000300003&lng=en&tlng=es
- Lee, J., y Cramond, B. (1999). The positive effects of mentoring economically disadvantaged students. *Professional School Counseling*, 2(3), 172–178.
- Levine, P., y López, M. H. (2002). *Youth voter turnout has declined by any measure*. College Park, MD: The Center for Information and Research on Civic Learning and Engagement.
- Levy-Leboyer, C. (2002). *Gestión de competencias*. Barcelona: Gestión 2000.
- Lewin, K. (1945). The Research Center for Group Dynamics at Massachusetts Institute of Technology. *Sociometry*, 8(2), 126-136. doi: 10.2307/2785233
- Lewin, K. (1946). Action research and minority problems. *Journal of Social Issues*, 2(4), 34-46. doi: 10.1111/j.1540-4560.1946.tb02295.x
- Lewis, M. W., y Lewis, A. C. (1996). Peer helping programs: Helper role, supervisor training, and suicidal behavior. *Journal of Counseling & Development*, 74(3), 307-313. doi: 10.1002/j.1556-6676.1996.tb01871.x
- Ley Andaluza de Universidades. (2003). *Ley 15/2003, de 22 de diciembre, Andaluza de Universidades*. (Publicado en Boletín Oficial de la Junta de Andalucía [BOJA] núm. 251, de 31 de diciembre de 2003). Recuperado de <http://www.andaluciajunta.es/portal/boletines/2003/12/aj-bojaVerPagina-2003-12/0,22928,bi%253D69941689385,00.html>
- Ley de Modificación de la Ley Andaluza de Universidades. (2011). *Ley 12/2011, de 16 de diciembre, de modificación de la Ley Andaluza de Universidades*. (Publicado en BOJA núm. 9, de 11 de enero de 2012). Recuperado de <https://www.boe.es/boe/dias/2012/01/11/pdfs/BOE-A-2012-419.pdf>
- Ley Orgánica de Modificación de la Ley Orgánica de Universidades. (2007). *Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades*. (Publicado en BOE núm. 89, de 13 de abril de 2007). Recuperado de <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2007-7786>

- Ley Orgánica de Universidades. (2001). *Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades*. (Publicado en BOE núm. 307, de 24 de diciembre de 2001). Recuperado de <http://www.boe.es/boe/dias/2001/12/24/pdfs/A49400-49425.pdf>
- Librero, F. (2005, september). *Some external factors of learning in a knowledge-based society*. Paper presented at the 19th Annual Conference Asian Association of Open Universities, Jakarta, Indonesia.
- Linnehan, F. (2003) A longitudinal study of work-based, adult-youth mentoring. *Journal of Vocational Behavior*, 63(1), 40-54. doi: 10.1016/S0001-8791(02)00012-X
- Linnehan, F. (2001). The relation of a work-based mentoring program to the academic performance and behavior of African American students. *Journal of Vocational Behavior*, 59(3), 310-325. doi: 10.1006/jvbe.2001.1810
- Llardén, A. (2009). *Energía en la estrategia económica de España*. Madrid: Enagas.
- Llopis, D., y Llopis, R. (2001, septiembre). Estilos educativos y relaciones sociales. Comunicación presentada al VII Congreso Español de Sociología, Universidad de Salamanca, Salamanca.
- Llopis, E. (2010). Universidad y creación de un valor para la sociedad. ¿Qué queremos de la Universidad?. En M. Cuesta, D. Cruz, y J. M. Rodríguez (Coords.), *Responsabilidad social universitaria* (pp. 155-174). La Coruña: Netbiblo.
- López, A., Gil, G., Moreno, A., Comas, D., Funes, M. J., y Parella, S. (2008). *Informe juventud en España 2008*. Madrid: Instituto de la Juventud, Ministerio de Igualdad.
- Lord, J. A., Mourtzanos, E., McLaren, K., Murray, S. B., Kimmel, R. J., y Cowley, D. S. (2012). A peer mentoring group for junior clinician educators: Four years' experience. *Academic Medicine*, 87(3), 378–383. doi: 10.1097/ACM.0b013e3182441615
- LoSciuto, L., Rajala, A. K., Townsend, T. N., y Taylor, A. S. (1996). An outcome evaluation of Across Ages: An intergenerational mentoring approach to drug prevention. *Journal of Adolescent Research*, 11(1), 116–129. doi: 10.1177/0743554896111007
- Lumsden, L. S. (1994). *Student motivation to learn*. Eugene, OR: ERIC Clearinghouse on Educational Management. Recuperado de http://www.kidsource.com/kidsource/content2/Student_motivatation.html
- Lyons, B. D., y Oppler, E. S. (2004). The Effects of Structural Attributes and Demographic Characteristics on Protégé Satisfaction in Mentoring Programs. *Journal of Career Development*, 30(3), 215-229. doi: 10.1023/B:JOC.0000015541.69028.0a
- Macaulay, A. C., Commanda, L. E., Freeman, W. L., Gibson, N., McCabe, M. L., Robbins, C.M., y Twohig, P. L. (1999). Participatory research maximizes community and lay involvement.

- British Medical Journal*, 319(7212), 774–778. Recuperado de <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC1116604/pdf/774.pdf>
- Mackernan, J. (2001). *Investigación y currículum* (6ª ed.). Madrid: Morata.
- Mammen, M. (2012). Using Mentees' feedback to improve a mentoring program in a South African Medical School. *Anthropologist*, 14(1), 1-8. Recuperado de [http://www.krepublishers.com/02-Journals/T-Anth/Anth-14-0-000-12-Web/Anth-14-1-000-2012-Abst-PDF/Anth-14-1-001-12-742-Mammen-M/Anth-14-1-001-12-742-Mammen-M-Tx\(1\).pdf](http://www.krepublishers.com/02-Journals/T-Anth/Anth-14-0-000-12-Web/Anth-14-1-000-2012-Abst-PDF/Anth-14-1-001-12-742-Mammen-M/Anth-14-1-001-12-742-Mammen-M-Tx(1).pdf)
- Mantzicopoulos, P. Y., y Oh Wang, Y. (1998). Reconsidering changes in parent-child conflict across adolescent: A meta-analysis. *Child Development*, 69(3), 817-832. Recuperado de <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2730212/pdf/nihms135871.pdf>
- Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior. (2011). *Real Decreto 1027/2011, de 15 de julio, por el que se establece el Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior*. (Publicado en BOE núm. 185 de 3 de agosto de 2011). Recuperado de <https://www.boe.es/boe/dias/2011/08/03/pdfs/BOE-A-2011-13317.pdf>
- Markus, G. B., Howard, J. P., y King, D. C. (1993). Integrating community service and classroom instruction enhances learning: Results from an experiment. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 15(4), 410–419. doi: 10.3102/01623737015004410
- Marrero, A. (2007). La sociedad del conocimiento: una revisión teórica de un modelo de desarrollo posible para América Latina. *Arxius*, 17, 63-73. Recuperado de <http://www.uv.es/~sociolog/arxiu/ARXIUS%2017/07.%20MARRERO.pdf>
- Martín, X., Rubio, L., Batlle, R., y Puig, J. M. (2010): ¿Qué es Aprendizaje Servicio?. En X. Martín y L. Rubio (Coords.), *Prácticas de ciudadanía: 10 experiencias de Aprendizaje-Servicio* (pp. 15-24). Barcelona: Recursos Octaedro.
- Martín, C., y Ruiz, C. (Coords.) (2004). *Conocimiento del profesorado universitario sobre la construcción del espacio común europeo de Educación Superior: Posibles líneas de intervención para su formación*. Murcia: Vicerrectorado de Calidad y Convergencia Europea, Universidad de Murcia.
- Martínez, R. (2010a). El método de encuestas por muestreo: Conceptos básicos. En M. T. Anguera, J. Arnau, M. Ato, R. Martínez, J. Pascual, y G. Vallejo (Eds.), *Métodos de investigación en Psicología* (pp. 385-431). Madrid: Síntesis.
- Martínez, R. (2010b). Diseños muestrales probabilísticos. En M. T. Anguera, J. Arnau, M. Ato, R. Martínez, J. Pascual, y G. Vallejo (Eds.), *Métodos de investigación en Psicología* (pp. 433-484). Madrid: Síntesis.

- Martínez, R., y Galán, E. (2000). Estrategias de aprendizaje, motivación y rendimiento académico en alumnos universitarios. *Revista de Educación y Orientación Profesional (REOP)*, 11(19), 35-50. Recuperado de <http://www.uned.es/reop/pdfs/2000/11-19-1---035-Reynaldo%20Martinez.PDF>
- Mauch, J., y Sabloff, P. (Eds.) (1995). *Reform and change in Higher Education. International perspectives*. New York, NY: Garland Publishing.
- Mayer, R. E. (1992). *Thinking, problem solving, cognition*. New York, NY: WH Freeman.
- Mayer, R. E., y Wittrock, M. C. (1996). Problem-solving transfer. En D. C. Berliner y R. C. Calfee (Eds.), *Handbook of Educational Psychology* (pp. 117-147). New York, NY: McMillan.
- McMahon, S. D., Wernsman, J., y Rose, D. (2009). The relation of classroom environment and school belonging to academic self-efficacy among urban fourth- and fifth- grade students. *The Elementary School Journal*, 109(3), 267-281. doi: 10.1086/592307.
- McCasling, M., y Good, T. L. (1992). Compliant cognition: The misalliance of management and instructional goals in current school reform. *Educational Research*, 21(3), 4-17. doi: 10.3102/0013189X021003004
- McClelland, D. C. (1973). Testing for competence rather than for 'intelligence', *American Psychologist*, 28(1), 423-447. <http://dx.doi.org/10.1037/h0034092>
- McCombs, B. L. (1988). Motivational skills training: Combining metacognitive, cognitive, and affective learning strategies. En C. E. Weinstein, E. T. Goetz, y P. A. Alexander (Eds.). *Learning and study strategies: Issues in assessment, instruction and evaluation* (pp. 141-169). New York, NY: Academic Press.
- McIntyre, K. A., y Sellnow, D. D. (2014). A little bit can go a long way: An examination of required service in the basic communication course. *Communication Teacher*, 28(1), 57-73. doi: 10.1080/17404622.2013.843012.
- McKinley, M. G. (2004). Mentoring matters: creating, connecting, empowering. *AACN Clinical Issues: Advanced Practice in Acute and Critical Care*, 15(2), 205-214.
- Means, B., y Olson, K. (1995). *Technology and education reform: Technical research report. Vol. 1: Findings and conclusions*. Washington, D.C.: Office of Educational Research and Improvement. Recuperado de <http://www.ed.gov/pubs/SER/Technology/title.html>
- Medina, A. (2004). Intercultural learning assessment: The link between program duration and the development of intercultural sensitivity. *Frontiers*, 10, 179-199. Recuperado de <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ891456.pdf>
- Mentor/National Mentoring Partnership. (2005). *Cómo construir un programa de mentoría exitoso utilizando los elementos de la práctica efectiva*. Alexandria, VA: Mentor/National Mentoring Partnership.

- Melaville, A., Berg, A. C., y Blank, M. J. (2006). *Community Based Learning: Engaging students for success and citizenship*. Washington D.C.: Coalition for Community Schools. Recuperado de <http://nationalcenterforcommunityschools.childrensaidsociety.org/sites/default/files/community-based-learning.pdf>
- Melchior, A. (1999). *Summary report: National evaluation of learn and serve America*. Waltham, MA: Brandeis University. Center for Human Resources. Recuperado de <http://digitalcommons.unomaha.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1011&context=sliceval>
- Mella, E. (2003). La educación en la sociedad del conocimiento y del riesgo. *Revista Enfoques Educativos*, 5(1), 107-114. Recuperado de http://www.facso.uchile.cl/publicaciones/enfoques/07/Mella_LaEducacionenlaSociedaddelConocymelCambio.pdf
- Mentoring Resource Center. (2005). *Mentoring fact sheet* (No. 7). Washington, DC: U.S. Department of Education, Office of Safe and Drug-Free Schools.
- Mettler, A. (2010). Mejora de capacidades. Medición del progreso, desplazamientos de recursos a otros usos y comunicación efectiva. Articulación de una respuesta madura para enfrentarse a los retos de mañana. En Subdirección General de Relaciones Sociales Internacionales (Ed.), *El empleo y la dimensión social en la Estrategia UE-2020* (pp. 137-145). Madrid: Ministerio de Trabajo e Inmigración.
- Midgley, C., Feldlaufer, H., y Eccles, J. (1989). Student/teacher relations and attitudes toward mathematics before and after the transition to junior high school. *Child Development*, 60(4), 981-992. doi: 10.2307/1131038.
- Millán, M., Caridad, J. M., y Amar, M. (2007, abril). *Perspectivas de empleo en el mercado de trabajo femenino andaluz*. Comunicación presentada a la IX Reunión de Economía Mundial, Universidad Autónoma de Madrid, Madrid.
- Miller, R. B., Behrens, J. T., y Greene, B. A. (1993). Goals and perceived ability: Impact on student valuing, self-regulation and persistence. *Contemporary Educational Psychology*, 18(1), 2-14. doi: 10.1006/ceps.1993.1002
- Ministerio de Ciencia e Innovación. (2010). *Estrategia Universidad 2015. Universidades para el progreso, el bienestar y la competitividad*. Madrid: Gobierno de España.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2003). *La integración del sistema universitario español en el Espacio Europeo de Enseñanza Superior. Documento-Marco*. Madrid: MECD. Recuperado de http://www.uhu.es/convergencia_europea/documentos/documentos-2007/docmarco_MEC_feb2003.pdf

- Ministerio de Educación y Ciencia. (2006). *Borrador de propuesta Directrices para la Elaboración de Títulos Universitarios de Grado y Máster*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Ministerio de la Presidencia. (2005). *Convergencia y empleo: Programa nacional de reformas de España*. Madrid: Secretaría General Técnica, Ministerio de la Presidencia.
- Miñaca, M. I., y Hervás, M. (2013). Intervenciones dirigidas a la prevención del fracaso y abandono escolar. Un estudio de revisión. *Revista de Educación Comparada*, 21, 203-220.
- Mittelmark, M. B., Hunt, M. K., y Heath, G. W. (1993). Realistic outcomes: lessons from community-based research and demonstration programs for the prevention of cardiovascular diseases. *Journal of Public Health Policy*, 14(4), 437-62. doi: 10.2307/3342877.
- Modificación de la Ordenación de las Enseñanzas Universitarias. (2010). *Real Decreto 861/2010, de 2 de julio, por el que se modifica el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales*. (Publicado en BOE núm. 161, de 3 de julio de 2010). Recuperado de <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2010-10542>
- Molina, J. A., García, A., Pedraz, A., y Antón, M. V. (2003). Aprendizaje basado en problemas: una alternativa al método tradicional. *Revista de la Red Estatal de Docencia Universitaria*, 3(2), 79-85. Recuperado de http://campus.usal.es/~ofees/NUEVAS_METODOLOGIAS/ABP/molina.pdf
- Monereo, C., y Pozo, J. I. (2007). Competencias para vivir con el siglo XXI. *Cuadernos de Pedagogía*, 370, 12-18. Recuperado de <http://www.redes-cepalcala.org/inspector/DOCUMENTOS%20Y%20LIBROS/COMPETENCIAS/COMPETENCIAS%20PARA%20CONVIVIR%20-%20MONEREO.pdf>
- Moos, R. H., y Trickett, E. J. (1979). *Classroom Environment Scale Manual*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Moos, R. H., Moos, B. S., y Trickett, E. J. (1995). *Escala de Clima Social: Centro Educativo (CES)*. Madrid: TEA Ediciones.
- Morton-Cooper, A., y Palmer, A. (1995). *Mentoring and preceptorship. A guide to support roles in clinical practice*. Hartnolls Limited, Cornwall: Blackwell Science Ltd.
- Moursund, D., Bielefeldt, T., y Underwood, S. (1997). *Foundations for the road ahead: Project-based learning and information technologies*. Washington, DC: National Foundation for the Improvement of Education.
- Mulder, M., Weigel, T., y Collins, K. (2007). The concept of competence in the development of vocational education and training in selected EU member states: a critical analysis.

- Journal of Vocational Education & Training*, 59(1), 67-88. Recuperado de <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.467.3837&rep=rep1&type=pdf>
- Munson, M. R., y McMillen, J. C. (2009). Natural mentoring and psychosocial outcomes among older youth transitioning from foster care. *Children and Youth Services Review*, 31(1), 104-111. doi: 10.1016/j.childyouth.2008.06.003
- Murphy, J. (1991). The effects of the educational reform movement on departments of educational leadership. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 13(1), 49-65. doi: 10.3102/01623737013001049
- National Academic Recognition Information Centres. (2007). *The diploma supplement*. National Academic Recognition Information Centres. Recuperado de http://www.enic-naric.net/fileusers/THE_DIPLOMA_SUPPLEMENT.pdf
- National Helpers Network. (1998). *Learning helpers: A guide to training and reflection*. New York, NY: National Helpers Network, Inc.
- Ndamba, G. T., Mufanechiya, T., y Mukeredzi, T. G. (2008). *Mentor selection procedures: A case for rural primary schools in partnership with Great Zimbabwe University*. Paper presented at the Teacher Education at a Distance Conference, University of South Africa, Pretoria.
- Newell, A., y Simon, H. A. (1972). *Human problem solving*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Nguyen, H. T. M. (2013). Peer mentoring: A way forward for supporting preservice efl teachers psychosocially during the Practicum. *Australian Journal of Teacher Education*, 38(7), 31-44. doi: <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2013v38n7.3>
- Nipissing University. (s.f.). *Peer tutoring Manual. Revision May 2015*. Recuperado de http://www.nipissingu.ca/departments/student-development-and-services/academic-skills/peer-tutoring/Documents/Peer_Tutoring_Manual_2015.pdf
- Nonaka, I., y Takeuchi, H. (1995). *The knowledge-creating company: how Japanese companies create the dynamic of innovation*. Oxford. Oxford University Press.
- Norris, N. (1991). The trouble with competence. *Cambridge Journal of Education*, 21(3), 331-341. doi: 10.1080/0305764910210307
- NorthWest Regional Educational Laboratory. (2006). *Aprendizaje por proyectos*. Recuperado de <http://www.nwrel.org/index.php>
- Núñez, J. C. (2009). *El clima escolar, clave para el aprendizaje* (entrevista, 27 de octubre de 2009). Madrid: Infocop. Recuperado de [http://www2.congreso.gob.pe/sicr/cendocbib/con2_uibd.nsf/40936105581A2006052577A6007DF89E/\\$FILE/EI_Clima_Escolar.pdf](http://www2.congreso.gob.pe/sicr/cendocbib/con2_uibd.nsf/40936105581A2006052577A6007DF89E/$FILE/EI_Clima_Escolar.pdf)

- Núñez, J. C., González, J. A., García, M., González, S., Roces, C., Álvarez, L., y González, M. C. (1998). Estrategias de aprendizaje, autoconcepto y rendimiento académico. *Psicothema*, 10(1), 97-109. Recuperado de <http://www.psicothema.com/pdf/146.pdf>
- O'Brien, M., Llamas, M., y Stevens, E. (2012). Lessons learned from four years of peer mentoring in a tiered group program within education. *Journal of the Australian & New Zealand Student Services Association*, 40, 7-15. Recuperado de http://www98.griffith.edu.au/dspace/bitstream/handle/10072/50012/84849_1.pdf;jsessionid=B744FBCEE74F8F72D5B3B4147A994CAA?sequence=1
- Observatorio Universitario de Becas, Ayudas al Estudio y Rendimiento Académico. (2010). *Real Decreto 1220/2010, de 1 de octubre, por el que se crea el Observatorio Universitario de Becas, Ayudas al Estudio y Rendimiento Académico*. (Publicado en BOE núm. 251, de 16 de octubre de 2010). Recuperado de <http://www.boe.es/boe/dias/2010/10/16/pdfs/BOE-A-2010-15786.pdf>
- Olden, K., Guthrie, J., y Newton, S. (2001). A bold new direction for environmental health research. *American Journal of Public Health*, 91(12), 1964-1967. Recuperado de <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC1446914/pdf/0911964.pdf>
- O'Neill, E. H. (1993). *Health professions education in the future: Schools in service to the Nation*. San Francisco, CA: Pew Health Professions Commission.
- Ordenación de las Enseñanzas Universitarias Oficiales. (2007). Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. (Publicado en BOE núm. 260, de 30 de octubre de 2007). Recuperado de <http://www.boe.es/boe/dias/2007/10/30/pdfs/A44037-44048.pdf>
- Organization for Economic Co-operation and Development. (2015). *Education at a Glance Interim Report: Update of Employment and Educational Attainment Indicators*. París: OECD. Recuperado de www.oecd.org/edu/EAG-Interim-report.pdf
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (1998). *Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI: Visión y Acción*. Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. París: UNESCO. Recuperado de <http://www.unesco.cl/pdf/actyeven/ppe/boletin/artesp/47-6.pdf>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2006). *Meeting of OECD Education Ministers. Higher Education: Quality, equity and efficiency. Four future scenarios for Higher Education*. Athens: OECD.
- Orland-Barak, L., y Hasin, R. (2010). Exemplary mentors' perspectives towards mentoring across mentoring contexts: Lessons from collective case studies. *Teaching and Teacher Education*, 26(3), 427- 437. doi: 10.1016/j.tate.2009.05.009

- Ortiz, R., y Gilson, L. L. (2005). Mentoring in academia: An examination of the experiences of protégés of color. *Journal of Vocational Behavior*, 67(3), 459-475. doi: 10.1016/j.jvb.2004.09.004
- Pajares, M. (2009). *Inmigración y Mercado de Trabajo, España 2009*. Madrid: Observatorio Permanente de la Inmigración, Ministerio de Trabajo e Inmigración. Recuperado de http://extranjeros.empleo.gob.es/es/ObservatorioPermanenteInmigracion/Publicaciones/fichas/archivos/Inmigracixn_y_mercado_de_trabajo._Informe_2009.pdf
- Palarea, M. M., y Torres, A. N. (2005). Antecedentes de la reforma del sistema de Educación Superior europeo. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 8(1), 1-4. Recuperado de http://aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1228490031.pdf
- Palma, M. (2009). Bolonia desde el Parlamento Español: 10 Años de Política Universitaria. *La Cuestión Universitaria*, 5, 206-217. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/277267587_Bolonia_desde_el_Parlamento_Esp_aol_10_Aos_de_Poltica_Universitaria
- Paris, M. V. (2009). The development of a hypothetical mentoring program using first-year psychology graduate students as mentors. *Dissertation Abstracts International: Section B: The Sciences and Engineering*. 70(2-B), 1353.
- Parker-Gwin, R., y Mabry, J. B. (1998). Service learning as pedagogy and civic education: Comparing outcomes for three models. *Teaching Sociology*, 26(4), 276–291. Recuperado de <http://www.jstor.org/stable/1318768>
- Patiño, M. J. (2007). Análisis diacrónico de la educación médica como disciplina. *Medicina Interna*, 23(2), 98-107.
- Pearson, S. S. (2002). *Finding common ground: Service-learning and education reform. A survey of 28 leading school reform Models*. Washington, DC: American Youth Policy Forum. Recuperado de <http://www.aypf.org/publications/findingcommonground.pdf>
- Perea, I., Fernández, F. D., Arco, J. L., y Benítez, J. L. (2003). Aplicación de un programa de tutorías entre compañeros. En M. V. Mestre, et al. (Coords.), *Actas del II Congreso de Enseñanza de la Psicología* (p. 38). Valencia: Universidad de Valencia.
- Pérez, L. M. (1989). El programa ERASMUS, un impulso a la cooperación universitaria en la CEE. *Cuenta y Razón*, 44-45, 103-108.
- Pérez, M. D. (2002). *Documento de trabajo Tendencias de la Educación Superior*. Santiago de Chile: Vicerrectoría Académica Universidad Javeriana.
- Pérez, A. I. (2008). ¿Competencias o pensamiento práctico? La construcción de los significados de representación y de acción. En J. Gimeno (Comp.), *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* (pp. 59-102). Madrid: Morata.

- Pérez, M. V., Amador, L. V., y Vargas, M. (2011). Resolución de conflictos en las aulas: un análisis desde la investigación-acción. *Pedagogía social. Revista interuniversitaria*, 18, 99-114. Recuperado de http://www.upo.es/revistas/index.php/pedagogia_social/article/view/60
- Permaul, J. S. (2009). Theoretical bases for service-learning: Implications for program design and effectiveness. *New Horizons in Education*, 57(3), 1-7. Recuperado de <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ893699.pdf>
- Perrenoud, P. (2000). *Construir competencias desde la escuela*. Santiago de Chile: Dolmen.
- Pétriz, F. (2007). Estrategias para el cambio metodológico en la universidad española. *La Cuestión Universitaria*, 2.
- Pintrich, P. R., y De Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 33-40. Recuperado de <http://web.stanford.edu/dept/SUSE/projects/ireport/articles/self-regulation/self-regulated%20learning-motivation.pdf>
- Pintrich, P., Smith, D., García, T., y McKeachie, W. (1991). *A manual for the use of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ)*. Michigan, MI: National Center for Research to Improve Postsecondary Teaching and Learning. University of Michigan.
- Poblete, M. (2003). *La enseñanza superior basada en competencias*. Comunicación presentada al Seminario Internacional Orientaciones Pedagógicas para la convergencia europea de Educación Superior, Universidad de Deusto, Bilbao.
- Pololi, L., y Knight, S. (2005). Mentoring faculty in academic medicine. A new paradigm?. *Journal of General Internal Medicine*, 20(9), 866-870. doi: 10.1111/j.1525-1497.2005.05007.x
- Posada, R. (2008). *Formación superior basada en competencias, interdisciplinariedad y trabajo autónomo del estudiante*. Barranquilla: Universidad del Atlántico.
- Poteat, L. F., Shockley, K. M., y Allen, T. D. (2009). Mentor-protégé commitment fit and relationship satisfaction in academic mentoring, *Journal of Vocational Behavior*, 74(3), 332-337. doi:10.1016/j.jvb.2009.02.003
- Potocnik, J. (2005). *Internationalisation of R & D*. London: Times Higher Education.
- Pozzo, H. (2009, 4 de Agosto). *Europa está mal pero va bien*. Investing.com. Recuperado de <http://es.investing.com/news/noticias-forex/europa-est%C3%A1-mal-pero-va-bien-9657>
- Prado, V. M., Ramírez, M. L., y Ortiz, M. S. (2010). Adaptación y validación de la escala de clima social escolar (CES). *Actualidades Investigativas en Educación*, 10(2), 1-13. doi: <http://dx.doi.org/10.15517/aie.v10i2.10121>.

- Prats, X. (2010a). UE 2020: Los beneficios económicos de la igualdad de género. En Subdirección General de Relaciones Sociales Internacionales (Ed.), *El empleo y la Dimensión Social en la Estrategia UE-2020* (pp. 173-175). Madrid: Ministerio de Trabajo e Inmigración.
- Prats, X. (2010b). Comentarios sobre los aspectos sociales y de empleo de UE-2020. En Subdirección General de Relaciones Sociales Internacionales (Ed.), *El empleo y la Dimensión Social en la Estrategia UE-2020* (pp. 151-161). Madrid: Ministerio de Trabajo e Inmigración.
- Procedimiento para Expedición por las Universidades del Suplemento Europeo al Título. (2003). *Real Decreto 1044/2003, de 1 de agosto, por el que se establece el procedimiento para la expedición por las Universidades del Suplemento Europeo al Título.* (Publicado en BOE núm. 218, de 11 de septiembre de 2003). Recuperado de <http://www.boe.es/boe/dias/2003/09/11/pdfs/A33848-33853.pdf>
- Programa Operativo de Educación para el Desarrollo. (2010). *Decreto 355/2010, de 3 de agosto, por el que se aprueba el Programa Operativo de Educación para el Desarrollo 2010-2012.* (Publicado en BOJA núm. 160, 17 de agosto de 2010). Recuperado de http://www.juntadeandalucia.es/aacid/images/Ambitos/POED_2010_2012_BOJA.pdf
- Puig, J. M., Batlle, R., Bosch, C., y Palos, J. (2007). *Aprendizaje-servicio. Educar para la ciudadanía.* Barcelona: Octaedro.
- Puig, J. M., y Palos, J. (2006). Rasgos pedagógicos del aprendizaje-servicio. *Cuadernos de Pedagogía*, 56-59. Recuperado de http://www.ucv.ve/uploads/media/Rasgos_pedagogicos_AS.pdf
- Pulido, A. (2001). *Las fuerzas del cambio. La Universidad del siglo XXI: Aspectos a mejorar.* Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.
- Rabatin, J. S., Lipkin, M., Rubin, A. S., Schachter, A., Nathan, M., y Kalet, A. (2004). A year of mentoring in academic medicine: case report and qualitative analysis of 15 hours of meetings between a junior and senior faculty member. *Journal of General Internal Medicine*, 19(5 Pt 2), 569–73. doi: 10.1111/j.1525-1497.2004.30137.x
- Ragins, B. R., y Cotton, J. L. (1999). Mentor functions and outcomes: A comparison of men and women in formal and informal mentoring relationships. *Journal of Applied Psychology*, 84(4), 529–550. doi:10.1037/0021-9010.84.4.529
- Ramírez, M. S. (2015). Acceso abierto y su repercusión en la Sociedad del Conocimiento: Reflexiones de casos prácticos en Latinoamérica. *Education in Knowledge Society (EKS)*, 16(1), 103-118. doi: <http://dx.doi.org/10.14201/eks2015161103118>

- Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo sobre las Competencias Clave para el Aprendizaje Permanente. (2006). *Acto 2006/962/CE, de 18 de diciembre, por el que establece la recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente*. (Publicado en Diario Oficial de la Unión Europea, de 30 de diciembre de 2006). Recuperado de <http://www.todalaley.com/sumario-del-diariooficial-de-la-union-europea-DOCE-30-12-2006-p1.htm>
- Reddy, R., Rhodes, J. E., y Mulhall, P. (2003). The influence of teacher support on student adjustment in the middle school years: A latent growth curve study. *Development and Psychopathology*, 15(1), 119-138. doi: <http://dx.doi.org/10.1017.S0954579403000075>.
- Reeves, T. C., Herrington, J., y Oliver, R. (2002). Authentic activities and online learning. En A. Goody, J. Herrington, y M. Northcote (Eds.), *Quality conversations: Research and development in Higher Education* (pp. 562-567). Jamison: HERDSA.
- Regehr, G., y Norman, G. R., (1996). Issues in cognitive psychology: Implications for professional education. *Academic Medicine*, 71(9), 988-101.
- Regulación de las Condiciones de Homologación y Convalidación de Títulos y Estudios Extranjeros de Educación Superior. (2005). *Real Decreto 309/2005, de 18 de marzo, por el que se modifica el Real Decreto 285/2004, de 20 de febrero, por el que se regulan las condiciones de homologación y convalidación de títulos y estudios extranjeros de educación superior*. (Publicado en BOE núm. 67, de 19 de marzo de 2005). Recuperado de <http://www.boe.es/boe/dias/2005/03/19/pdfs/A09643-09645.pdf>
- Regulación de las condiciones para el acceso a las enseñanzas universitarias oficiales de grado y los procedimientos de admisión a las Universidades públicas españolas. (2008). *Real Decreto 1892/2008, de 14 de noviembre, por el que se regulan las condiciones para el acceso a las enseñanzas universitarias oficiales de grado y los procedimientos de admisión a las Universidades públicas españolas*. (Publicado en BOE núm. 283, de 24 de noviembre de 2008). Recuperado de <http://www.boe.es/boe/dias/2008/11/24/pdfs/A46932-46946.pdf>
- Regulación de las Enseñanzas Oficiales de Doctorado. (2011). *Real Decreto 99/2011, de 28 de enero, por el que se regulan las enseñanzas oficiales de doctorado*. (Publicado en BOE núm. 35, de 10 de febrero de 2011). Recuperado de <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2011-2541>
- Regulación de las Prácticas Académicas Externas de los Estudiantes. (2011). *Real Decreto 1707/2011, de 18 de noviembre, por el que se regulan las prácticas académicas externas de los estudiantes universitarios*. (Publicado en BOE núm. 297, de 10 de diciembre de 2011). Recuperado de <https://www.boe.es/boe/dias/2011/12/10/pdfs/BOE-A-2011-19362.pdf>

- Regulación de los Estudios Universitarios Oficiales de Posgrado. (2005). *Real Decreto 56/2005, de 21 de enero, por el que se regulan los estudios universitarios oficiales de posgrado*. (Publicado en BOE núm. 21, de 25 de enero de 2005). Recuperado de <http://www.boe.es/boe/dias/2005/01/25/pdfs/A02846-02851.pdf>
- Regulación del Registro de Universidades, Centros y Títulos. (2008). *Real Decreto 1509/2008, de 12 de septiembre, por el que se regula el Registro de Universidades, Centros y Títulos*. (Publicado en BOE núm. 232, de 25 de septiembre de 2008). Recuperado de <http://www.boe.es/boe/dias/2008/09/25/pdfs/A38854-38857.pdf>
- Reunión de Rectores de las Universidades Europeas. (1988). *Carta Magna de las Universidades Europeas*. Recuperado de <https://www.ucavila.es/calidad/images/files/cartaMagnaUniversidadesEuropeas1988.pdf>
- Reyes, R. (1998). *Native perspective on the school reform movement: A hot topics paper*. Portland, OR: Northwest Regional Educational Laboratory, Comprehensive Center Region X. Recuperado de <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED423101.pdf>
- Reynolds, A. J., y Temple, J. A. (1995). Quasi-experimental estimates of the effects of a preschool intervention. Psychometric and econometric comparisons. *Evaluation Review*, 19, 347-373. doi: 10.1177/0193841X9501900401
- Rhodes, J. E. (2001) Mentoring programs. En A. E. Kazdin (Ed.), *Encyclopedia of Psychology* (pp. 43-58). Washington, DC: American Psychological Association.
- Rhodes, J. E. (2002). *Stand by me: The risks and rewards of mentoring today's youth*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Rhodes, J. E. (2005). A model of youth mentoring. En D. L. DuBois y M. J. Karcher (Eds.), *Handbook of youth mentoring* (pp. 30-43). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Rhodes, J. E., Grossman, J. B., y Resch, N. R. (2000). Agents of change: Pathways through which mentoring relationships influence adolescents' academic adjustment. *Child Development*, 71(6), 1662-1671. Recuperado de <http://www.rhodeslab.org/files/agents.pdf>
- Rhodes, J. E., Spencer, R., Keller, T., Liang, B., y Noam, G. (2006). A model for the influence of mentoring relationships on youth development. *Journal of Community Psychology*, 34(6), 691-707. doi: 10.1002/jcop.20124.
- Riesco, M. (2008). El enfoque por competencias en el EEES y sus implicaciones en la enseñanza y el aprendizaje. *Tendencia Pedagógicas*, 13, 79-105. Recuperado de http://www.industriales.upct.es/pdfs/competencias_riesco.pdf
- Robinson, E., y Niemer, L. (2010). A peer mentor tutor program for academic success in nursing. *Nurse Educator*, 31(5), 286-289.

- Rodis, J. L., Backo, J., Schmidt, B. M., y Pruchnicki, M. C. (2014). Student-Peer Mentoring on a drug information response. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 78(2), 1-5. doi: 10.5688/ajpe78238
- Rodríguez, M. L. (2014). *La educación de las mujeres hacia el liderazgo político Eficacia y valor de la mentoría*. Barcelona: Institut de Ciències Polítiques i Socials Adscrit, Universitat Autònoma de Barcelona. Recuperado de <http://www.icps.cat/archivos/CiPdigital/cip-i10rodriguezmoreno.pdf?noga=1>
- Rodríguez, N. (2004). *Selección efectiva de personal basada en competencias*. Venezuela: Escuela de Psicología, Universidad Central de Venezuela.
- Roeser, R., y Eccles, J. (1998). Adolescents' perceptions of middle school: Relation to longitudinal changes in academic and psychological adjustment. *Journal of Research on Adolescence*, 8(1), 123–158. doi: 10.1207/s15327795jra0801_6
- Romera, M. J. (2011). La investigación-acción en la formación del profesorado. *Revista Española de Documentación Científica*, 34(4), 597-614. doi: 10.3989/redc.2011.4.836.
- Ronteltap F., y Eurelings A. (2002). Activity and interaction of students in an electronic learning environment for problem-based learning. *Distance Education*, 23(1), 11-22. Recuperado de <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.126.3656&rep=rep1&type=pdf>
- Rooney, J. D., y Gittleman, J. (2004). *A new era of Higher Education-Community partnerships. The role and impact of Colleges and Universities in Greater Boston today*. Boston, MA: The Boston Foundation and University College of Citizenship and Public Service at Tufts University. Recuperado de <http://www.mgaconsultants.com/wp-content/uploads/2009/11/ANewEra.pdf>
- Rossi, P. H., y Freeman, H. (1993). *Evaluation. A systematic approach* (5ª ed.). Newbury Park, CA: Sage Publications, Inc.
- Roussos, S. T, y Fawcett, S. B. (2000). A review of collaborative partnerships as a strategy for improving community health. *Annual Review of Public Health*, 21, 369–402. doi: 10.1146/annurev.publhealth.21.1.369.
- Ryan, R. M., y Grolnick, W. S. (1986). Origin and pawns in the classroom: Self-report and projective assessments of individual differences in children's perceptions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 50(3), 550–558. Recuperado de http://www.selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/1986_RyanGrolnick_JPSP.pdf
- Rychen, D. S., y Hersh, L. H. (2002). *Definición y selección de las competencias (DeSeCo): Fundamentos teóricos y conceptuales de las competencias*. París: OCDE. Recuperado de <http://www.deseco.admin.ch>

- Salaburu, P., Haug, G., y Mora, J. G. (2011). *España y el proceso de Bolonia, un encuentro imprescindible*. Madrid: Academia Europa de Ciencias y Artes.
- Sambunjak, D., Straus, S. E., y Marusic, A. (2010). A systematic review of qualitative research on the meaning and characteristics of mentoring in academic medicine. *Journal of General Internal Medicine*, 25(1), 72-78. doi: 10.1007/s11606-009-1165-8
- Samuelowicz, K., y Bain, J. (2002). Identifying academics orientations to assessment practice. *Higher Education*, 43(2), 173-201. doi: 10.1023/A:1013796916022.
- Sandford, S., Copps, J., y Yeowart, C. (2007). *Lean on me. Mentoring for young people at risk. A guide for donors and funders*. London: New Philantropy Capital. Recuperado de http://scottishmentoringnetwork.co.uk/assets/downloads/resources/LeanOnMe_NewPhilanthropyCapital_Inclusion_Youth_2007.pdf
- Santillán, F. (2006). *El Aprendizaje Basado en Problemas como propuesta educativa para las disciplinas económicas y sociales apoyadas en el B-Learning*. *Revista Iberoamericana de Educación*, 40(2), 1-5. Recuperado de <http://www.rieoei.org/deloslectores/1460Santillan.pdf>
- Sanz, F. (2005). El Espacio Europeo de Educación Superior: Documentos para una (o varias) teorías de la Educación. *Revista de Teoría de la Educación*, 17, 255-285. Recuperado de <http://revistas.usal.es/index.php/1130-3743/article/view/3132>
- Sarramona, J., Domínguez, E., Noguera, J., y Vázquez, G. (2005, noviembre). *Las competencias en la secundaria y su incidencia en el acceso a la universidad*. Comunicación presentada al XXIV Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación, Universidad Politécnica de Valencia, Valencia.
- Satel, S. (2001). The endocrinologists are coming. *Atlantic Monthly*, 287(1), 59-64.
- Scales, P., Blyth, D., Berkas, T., y Kielsmeier, J. (2000). The effects of service-learning on middle school students' social responsibility and academic success. *Journal of Early Adolescence*, 20(3), 331-358. doi: 10.1177/0272431600020003004,
- Scandura, T. A., y Williams, E. A. (2001). An investigation of the moderating effects of gender on the relationships between mentorship initiation and protégé perceptions of mentoring functions. *Journal of Vocational Behavior*, 59(3), 342-363. doi: 10.1006/jvbe.2001.1809
- Schleicher, A. (2006). *The economics of knowledge. Why education is key for Europe's success*. Bruselas: Lisbon Council. OECD Policy Brief J-06-3350.
- Schmidt, E. M., Marks, L. J., y Derrico L. (2004). What a difference mentoring makes: Service-learning and engagement for college students. *Mentoring and Tutoring*, 12(2), 205-517. doi: 10.1080/1361126042000239947

- Schneiderman, B., Borkowski, E., Alavi, M., y Norman, K. (1998). Emergent Patterns of Teaching/Learning in Electronic Classrooms. *Educational Technology Research and Development*, 46(4), 23-42. Recuperado de <http://hcil2.cs.umd.edu/trs/98-04/98-04.pdf>
- Schrubbe, K. F. (2004). Mentorship: A critical component for professional growth and academic success. *Journal of Dental Education* 68(3), 324-328. Recuperado de <http://www.jdentaled.org/content/68/3/324.long>
- Seeman, H. (1990). Why the resistance by Faculty? En J. C. Kendall et al. (Eds.), *Combining service and learning. A resource book for community and public service* (pp. 161-163). Raleigh, CN: National Society for Internships and experimental Education.
- Shapiro, H. D. (1978). *Appalachia on our mind: the Southern mountains and mountaineer in the American consciousness, 1870-1920*. Chapel Hill, CN: University of North Carolina Press.
- Shea, G. F. (1999). *Making the most of being mentored: How to grow a mentoring partnership*. Menlo Park, CA: Crisp publications.
- Sipe, C. L. (2002). Mentoring programs for adolescents: A research summary. *Journal of Adolescent Health*, 31(6), 251-260. doi: 10.1016/S1054-139X(02)00498-6
- Shumer, R. (1994). Community-based learning: Humanizing education. *Journal of Adolescence*, 17, 357-367. doi:10.1006/jado.1994.1032
- Smith, T. (2008). Integrating undergraduate peer mentors into liberal arts courses: A pilot study. *Innovative Higher Education*, 33(1), 49-63. doi:10.1007/s10755-007-9064-6.
- Simon, H. A. (1979). Problem solving and education. En D. T. Tunna y F. Reif (Eds.), *Problem solving and education: Issues in teaching and research* (pp. 81-96). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Sistema Europeo de Créditos y el Sistema de Cualificaciones en las Titulaciones Universitarias de Carácter Oficial y Validez en todo el Territorio Nacional. (2003). *Real Decreto 1125/2003, de 5 de septiembre, por el que se establece el sistema europeo de créditos y el sistema de calificaciones en las titulaciones universitarias de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional*. (Publicado en BOE núm. 224, de 18 de septiembre de 2003). Recuperado de <http://www.boe.es/boe/dias/2003/09/18/pdfs/A34355-34356.pdf>
- Slicker, E. K., y Palmer, D. J. (1993). Mentoring at-risk high school students: Evaluation of a schoolbased program. *School Counselor*, 40(5), 327-333. Recuperado de <http://www.jstor.org/stable/23900201>
- Soler, M. R. (2003). *Mentoring: Estrategia de desarrollo de recursos humanos*. Barcelona: Gestión2000.com.
- Soler, M. R. (2005). El mentoring como herramienta de motivación y retención del talento. *Capital Humano*, 184, 100-184. Recuperado de

- <http://www.uhu.es/mjesus.moreno/docencia/assignatura-01%20de/TEMA-15/MENTORING%20Y%20TALENTO.pdf>
- Southern Regional Education Board. (2000). *Using real-world projects to help students meet high standards in education and the workplace*. Atlanta, GA: Jobs for the Future, Inc., Cambridge, MA. Recuperado de <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED451420.pdf>
- Spence, L. (2001). Problem based learning: Lead to learn, learn to lead. En P. H. Anderson y L. Lawton (Eds.), *Problem based learning handbook* (pp. 1-12). University Park: Penn State University, School for Information Sciences and Technology.
- Spencer, L. M., y Spencer, S. M. (1993). *Competence at work*. New York, NY: John Wiley and Sons.
- St-Jean, E., y Audet, J. (2009). Factors leading to satisfaction in a mentoring scheme for novice entrepreneurs. *International Journal of Evidence Based Coaching and Mentoring*, 7(1), 148-161. Recuperado de <http://ijebcm.brookes.ac.uk/documents/vol07issue1-paper-06.pdf>
- Stanton, T. (1988). *Service Learning. An annotated bibliography: Linking public service with the curriculum*. Raleigh, NC: National Society for Internships and Experiential Education.
- Statistical Office of the European Communities. (2009). *The social situation in the European Union 2007 social cohesion through Equal Opportunities*. Brussels: European Commission Directorate General for Employment, Social Affairs and Equal Opportunities. Recuperado de http://ec.europa.eu/employment_social/spsi/reports_and_papers_en.htm
- Statistical Office of the European Communities. (2013). *International Women's Day. Almost a third of women and 5% of men having a young child worked part-time in 2011*. Nota de prensa de Eurostat, 37/2013. Recuperado de http://epp.eurostat.ec.europa.eu/cache/ITY_PUBLIC/3-07032013-AP/EN/3-07032013-AP-EN.PDF
- Statistical Office of the European Communities. (2014a). *Estadísticas de empleo. Datos de Julio de 2014*. Brussels: European Commission Directorate General for Employment, Social Affairs and Equal Opportunities. Recuperado de http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Employment_statistics/es#M.C3.A1s_informaci.C3.B3n_de_Eurostat
- Statistical Office of the European Communities. (2014b). *Cuentas nacionales y el PIB*. Brussels: European Commission Directorate General for Employment, Social Affairs and Equal Opportunities. Recuperado de http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/National_accounts_and_GDP/es
- Statistical Office of the European Communities. (2014c). *Estadísticas de hacienda pública*. Brussels: European Commission Directorate General for Employment, Social Affairs and

- Equal Opportunities. Recuperado de http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Government_finance_statistics/es
- Statistical Office of the European Communities. (2015). *Europe 2020 education indicators in 2014. The EU is moving closer to its Europe 2020 goals on education*. Brussels: European Commission Directorate General for Employment, Social Affairs and Equal Opportunities. Recuperado de <http://ec.europa.eu/eurostat/documents/2995521/6787423/3-20042015-BP-EN.pdf/b2f295ba-2e15-409c-bec9-91c4e49c5d32>
- Steinberg, A. (2006). *The six A's of project-based learning*. New York, NY: Routledge. Recuperado de <http://www.gsn.org/web/pbl/sixa.htm>
- Steinberg, L., Lamborn, S., Darling, N., Mounts, N., y Dorbusch, S. (1994). Overtime changes in adjustment and competence among adolescents from authoritative, authoritarian, indulgent and neglectful families. *Child Development*, 65(3), 754-770. doi: <http://doi.org/10.2307/1131416>
- Steinmayr, R., y Spinath, B. (2009). The importance of motivation as a predictor of school achievement. *Learning and Individual Differences*, 19(1), 80-90. doi:10.1016/j.lindif.2008.05.004
- Stenhouse, L. (1984). *Investigación y desarrollo del currículo*. Madrid: Morata.
- Stephens, L. (1995). *The complete guide to learning through community service, grades K-9*. Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Sternberg, R. J., y Frensch, P. A. (1991). *Complex problem solving: Principles and mechanisms*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Stoltz, A. D. (2005). *The relationship between peer mentoring program participation and successful transition to high school* (Unpublished doctoral dissertation). University of California at Davis, California.
- Straus, S. E., Chatur, F., Taylor, M. (2009). Issues in the mentor-mentee relationship in academic medicine: qualitative study. *Academic Medicine*, 84(1), 135-9. doi: 10.1097/ACM.0b013e31819301ab.
- Straus, S. E., Johnson, M. O., Marquez, C., Feldman, M. D. (2013). Characteristics of successful and failed mentoring relationships: a qualitative study across two academic health centers. *Academic Medicine*, 88(1), 82-89. doi: 10.1097/ACM.0b013e31827647a0.
- Stufflebeam, D. L. (1994). Empowerment evaluation, objectivist evaluation, and evaluation standards: Where the future of evaluation should not go and where it needs to go. *Arcian Journal of Evaluation*, 15(3), 321-338. doi: 10.1177/109821409401500313
- Stufflebeam, D. L., y Shinkfield, A. J. (1985). *Systematic evaluation*. Boston, MA: Kluwer-Nijhoff.

- Suárez, M. (2002). Algunas reflexiones sobre la investigación-acción colaboradora en educación. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, 1(1). Recuperado de http://www.docenciauniversitaria.org/volumenes/volumen1/REEC_1_1_3.pdf
- Suchman, E. A. (1967). *Evaluative research*. New York, NY: Russell Sage Foundation.
- Switzer, G., Simmons, R., Dew, M., Regalski, J., y Wang, C. (1995). The effect of a school-based helper program on adolescent self-image, attitudes, and behavior. *Journal of Early Adolescence*, 15(4), 429-455. doi: 10.1177/0272431695015004003
- Sykes, G. (1986). Introduction. *Elementary School Journal*, 86, 365-367.
- Synteta, P. (2001). *Design and Development of a Scaffolding Environment for Students Projects* (Unpublished doctoral dissertation). University of Ginebra, Ginebra.
- Synteta, P. (2003). Project-Based e-Learning in higher education: The model and the method, the practice and the portal. *Studies in Communication, New Media in Education*, 1, 263-269. Recuperado de http://www.newmine.org/wp-content/uploads/2014/07/27_SYNTETA.pdf
- Tapia, M. N. (2006). *Aprendizaje y servicio solidario: En el sistema educativo y las organizaciones juveniles*. Buenos Aires: Ciudad Nueva.
- Tapia, M. N. (2008). *Aprendizaje y servicio solidario*. Buenos Aires: Ciudad Nueva.
- Tedesco, J. C. (Comp.) (2005). *¿Cómo superar la desigualdad y la fragmentación del sistema educativo argentino?*. Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento Educativo (IIPE), UNESCO.
- Tenenbaum, H. R., Crosby, F. J., y Gliner, M. D. (2001). Mentoring relationships in graduate school. *Journal of Vocational Behavior*, 59, 326-341. doi:10.1006/jvbe.2001.1804.
- The Boston Foundation. (2004). *A new era of Higher Education—community partnerships. The Role and Impact of Colleges and Universities in Greater Boston Today*. Boston, MA: The Boston Foundation. Recuperado de <http://www.mgaconsultants.com/wp-content/uploads/2009/11/ANewEra.pdf>
- Thomas, J. W. (1998). *Project based learning overview*. Novato, CA: Buck Institute for Education
- Tindall, J. A. (1995). *Peer programs: An in-depth look at peer helping. Planning, implementation and administration*. Munice, IN: Accelerated Development.
- Titlebaum, P., Williamson, G., Daprano, C., Baer, J., y Brahler, J. (2004). *Annotaed history of service learning 1862-2002*. Dayton, OH. University of Dayton.
- Toffler, A. (2000). *La tercera ola*. Bogotá: Plaza y Janes.
- Tójar, J. L. (2006). Procesos de análisis e interpretación. En J. L. Tójar (Ed.), *Investigación cualitativa. Comprender y actuar* (pp. 283-321). Madrid: La Muralla.

- Topping, K. J., y Ehly, S. W. (Eds.) (1998). *Peer-assisted learning*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Torres, V., y Hernández, E. (2009). Influence of an identified advisor/mentor on urban Latino students' college experience. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, 11(1), 141–160. doi: 10.2190/CS.11.1.h
- Traver, J. A. (2011, junio). *El Aprendizaje Basado en Problemas como metodología de trabajo en la asignatura "Teoría de la Educación"*. Comunicación presentada a la Jornada sobre Aprendizaje Cooperativo, Universidad Jaime I, Castellón.
- Trepanier-Street, M. (2007). Mentoring young children: Impact on college students. *Childhood Education*, 84(1), 15–19.
- Triguero, F. A. (2010). El sistema universitario andaluz en el contexto Europeo: Hacia un nuevo horizonte educativo. *XXI, Revista de Educación*, 12, 129-143. Recuperado de <http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/5326/b16450127.pdf?sequence=2>
- Tutor Contract*. (2000). Clayton State University, Center for Academic Success. Recuperado de http://adminserves.clayton.edu/cas/tutoring/appt_instructions.htm
- Tutoring Políticas*. (s.f.). Duke University, Academic Resource Center. Recuperado de http://arc.duke.edu/peer_tutoring/policias.php
- Unión General de Trabajadores de Andalucía. (2009). *Boletín del mercado laboral andaluz. Primer trimestre 2009*. Sevilla: UGT.
- Universidad de Deusto. (2006). *Normas y orientaciones para la elaboración de programas y guías de aprendizaje*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Universidades Públicas de Andalucía. (2007). *Actas de las II Jornadas Interuniversitarias de Andalucía El Estudiante en la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior*. 14-15 de Noviembre. Málaga: Dirección General de Universidades, Consejería de Innovación, Ciencia y Empresa de la Junta de Andalucía.
- Valero, M. (2006, 5 de marzo 5). ¿Qué es el Project based learning?. *Universia.net*. Recuperado de <http://noticias.universia.es/vida-universitaria/noticia/2006/03/05/602062/que-es-project-based-learning.html>
- Valle, A., Cabanach, R., Barca, A., y Núñez, J. C. (1996a). Dimensiones cognitivo-motivacionales y aprendizaje autorregulado. *Revista de Psicología de la PUCP*, XIV(1), 3-34. Recuperado de <http://dspace.sheol.uniovi.es/dspace/bitstream/10651/29820/1/RevistaDePsicolog%C3%ADa.1996.14.1.3-34.pdf>
- Valle, A., Cabanach, R., Barca, A., y Núñez, J. C. (1996b). Una perspectiva cognitivo-motivacional sobre el aprendizaje escolar. *Revista de Educación*, 311, 159-182.

- Valle, A., Cabanach, R., Barca, A., y Núñez, J. C. (1996c). Variables cognitivo-motivacionales y aprendizaje escolar: Algunas reflexiones desde una visión constructivista del proceso de aprendizaje. *Bordón*, 48(3), 339-346.
- Valverde, A., Ruiz, C., García, E., y Romero, S. (2004). Innovación en la orientación universitaria: La mentoría como respuesta. *Contextos Educativos*, 6-7, 87-112. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1049470>
- Van der Veen, J., Collis, B., y Jones. (2001). Building on Learner Contributions: A Web-Supported Pedagogic Strategy. *Education Media International*, 38(4), 229-239. doi: 10.1080/09523980110105169.
- Velasco, P. J., Blanco, A., y Domínguez, F. (2010). Nuevos retos de la mentoría universitaria española. En *Actas de JIMCUE´10 - V Jornadas Internacionales Mentoring & Coaching: Universidad-Empresa, 23-25 Noviembre 2010* (pp. 126-132). Madrid: Universidad Autónoma de Madrid. Recuperado de http://innovacioneducativa.upm.es/jimcue_10/Libro_Actas.pdf
- Vicerrectoría Académica, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey. (2001). *El Aprendizaje Basado en Problemas como técnica didáctica*. Monterrey: Dirección de Investigación y Desarrollo Educativo.
- Villa, A., y Poblete, M. (Dir.) (2008). *Aprendizaje basado en competencias. Una propuesta para la evaluación de las competencias genéricas*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Villa, A., y Villa, O. (2007). El aprendizaje basado en competencias y el desarrollo de la dimensión social en las Universidades. *Educar*, 40. 15-48. doi: <http://dx.doi.org/10.5565/rev/educar.149>
- Viswanathan, M., et al. (2004). *Community-based participatory research: Assessing the evidence. Evidence Report/Technology Assessment No. 99. RTI-University of North Carolina Evidence-based Practice Center*. Rockville, MD: Agency for Healthcare Research and Quality. Recuperado de <http://archive.ahrq.gov/downloads/pub/evidence/pdf/cbpr/cbpr.pdf>
- Walton, H., y Mathews, M. (1989). *Essentials of problem-based learning. Medical Education*, 23(6), 542-558. doi: 10.1111/j.1365-2923.1989.tb01581.x
- Waugh, J. L. (2002). *Faculty mentoring guide*. Richmond, VA: Virginia Commonwealth University School of Medicine. Recuperado de <http://www.medschool.vcu.edu/media/medschool/documents/fmguide.pdf>
- Weiler, D., LaGoy, A., Crane, E., y Rovner, A. (1998). *An evaluation of K-12 service-learning in California: Phase II final report*. Emeryville, CA: RPP International with the Search Institute.

- Weiler, L. M., Zarich, K. J., Haddock, S. A., Krafchick, J. L., y Zimmerman, T. S. (2014). A comprehensive model of mentor experiences: Perceptions, strategies, and outcomes. *Journal of Community Psychology*, 42(5), 593-608. doi: 10.1002/jcop.21640.
- Weinert, F. E. (2001). Concept of competence: A conceptual clarification. En D. S. Rychen y L. H. Salganik (Eds.). *Defining and selecting key competencies* (pp. 45-65). Göttingen: Hogrefe.
- Weiss, C. H. (1972b). Evaluating educational and social action programs: A "treeful of owls". En C. H. Weiss (Ed.), *Evaluation action programs: Readings in social action and research* (pp. 3-27). Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Westover, J. H. (2012). *Academic service-learning across disciplines. Models, outcomes and assessment*. Champaign, IL: Common Group Publishing.
- Westerman, J. J. (2002). *Mentoring and cross-age mentoring: Improving academic achievement through a unique partnership* (Unpublished doctoral dissertation). University of Kentucky, Kentucky.
- Wilczenski, F. L., y Coomey, S. M. (2007). *A practical guide to service learning: Strategies for positive development in schools*. New York, NY: Springer.
- Williams, L. L., Levine, J. B., Malhotra, S., y Holtzheimer, P. (2004). The good-enough mentoring relationship. *Academic Psychiatry*, 28(2), 111-5. doi: 10.1176/appi.ap.28.2.111.
- Winter, R. (1989). *Learning from experience. Principles and practice in action-research*. London: The Falmer Press.
- Wintre, M. G., y Yaffe, M. (2000). First year students' adjustment to university life as function of relationships with parents. *Journal of Adolescent Research*, 15(1), 9-37. doi: 10.1177/0743558400151002
- Witmer, J. T., y Anderson, C. S. (1994). *How to establish a high school service learning program*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Yániz, C., y Villardón, L. (2006). *Planificar desde competencias para promover el aprendizaje. El reto de la sociedad del conocimiento para el profesorado universitario*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Yates, M., y Youniss, J. (1996). A developmental perspective on community service in adolescence. *Journal of Social Issues*, 5(1), 495-512. doi: 10.1111/j.1467-9507.1996.tb00073.x
- Youniss, J., McLellan, I. A., y Yates, M. (1997). What we know about engendering civic identity. *American Behavioral Scientist*, 40(5), 620-631. doi: 10.1177/0002764297040005008

- Yuen Loke, A. J. T., y Chow, F. L. W. (2007). Learning partnership — The experience of peer tutoring among nursing students: A qualitative study. *International Journal of Nursing Studies*, 44(2), 237-244. doi:10.1016/j.ijnurstu.2005.11.028
- Zabalza, M. A. (2003). *Competencias docentes del profesorado: Calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
- Zafar, S. (2006). *Action learning methodology in the SAMDI, Accelerated Development Programme (ADP)*. Suráfrica: The SAMDI Department, Management Development Institute. Recuperado de <http://unpan1.un.org/intradoc/groups/public/documents/CPSI/UNPAN026040.pdf>
- Zapata P. (1995). Paradigmas en investigación educativa. *Diógenes*, 2(1), 85-97.
- Zimmerman, B. J., Bandura, A., y Martínez, M. (1992). Self-motivation for academic attainment: The role of self-efficacy beliefs and personal goal setting. *American Educational Research Journal*, 29(3), 663-676. doi: 10.3102/00028312029003663
- Zimmerman, B. J., Bonner, S., y Kovach, R. (1996). *Developing self-regulated learners. Beyond achievement to self-efficacy*. Washington, DC: APA.
- Zimmerman, B. J., y Martínez-Pons, M. (1988). Construct validation of a strategy model of student self-regulated learning. *Journal of Educational Psychology*, 80(3), 284-290.

GLOSARIO DE ACRÓNIMOS

GLOSARIO DE ACRÓNIMOS

GLOSARIO DE ACRÓNIMOS

- A: Ansiedad
- ABC: Aprendizaje Basado en Competencias
- ABP: Aprendizaje Basado en Problemas
- ABPr: Aprendizaje Basado en Proyectos
- AEVOL: Asociación Española de Voluntariado
- Af: Autoeficacia
- Afi: Afiliación
- AGAE: Agencia Andaluza de Evaluación
- AM: Autorregulación Metacognitiva
- ANECA: Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación
- AP: Aprendizaje por Pares
- AROPE: At Risk Of Poverty and Exclusion
- ASS: Autoexpresión en situaciones sociales
- Ay: Ayuda
- A-S: Aprendizaje-Servicio
- BCE: Banco Central Europeo
- BOE: Boletín Oficial del Estado
- BOJA: Boletín Oficial de la Junta de Andalucía
- C: Competitividad
- CAU: Consejo Andaluz de Universidades
- CC: Control sobre las Creencias
- CEIP: Centro de Educación Infantil y Primaria
- CES: Escala de Clima Social: Centro Educativo
- CESC: Centro de Estudios Sistémicos de Canarias
- CESE: Consejo Económico y Social de España
- Cl: Claridad

- COM: Comisión de las Comunidades Europeas
- CORD: Center for Occupational Research and Development
- CRUE: Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas
- Ct: Control
- CTGV: Cognition and Technology Group at Vanderbilt
- DDC: Defensa de los propios Derechos como Consumidor
- DGOSE: Dirección General de Orientación y Servicios Educativos
- DNCI: Decir No y Cortar Interacciones
- E: Elaboración
- E-A: Enseñanza-Aprendizaje
- EBNC: Educación Basada en Normas de Competencias
- EC: Educación Compensatoria
- ECTS: European Credit Transfer System (Sistema Europeo de Transferencia de Créditos)
- EEUU: Estados Unidos
- EEE: Espacio Económico Europeo
- EEES: Espacio Europeo de Educación Superior
- EEI: Espacio Europeo de la Investigación
- EEUU: Estados Unidos
- EHS: Escala de Habilidades Sociales
- ENQA: European Association for Quality Assurance in Higher Education
- EP: Educación Primaria
- EPA: Encuesta de Población Activa
- ERASMUS: European Region Action Scheme for the Mobility of University Students
- ES: Educación Superior
- ESG: European Standard and Guidelines in Quality Assurance (Norma Europea y Directrices para Asegurar la Calidad)

- ESO: Educación Secundaria Obligatoria
- ESU: European Students' Union (Asociación Europea de Estudiantes)
- EUA: European University Association (Asociación Europea de Universidades)
- EUROSTAT: Statistical Office of the European Communities (Oficina Europea de Estadística).
- EE/D: Expresión de enfado o disconformidad
- ET2020: Estrategia de Europa 2020
- FMI: Fondo Monetario Internacional
- HP: Hacer peticiones
- I: Implicación
- IES: Instituto de Educación Secundaria
- IIPSO: Iniciar Interacciones Positivas con el Sexo Opuesto
- In: Innovación
- INE: Instituto Nacional de Estadística
- IPBC: Investigación Participativa Basada en la Comunidad
- ITES: Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores
- I-A: Investigación-Acción
- I+D: Investigación y Desarrollo
- I+D+i: Investigación, Desarrollo e Innovación
- LAU: Ley Andaluza de Universidades
- LMLAU: Ley de modificación de la Ley Andaluza de Universidades
- LOMLOU: Ley Orgánica de Modificación de Ley Orgánica de Universidades
- LOU: Ley Orgánica de Universidades
- MEC: Ministerio de Educación y Ciencia
- MECD: Ministerio de Educación, Cultura y Deportes
- MSLQ: Motivated Strategies for Learning Questionnaire
- NEAE: Necesidad Educativa Específica de Apoyo Educativo
- O: Organización

- OCDE: Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico
- OI: Orientación Intrínseca
- OE: Orientación Extrínseca
- PAS: Personal de Administración y Servicios
- PC: Pensamiento Crítico
- PDI: Personal Docente e Investigador
- PHE: Programa Huelva Educa
- PIB: Producto Interior Bruto
- PT: Pedagogía Terapéutica
- RE: Regulación del Esfuerzo
- RyE: Repetición y Ensayo
- SA: Solicitud de Ayuda
- SET: Suplemento Europeo al Título
- SISE: Sistema Integral de Seguimiento
- SPSS: Statistical Package of Social Sciences
- S-L: Service-Learning
- T: Tarea
- TAE: Tiempo y Ambiente de Estudio
- TAMAI: Test Autoevaluativo Multifactorial de Adaptación Infantil
- TDAH: Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad
- TESE: Tunning Educational Structures in Europe
- TICs: Tecnologías de la Información y la Comunicación
- UE: Unión Europea
- UHU: Universidad de Huelva
- UNAM: Universidad Nacional Autónoma de México
- UNESCO: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura
- VT: Valor de la Tarea



UNIVERSIDAD DE GRANADA

Facultad de Ciencias de la Educación

Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación

TESIS DOCTORAL

**CONTRIBUCIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR A LA NUEVA
SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO MEDIANTE EL APRENDIZAJE-
SERVICIO**

ANEXOS

Doctoranda: Mirian Hervás Torres

Directores: José Luis Arco Tirado

Francisco D. Fernández Martín

Granada, 2015

Anexo 1. Clasificación de competencias de la ANECA (2005).

CLASIFICACIÓN DE COMPETENCIAS SEGÚN LA ANECA (2005)	
Tipo	Observaciones
Cognitivas	
Conocimientos básicos y específicos	<p>Destreza básica que se debe perseguir en cualquier titulación, base de otras habilidades, conseguir durante el periodo académico, interconectado, incluye los principios generales básicos de la disciplina.</p> <p>Competencias: conocimiento general teórico, práctico y/o experimental relacionado con la disciplina, conocimiento básico especializado.</p> <p>Metodología, técnicas y/o evaluación: exámenes, trabajos individuales, en equipo, prácticas de técnicas, etc.</p>
Capacidad de análisis y síntesis	<p>-Construir nuevos conocimientos a partir de los que poseíamos, simplificar los problemas, descubrir las relaciones y propiedades aparentemente ocultas en los problemas.</p> <p>Medida por: resolución de problemas, tomas de decisiones y planificación.</p> <p>Requieren: establecimiento de objetivos, poseer un conocimiento básico, detectar las propiedades de las partes y las relaciones entre ellas, comprender las partes de un modo original, toma de decisiones y secuencia planificada de una estrategia.</p>
Capacidad de organizar y planificar	<p>Planificar: imaginar una secuencia de actos con antelación y distribuirlos con la finalidad de alcanzar una meta supone construir un plan se debe tomar decisiones sobre la situación actual, las metas y las acciones.</p> <p>Organizar el proceso por el que diferentes componentes se ordenan un modo preciso para conseguir una estructura determinada, detectar las funciones y las estructuras disponerlas del modo adecuado.</p> <p>Requieren de: definición de la situación inicial y de la meta, identificación de las acciones requeridas, establecimiento de fases, explicitar la secuencia temporal.</p>
Solución de problemas	<p>Capaces de detectar aquellos aspectos que son relevantes, busca los pasos a seguir para encontrar la solución.</p> <p>Métodos: algorítmicos y heurísticos.</p> <p>Su competencia depende de: conocimiento y capacidad de ejecutar una técnica específica.</p> <p>Habilidad de resolver problemas depende de: representación del problema, meta a alcanzar, movimientos u operaciones que se pueden aplicar método o procedimiento a usar, ejecutar la estrategia, verificar los resultados.</p>
Toma de decisiones	<p>Proceso empleado al realizar un juicio selectivo, consiste en elegir una o varias alternativas de entre un conjunto más amplio.</p> <p>Dificultades: las características de la tarea pueden hacer difícil la definición, tendencia o sesgos en el modo de actuar de las personas.</p>
Capacidad de aprender	<p>Puesta en juego de una serie de habilidades metacognitivas.</p> <p>Necesitan de conocimiento metacognitivo y de procesos de control.</p> <p>Dividido por: declarativo, procedimental, condicional.</p> <p>Componentes: planificación, evaluación, regulación.</p> <p>Componentes: selección, organizar, integrar, monitorización o control del aprendizaje.</p>
Conocimiento de culturas y	<p>Acuerdo en: mismas oportunidades preparados para participar de forma activa y competente, profesorado debe propiciar el aprendizaje efectivo, la</p>

aprender de la diversidad	<p>universidad tiene un papel activo en igualdad, la universidad debe escuchar, proceso continuado de evaluación.</p> <p>Metas: desarrollo de su propio potencial, aprender a pensar y críticamente, papel más activo en el proceso de aprendizaje, diferentes estilos de aprendizaje, apreciar las contribuciones, desarrollar actitudes positivas, favorecer actitudes cívicas, evaluar el conocimiento desde diferentes perspectivas, desarrollar una identidad articulada y coherente.</p> <p>Implica: temarios y currícula culturalmente incluyentes, arterias y contenidos incorporan la diversidad y multiculturalidad, énfasis en la profundidad, toma de conciencia de que el conocimiento es socialmente construido, enseñanza debe de tener en cuenta las experiencias y conocimientos de los estudiantes, pedagogía debe utilizar un gran abanico de modelos interactivos de E-A, fomento de actividades y practicas solidarias.</p>
Conocimiento de una segunda lengua	Referida a: comprensión escrita, oral, comunicación oral y escrita.
Capacidad de adaptarse a nuevas situaciones	<p>Aspectos: transferencia y uso flexible del conocimiento, habilidades metacognitivas, capacidad para adaptarse a nuevas situaciones en el ámbito laboral (adaptación, modificación del ambiente, selección de un ambiente nuevo).</p> <p>Habilidades básicas: analíticas, generar posibles ideas u opciones de acción, activación de conocimiento tácito.</p> <p>Evaluarlo: se presentan situaciones laborales reales, objetivos concretos, posibles opciones de acción.</p>
Capacidad crítica y autocrítica	<p>Componentes de motivación y actitud: educación basada en valores democráticos de libertad y tolerancia.</p> <p>Componentes de habilidad: análisis y síntesis, resolución de problemas, toma de decisiones, razonamiento formal e informal.</p> <p>Transferencia de unos contextos a otros.</p> <p>Supervisión metacognitiva: pensamiento crítico y reflexivo.</p>
Instrumentales	
Aplicar conocimientos a la práctica	<p>Transferencia: utilización del conocimiento adquirido en una situación para realizar una tarea que es novedosa para el individuo.</p> <p>Es necesario: detectar la similitud, recuperar el conocimiento apropiado, proceso de correspondencia, aplicar el principio para el que se ha establecido la correspondencia, generalizar. Requiere de esfuerzo y entrenamiento.</p> <p>Depende de: durante el aprendizaje de los ejemplos se extraiga la regla abstracta o el principio estructural que es común a ellos, durante la transferencia, la persona puede recuperar esta regla y aplicarla al problema nuevo.</p>
Manejo del ordenador	Conocer: conocimiento práctico y básico de un sistema operativo, conocimiento práctico de un procesador de textos, conocimiento práctico de una base de datos, conocimiento práctico de una hoja de cálculo, conocimiento y uso de un paquete estadístico, habilidades básicas de consulta de la red informática.
Buena expresión oral y escrita	Planificación a nivel conceptual global.
Habilidad de	Formada por un conjunto de habilidades que se organizan en distintas fases

búsqueda y gestión de información	(búsqueda, selección, almacenamiento y recuperación de la información para su utilización posterior).
Actitudinales	
Motivación de logro	Deseo o tendencia para hacer las cosas tan rápidamente y/o tan bien como sea posible de lograr algo difícil, de obtener un alto nivel y de destacar. Una conducta que la persona desempeña en función de cierta toma de decisiones.
Iniciativa y espíritu emprendedor	Capacidad de proponer objetivos para sí o para otros, de tomar decisiones en situaciones de incertidumbre, articular los medios conducentes al objetivo, caracterizado por las disposiciones a correr riesgos. Depende de: habilidades relacionadas con la resolución de problemas en situaciones abiertas, capacidad de estudiar la situación desde diferentes puntos de vista, generar alternativas.
Preocupación por la calidad	Es una meta a alcanzar, valor a inculcar en el sistema de motivaciones del estudiante, aprender a apreciar la calidad depende de la confrontación con modelos adecuados de ejecución. Materiales: familiarización, elección y exposición, comprensión de los autores en su lengua original, necesidad de acuñar un vocabulario técnico y dominio lingüístico. Tenerse en cuenta: énfasis en el uso correcto de la jerga, cuidado en la presentación formal de los trabajos y familiarización con las normativas.
Compromiso ético	En relación con el sistema de valores que debe impregnar la educación dentro de la UE. Poner el acento en la aceptación de las normas que regulan las interacciones en el mercado de trabajo y quedan recogidas en el código deontológico de una profesión.
Habilidades interpersonales	Habilidades para expresar quejas, de solicitar un cambio de conducta, para recibir quejas, críticas y preguntas, de preguntar, de dar y de recibir elogios, oposición asertiva, empatía, habilidades sociales no verbales.
Habilidades de investigación	Modalidad de la competencia creativa, necesita de una serie de capacidades más básicas como el análisis y la síntesis, la activación de conocimiento específico, capacidad de razonamiento inductivo y deductivo, etc. Relación secuencial de operaciones: delimitación del problema, búsqueda de información relevante, análisis crítico de trabajos previos de formulación previos, formulación de hipótesis, pasar la hipótesis a métodos concretos para refutar hipótesis, interpretar resultados, generalizar y relacionar con conocimiento previo.
Liderazgo	Proceso de influencia entre un líder y sus seguidores, se trata de una competencia general pertinente para los universitarios. Caracterizado por: proceso recíproco, transaccional, transformacional, cooperativo de influencia legítima, adaptativo. Actividades de tarea y liderazgo: definición exacta del problema, canales de comunicación, evaluación de los resultados, incentivar y motivar los esfuerzos, coordinación, obtención de metas. Actividades de relación y liderazgo: elevar la moral, cohesión del grupo, reducción del conflicto interpersonal, buenas relaciones intergrupales, acento en la preocupación por los miembros del grupo, mostrar consideración. Características de los líderes: carisma, motivación inspiracional, estimulación intelectual, consideración individualizada, recompensa inteligente, difracción

	por excepción, <i>laissez-faires</i> .
Trabajo en equipo y trabajo interdisciplinar	<p>Requisitos: comunicación, personas que difieren en actitudes, habilidades y aptitudes, propósito en común.</p> <p>Metas: claras, medibles y realistas.</p> <p>Metas en equipo: aprendizaje de los conocimientos específicos de la asignatura, aprendizaje de otras competencias generales, familiarización con formas de trabajo que después se utilizaran en la vida profesional.</p> <p>Elementos: compuestos por personas que desempeñan diferentes funciones, existir la diversidad, tamaño ideal 3/5 personas, favorece la rotación, aprendizaje en acción, procesos de tutorización.</p> <p>Conveniente que: favorezca la interdependencia cooperativa, igual status, apoyo institucional al trabajo en equipo, ruptura de las percepciones entre diferentes grupos, colocar a la gente en posición de hacer favores, favorecer la empatía.</p>
Trabajo intercultural	<p>Europa: implica un proceso de construcción, implica a muchas naciones, comunidades, culturas y lenguas, se basa en la igualdad de ideas y tradiciones, mutua aceptación de personas con diferentes historias, cada ciudadano tiene la capacidad de comunicarse en dos lenguas diferentes, formación universitaria debe contribuir a esta materia, debe estar incluida dentro de los currícula de todas las carreras.</p> <p>Deseable: incremento de los intercambios, organización de actividades en las que se expongan experiencias, aprovechar la presencia de estudiantes extranjeros con fines docentes.</p> <p>Directrices: inclusión de otras lenguas en el plan de estudios, organización de actividades donde participen alumnado de diferentes países, fomento de estancias en el extranjero, inclusión de materiales en otros idiomas, etc. en otros idiomas, incremento de proyectos solidarios internacionales.</p>
Creatividad e innovación	<p>Implica una serie de procesos que llevan al descubrimiento de un problema y a la formulación e implementación de una solución innovadora y apropiada al mismo.</p> <p>Componentes: cognitivos (pensamiento divergente, procesos generales, conocimientos y habilidades específicas), motivacionales y disposiciones (focalización y compromiso, motivación y tolerancia a la ambigüedad)</p> <p>Técnicas: inducir un análisis más sistemático del problema o situación, incluir respuestas creativas mediante el uso de analogías, metáforas, etc.</p>
Trabajar de forma autónoma	<p>Consecuencia de la capacidad crítica y autocrítica y la capacidad de generar nuevas ideas.</p> <p>Busca el grado de autosuficiencia necesario para que el estudiante pueda llevar a cabo sus tareas sin depender indispensablemente del profesorado o sus iguales.</p>

Anexo 2. Clasificación de competencias del Cabrillo College (Hirsch, 2008).

CLASIFICACIÓN DE COMPETENCIAS DE CABRILLO COLLEGE	
Tipo	Observaciones
Comunicación	
Leer	Comprender e interpretar varios tipos de información escrita en prosa y en documentación como manuales y gráficos.
Escribir	Demuestran su habilidad para comunicar pensamientos, ideas, información y mensajes por escrito, componer y crear documentos como informes, memorias, etc., en estilo y formato, comprobar y editar trabajos escritos revisando contenidos de información, énfasis, forma, estilo y gramática.
Escuchar	Serán capaces de recibir, atender, interpretar y responder apropiadamente a mensajes verbales y/o no verbales.
Hablar y/o conversar	Tienen la habilidad de organizar ideas y comunicar mensajes verbales y no verbales apropiados a la audiencia y la situación, participar en conversaciones, discusiones y actividades de grupos, hablar claramente y hacer preguntas.
Pensamiento crítico y competencia informacional	
Analizar	Aplicar reglas y principios a situaciones nuevas, descubrir reglas y aplicarlas en el proceso de solución de problemas, utilizar la lógica para extraer conclusiones de una información dada, diferenciar entre hechos, inferencias, asunciones y conclusiones.
Calcular	Habilidad para usar conceptos numéricos básicos, usar tablas, gráficos, esquemas y diagramas para explicar conceptos e ideas, usar formas geométricas.
Investigar	Habilidad para recabar información, identificar la necesidad de datos, obtener datos de diferentes fuentes, organizar, procesar y mantener registros de la información recogida, analizar la información según relevancia y precisión, sintetizar, evaluar y comunicar los resultados, determinar qué instrumentos producirán los resultados deseados, utilizar la tecnología actual, para adquirir, organizar, analizar y comunicar información.
Solucionar problemas	Reconocer la existencia de un problema, identificar componentes del problema o asunto, diseñar un plan de acción para resolver un tema, monitorizar, evaluar y revisar cuando sea necesario.
Conciencia global	
Complejidades científicas	Demuestran comprensión en el método científico, cómo funcionan los experimentos, las diferencias más importantes entre las ciencias sociales, naturales y físicas.
Civismo y diversidad social	Habilidad para relacionarse con gente de diferentes backgrounds, comprender comportamientos y creencias culturales diferentes, reconocer temas sociales y políticos importantes en su propia comunidad de referencia.
Variedad artística	Se expondrán a las artes visuales de una o varias culturas, técnicas analíticas para comprender el significado en el arte aplicado, esfuerzos creativos que impliquen la utilización de sus manos y cuerpos.
Responsabilidad por el desarrollo personal y profesional	
Comprender y manejarse a sí mismo	Valorar con precisión su propio conocimiento, destrezas y capacidades, motivarse y fijarse metas realistas, aceptar ciertos consejos o sugerencias como claves para su éxito, responder apropiadamente ante situaciones desafiantes.
Bienes social y	- Controlar su salud personal y su bienestar, demostrar habilidades sociales

físico	apropiadas con distintos grupos.
Habilidades laborales	Controlar su salud personal y su bienestar, demostrar habilidades sociales apropiadas con distintos grupos.

Anexo 3. Acuerdo de participación mentores PHE

Programa Huelva Educa (PHE)

Acuerdo para Mentores PHE

1. Asistiré y participaré activamente en las sesiones de formación para Mentores PHE previstas en el programa.
2. Las sesiones de mentoría consistirán en diseñar, planificar e implementar actividades de refuerzo escolar, de orientación personal, de orientación vocacional-profesional y/o de asesoramiento psicopedagógico familiar de los Alumnos PHE que los responsables del programa me asignen (máximo 2 alumnos/as de Educación Primaria y/o Secundaria).
3. Las actividades con el Alumno PHE se desarrollarán a lo largo del curso escolar en horario escolar o extraescolar, con una frecuencia semanal (90 minutos, aproximadamente) por Alumno PHE.
4. Las actividades con el Alumno PHE, padres/tutores y docente-tutor no podré delegarlas en ninguna otra persona bajo ninguna circunstancia, salvo casos excepcionales previamente comunicados y consentidos por los responsables del programa.
5. Concertar la primera sesión de mentoría en cualquiera de las modalidades será responsabilidad del Mentor PHE y los responsables del programa. Las siguientes sesiones se establecerán de mutuo acuerdo entre los implicados, facilitándome los responsables del programa los datos y mecanismos de comunicación y contacto que necesite.
6. Deberé asistir y ser puntual a todas las sesiones del programa, tanto con el Alumno PHE como con los padres/tutores y/o docente-tutor.
7. En el caso excepcional de no poder asistir o llegar tarde a alguna de las sesiones, lo comunicaré al Alumno PHE, padres/tutores y/o docente-tutor con una antelación suficiente.
8. Los responsables del programa me facilitarán los espacios, información y materiales necesarios para llevar a cabo las diferentes sesiones del mismo con el Alumno PHE, padres/tutores y/o docente-tutor.
9. Las actividades del programa con el Alumno PHE que se desarrollen en espacios diferentes al habitual necesitarán autorización firmada por parte del padre/madre/tutor y los responsables del programa.
10. Todos los temas tratados a lo largo de las diferentes sesiones con el Alumno PHE, padres/tutores y/o docente-tutor serán confidenciales.
11. Informaré sobre el desarrollo de las sesiones con el Alumno PHE, padres/tutores y/o docente-tutor en las sesiones quincenales de seguimiento del programa con los responsables del mismo, así como en cualquier otro momento que lo demanden, aportando la documentación que me sea requerida.
12. Como Mentor PHE, mis objetivos prioritarios serán fomentar en el Alumno PHE independencia y autonomía con respecto al aprendizaje, y contribuir a que éste desarrolle estrategias efectivas. Los objetivos con los padres/tutores del Alumno PHE vendrán determinados por la solicitud y/o requerimiento de asesoramiento psicopedagógico familiar, si bien, al igual que en caso del docente-tutor del Alumno PHE, mis objetivos también serán mantenerles informados del desarrollo de las sesiones y establecer los procedimientos de colaboración necesarios para la consecución de los objetivos con el Alumno PHE a través de sesiones informativas quincenales.

13. En ningún caso haré comentarios negativos acerca de las asignaturas, los docentes, sus métodos de enseñanza, personalidad, habilidades, etc., al igual que sobre los padres/tutores, sus pautas de crianza, personalidad, habilidades, etc.

14. No utilizaré el tiempo de las actividades para imponer, explícita o implícitamente, mis valores, creencias o estilos de vida, ni realizaré juicios de valor sobre la dignidad personal del Alumno PHE, padres/tutores, docentes u otras personas.

15. Si el Alumno PHE, padres/tutores y/o docente-tutor requieren una información, asesoramiento o intervención específica que sobrepase mis funciones o posibilidades como Mentor PHE, lo comunicaré a los responsables del programa inmediatamente.

16. Como Mentor PHE, seré honesto, franco y realista a la hora de crear expectativas en el Alumno PHE, padres/tutores y/o docente-tutor, limitando mi relación con ellos al ámbito exclusivamente profesional.

17. Autorizo a los responsables del programa para emplear mis datos de carácter personal, con la finalidad de evaluar el programa, sin que pueda ser revelada en ningún caso mi identidad.

D., con DNI nº....., acepta las condiciones propuestas en este acuerdo para participar como Mentor PHE en el programa coordinado por el Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad de Huelva. En caso de incumplimiento por su parte de alguna de las condiciones aquí expuestas, el equipo responsable del programa, tras valorar la situación, podrá rescindir este acuerdo.

Firma y sello del Departamento Firma del mentor PHE Firma del Responsable

Huelva, a, de de 2012

Anexo 4. Solicitud del centro para apoyo externo del alumnado de EP y ESO

Programa Huelva Educa (PHE)

Protocolo de Consentimiento del Centro para Apoyo Externo del Alumnado

Bienvenido al Programa Huelva Educa (PHE)

¿Qué puedo esperar del PHE?

El PHE ofrece diversas Actividades de Apoyo Externo para el alumnado de Educación Primaria y Secundaria de forma gratuita en Huelva: (a) Actividades de Refuerzo Escolar, dirigidas a identificar las posibles dificultades de aprendizaje en las diferentes áreas curriculares, mejorar la motivación, adaptar los materiales, aumentar la práctica y el repaso, etc., utilizando las estrategias, materiales y metodologías que los docentes empleen en el aula para minimizar diferencias que puedan interferir con el aprendizaje del alumnado; (b) Actividades de Orientación Personal, dirigidas a clarificar y establecer metas, planificar acciones y optimizar decisiones; y (c) Actividades de Orientación Vocacional-Profesional, dirigidas a conocer las características de las distintas familias profesionales y las implicaciones para sus itinerarios formativos de sus decisiones educativas. Estas actividades las llevarán a cabo los Mentores PHE (Ej., alumnado universitario, profesionales, etc.), previamente entrenados para ello por los responsables del programa a través de un curso de formación, y se desarrollarán siempre en colaboración con el docente-tutor del alumnado participante, y bajo la supervisión de los responsables del programa.

Confidencialidad

En el PHE el derecho a la privacidad de los participantes es respetado y protegido en todo momento. La información aportada para la participación en el programa, aquella referida a las actividades que se desarrollen, así como la que sea revelada durante las mismas, no podrá ser comunicada a terceros, excepto en los casos de: (1) abuso sexual; (2) posibilidad de autolesión; y/o (3) la información sea requerida por mandato judicial. No obstante, esta información podrá ser utilizada con fines de evaluación del programa u otros de investigación científica, siempre y cuando la identidad de los participantes no sea revelada en ningún momento.

Responsabilidades del centro educativo y docente-tutor

El compromiso del centro educativo con el PHE, principalmente a través del docente-tutor, es crucial para el éxito del mismo. Es importante que el docente-tutor colabore activamente con el Mentor PHE y los responsables del programa con el propósito de mejorar las actividades de refuerzo escolar, de orientación personal, y de orientación vocacional-profesional que se desarrollen con el alumno PHE. Para ello, el docente-tutor, una vez que se realice la inscripción del alumno en el PHE, deberá tener una reunión informativa con el Mentor del alumno en cuestión, con la finalidad de obtener y compartir información más específica y el trabajo a efectuar con él en las actividades del programa. Asimismo, después del comienzo de las actividades del programa, deberá mantener una sesión con el Mentor PME cada 2 semanas a lo largo del curso escolar donde éste le informará del desarrollo de las actividades y el docente-tutor le aportará el feedback oportuno. Estas sesiones no podrán ser realizadas por otro docente del centro educativo bajo ninguna circunstancia, y en el caso excepcional de no poder asistir o llegar tarde a alguna de las sesiones, se debe comunicar al Mentor PHE con suficiente antelación.

Igualmente, el docente-tutor autoriza a los responsables del programa para que proporcionen sus datos de contacto al Mentor PHE, de cara a concertar las sesiones anteriormente mencionadas, mientras que el centro educativo deberá autorizarle para suministrar la información escolar que se solicite sobre el alumno.

Límites de las Actividades del PHE

Por la propia naturaleza del programa, éste presenta las siguientes limitaciones: (a) el número de alumnado que podrá participar en el programa dependerá del número de Mentores PHE disponible, así como del número de alumnado de Educación Primaria y Secundaria con el que esté dispuesto a desarrollar las sesiones de mentoría (Alumnos PHE), teniendo en cuenta que las actividades con el alumnado se desarrollarán en estrecha colaboración con el docente-tutor del mismo; (b) los participantes en el programa que requieran o demanden actividades diferentes a las planteadas en el programa serán informados sobre los mismas y, en su caso, se le recomendará la consulta y/o asistencia a otros recursos especializados en dicha temática; y (c) los horarios y espacios de las actividades no siempre se podrán ajustar a las posibilidades de todos los participantes.

Atención

Si tiene alguna duda sobre la información anterior, por favor consulte con los responsables del programa antes de firmar este protocolo (Facultad de Ciencias de la Educación Campus El Carmen Avd. Tres de Marzo, s/n 21071 Huelva 959219344 huelvaeduca@gmail.com)

Procedimiento de acceso

El primer paso para que su alumno acceda al PHE reside en aceptar las condiciones de acceso y participación en el programa que se especifican en este protocolo, así como la autorización del equipo directivo del centro educativo. El segundo paso para que su alumno acceda al PHE consiste en que éste y su familia/tutores acepten voluntariamente las condiciones de acceso y participación en el PHE. Para ello, personal o telefónicamente, les facilitará al alumno y su familia/tutores la información básica sobre el programa. Posteriormente, una vez aceptadas verbalmente las condiciones de acceso y participación en el PHE por parte del alumno y su familia/tutores, debe completar junto a uno de los responsables del programa el Protocolo de Apoyo Externo del PHE para el Alumnado. Paralelamente, uno de los responsables del programa contactará telefónica y personalmente con la familia/tutores para ampliarle la información sobre el programa y suministrarle el Protocolo de Consentimiento de la Familia para Apoyo Externo del Alumnado, documento en el que se especifican las condiciones de acceso y participación en el PHE. En el caso de que hubiera un exceso de demanda, se incorporaría a lista de espera, y se contactaría con los implicados tan pronto como pudiera ser viable su participación en el programa.

D., con DNI nº....., acepta las condiciones de acceso y participación en el PHE que se especifican en este Protocolo.

Firma y sello del Departamento

Firma del docente

Firma del Responsable

Huelva, a, de de 2012

Anexo 5. Solicitud de la familia para apoyo externo del alumnado de EP y ESO

Programa Huelva Educa (PHE)

Protocolo de Consentimiento de la Familia para Apoyo Externo del Alumnado

Bienvenido al Programa Huelva Educa (PHE)

¿Qué puedo esperar del PHE?

El PHE ofrece diversas Actividades de Apoyo Externo para el alumnado de Educación Primaria y Secundaria de forma gratuita en Huelva: (a) Actividades de Refuerzo Escolar, dirigidas a identificar las posibles dificultades de aprendizaje en las diferentes áreas curriculares, mejorar la motivación, adaptar los materiales, aumentar la práctica y el repaso, etc., utilizando las estrategias, materiales y metodologías que los docentes empleen en el aula para minimizar diferencias que puedan interferir con el aprendizaje del alumnado; (b) Actividades de Orientación Personal, dirigidas a clarificar y establecer metas, planificar acciones y optimizar decisiones; y (c) Actividades de Orientación Vocacional-Profesional, dirigidas a conocer las características de las distintas familias profesionales y las implicaciones para sus itinerarios formativos de sus decisiones educativas. Asimismo, el PHE pone a disposición de las familias/tutores, o miembros de ellas, que lo soliciten o requieran una actividad de Asesoramiento Psicopedagógico Familiar, que dote a los padres de más información, conocimiento y habilidades para orientar y facilitar los procesos de crecimiento y desarrollo personal y vocacional de sus hijos. Estas actividades las llevarán a cabo los Mentores PHE (Ej., alumnado universitario, profesionales, etc.), previamente entrenados para ello por los responsables del programa a través de un curso de formación, y se desarrollarán siempre en colaboración con el docente-tutor del alumnado participante, y bajo la supervisión de los responsables del programa.

Confidencialidad

En el PHE el derecho a la privacidad de los participantes es respetado y protegido en todo momento. La información aportada para la participación en el programa, aquella referida a las actividades que se desarrollen, así como la que sea revelada durante las mismas, no podrá ser comunicada a terceros, excepto en los casos de: (1) abuso sexual; (2) posibilidad de autolesión; y/o (3) la información sea requerida por mandato judicial. No obstante, esta información podrá ser utilizada con fines de evaluación del programa u otros de investigación científica, siempre y cuando la identidad de los participantes no sea revelada en ningún momento.

Responsabilidades de la familia

El compromiso de la familia con el PHE es crucial para el éxito del mismo. Es importante que la familia se interese e informe por el trabajo de su hijo en las diferentes actividades que participe del programa, así como en el centro educativo. Para ello, los padres/tutores pueden solicitar esta información a los responsables del programa concertando una sesión informativa con ellos y/o el Mentor PHE, además de asistir a la tutoría del docente-tutor, si bien pueden ser los responsables del programa y/o el docente-tutor los que también soliciten dicha sesión. Asimismo, la familia, o cualquier de sus miembros, puede solicitar o requerir la participación en la actividad de Asesoramiento Psicopedagógico Familiar. La asistencia y participación a las diferentes sesiones anteriormente mencionadas será obligatoria, se concertarán de mutuo acuerdo entre las partes implicadas, y en el caso excepcional de no poder asistir o llegar tarde a alguna de las sesiones, se debe comunicar con suficiente antelación. Igualmente, la familia autoriza a los responsables del programa para que proporcionen sus datos de contacto y los de su hijo al Mentor PHE, de cara a concertar las sesiones de mentoría, contactar para cualquier incidencia y/o mantenerles informados.

Límites de las Actividades del PHE

Por la propia naturaleza del programa, éste presenta las siguientes limitaciones: (a) el número de alumnado de Educación Primaria y Secundaria y familias que podrá participar en el programa dependerá del número de Mentores PHE disponible, así como del número de alumnado de Educación Primaria y Secundaria con el que esté dispuesto a desarrollar las sesiones de mentoría (Alumnos PHE), teniendo en cuenta que las actividades con el alumnado se desarrollarán en estrecha colaboración con el docente-tutor del mismo; (b) los participantes en el programa que requieran o demanden actividades diferentes a las planteadas en el programa serán informados sobre los mismos y, en su caso, se le recomendará la consulta y/o asistencia a otros recursos especializados en dicha temática; y (c) los horarios y espacios de las actividades no siempre se podrán ajustar a las posibilidades de todos los participantes.

Atención

Si tiene alguna duda sobre la información anterior, por favor consulte con los responsables del programa antes de firmar este protocolo (Facultad de Ciencias de la Educación Campus El Carmen Avd. Tres de Marzo, s/n 21071 Huelva 959219344 huelvaeduca@gmail.com)

Procedimiento de acceso

El primer paso para que su hijo acceda al PHE consiste en que éste acepte voluntariamente las condiciones de acceso y participación en el mismo. Para ello, el docente-tutor y uno de los responsables del programa le han facilitado la información básica sobre el programa, aportándole el Tríptico informativo del mismo y este Protocolo de Consentimiento de la Familia para Apoyo Externo del Alumnado. El segundo paso para que su hijo acceda al PHE reside en aceptar las condiciones de acceso y participación en el programa que se especifican en este protocolo, para lo que deberá firmarlo y devolverlo al responsable del programa que se lo ha facilitado. Igualmente, será necesaria la aceptación las condiciones de acceso y participación en el programa por parte del docente-tutor y el centro educativo. En el caso de que hubiera un exceso de demanda, se incorporaría a lista de espera, y se contactaría con los implicados tan pronto como pudiera ser viable su participación en el programa.

D., con DNI nº....., acepta las condiciones de acceso y participación en el PHE que se especifican en este Protocolo.

Firma y sello del Departamento

Firma de la familia

Firma del Responsable

Huelva, a, de de 2012

Anexo 6. Protocolo de recogida de información mentores PHE

Programa Huelva Educa (PHE) Protocolo de Mentores PHE

Por favor, complete la siguiente información para facilitar su participación en el Proyecto. FECHA:/...../.....

DATOS DE CARÁCTER PERSONAL	
1. Nombre:	2. Apellidos:
3. Fecha de nacimiento:	4. Edad:
5. Estado civil:	6. Nacionalidad:
7. Género: <input type="checkbox"/> Masculino <input type="checkbox"/> Femenino	8. E-mail:
9. Domicilio:	10. Teléfono:
	11. Teléfono de urgencia:
12. Situación laboral: <input type="checkbox"/> No trabajo <input type="checkbox"/> Estoy en paro <input type="checkbox"/> Jubilado <input type="checkbox"/> Trabajo a tiempo parcial <input type="checkbox"/> Trabajo a tiempo completo <input type="checkbox"/> Contrato en prácticas <input type="checkbox"/> Beca de investigación <input type="checkbox"/> Beca de prácticas/colaboración/iniciación	13. Empresa y puesto que ocupa (si procede):
	14. Antigüedad en empresa y puesto (si procede):
15. Situación académica: <input type="checkbox"/> No estoy cursando ningún tipo de estudios <input type="checkbox"/> Estoy cursando Formación Profesional <input type="checkbox"/> Estoy cursando Bachillerato <input type="checkbox"/> Estoy preparando oposiciones <input type="checkbox"/> Estoy cursando una titulación universitaria <input type="checkbox"/> Estoy cursando un posgrado o doctorado	16. Módulo, especialidad o titulación (si procede):
	17. Curso (si procede):
	18. Año de inicio (si procede):

19. Motivos por los que solicitas participar en el PHM:

- 1.....
- 2.....
- 3.....

20. Especifica el nivel de esfuerzo/compromiso que estás dispuesto a realizar y justificalo:

NIVEL: MÍNIMO 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 MÁXIMO

JUSTIFICACIÓN.....

.....

.....

21. Detalla la formación o experiencias que has tenido que pueden mejorar tu papel como mentor (Ej., tutor, monitor, voluntario, docente, etc.):

Tipo de Formación/Experiencia	Año y Lugar/es	Duración

22. ¿Posees alguna habilidad o conocimiento que crees que puede ser útil para el PHE (eres monitor/a de yoga, se te da muy bien la carpintería, etc.)? Especificalas:

.....

23. Disponibilidad horaria:

INDIFERENTE MAÑANA TARDE

Observaciones:.....

ATENCIÓN

**COMPRUEBA QUE NO HAS DEJADO NINGUNA CASILLA SIN CUMPLIMENTAR
 ¡GRACIAS POR TU INESTIMABLE COLABORACIÓN!**

El abajo firmante, D/Dña....., con DNI nº.....,
DECLARA BAJA SU RESPONSABILIDAD que los datos especificados en el presente Protocolo son veraces.

Y para que conste y surta los efectos oportunos, firmo la presente en Huelva, a.....de..... de.....

FIRMA

Fdo.:.....

Anexo 7. Protocolo para apoyo externo del alumnado de EP y ESO

Programa Huelva Educa (PHE)
Protocolo de Apoyo Externo del PHE para el Alumnado

Por favor, complete la siguiente información para facilitar la participación del alumno en el PHE.

FECHA:/...../.....

DATOS INSTITUCIONALES	
1. Centro educativo: <input type="checkbox"/> CEIP Los Rosales <input type="checkbox"/> CEIP Tres de Agosto <input type="checkbox"/> IES Fuentepiña <input type="checkbox"/> IES José Caballero <input type="checkbox"/> IES Pintor Pedro Gómez	
2. Nombre y apellidos del docente-tutor:	3. Teléfono del docente-tutor:
	4. E-mail del docente-tutor:
5. Área/s curricular/es que imparte el docente-tutor: 	

DATOS DEL ALUMNADO	
6. Nombre:	7. Apellidos:
8. Fecha de nacimiento:	9. Edad:
10. Género: <input type="checkbox"/> Masculino <input type="checkbox"/> Femenino	11. Nacionalidad:
12. Etapa educativa: <input type="checkbox"/> Ed. Primaria <input type="checkbox"/> Ed. Secundaria	13. Nivel o curso: <input type="checkbox"/> 1º <input type="checkbox"/> 2º <input type="checkbox"/> 3º <input type="checkbox"/> 4º <input type="checkbox"/> 5º <input type="checkbox"/> 6º <input type="checkbox"/> 1º <input type="checkbox"/> 2º
14. Áreas curriculares pendientes de superar de cursos escolares previos: 	15. Año de acceso al centro:
	16. ¿Ha repetido algún curso previamente?: <input type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/> SI ¿Cuántos y Cuáles?:.....
	17. Nota media durante el curso académico actual:

	18. ¿Presenta algún tipo de Necesidad Específica de Apoyo Educativo?: <input type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/> SI ¿Cuál?:.....
19. Nombre y apellidos del padre/tutor:	20. Nombre y apellidos de la madre/tutora:
21. Teléfono del padre/tutor:	22. Teléfono de la madre/tutora:

INFORMACIÓN SOBRE EL APOYO EXTERNO DEL PHE

23. Especifique los motivos por los que demanda el Apoyo Externo del PHE para el alumno:

24. Actividades de Apoyo Externo del PHE en las que recomienda la participación del alumno:

- Refuerzo Escolar Orientación Personal Orientación Vocacional-Profesional

Observaciones:

<p>25. Sugerencias o recomendaciones a la hora de trabajar en la Actividades de Apoyo Externo del PHE con el alumno:</p>
<p>26. Otros aspectos que considere oportuno mencionar respecto al alumno o el Apoyo Externo del PHE:</p>

ATENCIÓN

**COMPRUEBE QUE NO HA DEJADO NINGUNA CASILLA SIN CUMPLIMENTAR
¡GRACIAS POR SU INESTIMABLE COLABORACIÓN!**

El abajo firmante, D/Dña....., con DNI nº....., **DECLARA BAJA SU RESPONSABILIDAD** que los datos especificados en el presente Protocolo son veraces.

Y para que conste y surta los efectos oportunos, firmo la presente en Huelva, a.....de..... de.....

FIRMA

Fdo.:.....

Anexo 8. Copia del boletín de calificaciones

JUNTA DE ANDALUCÍA
CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN
C.E.PR. Los Rosales

BOLETÍN DE CALIFICACIONES

ALUMNO: [REDACTED]
 NUMERO EXP: 2007/13
 CURSO: 6º de Educ. Prima.
 UNIDAD: 6º B
 CONVOCATORIA: Ord (Ordinaria)
 AÑO ACADÉMICO: 2012/2013

Huelva - 21007 (Huelva)

EVALUACIÓN


MATERIAS	1EV	2EV	3EV	Ord
Conocimiento del Medio Natural Social y Cultural	SU	SU	BI	BI
Educación Artística	BI	NT	BI	BI
Educación Física	SU	SU	BI	BI
Lengua Castellana y Literatura	BI	BI	BI	BI
Inglés	NT	NT	SB	NT
Matemáticas	SU	SU	IN	SU
Religión y Moral Católica	BI	BI	BI	BI

Decisión de la promoción: Promociona

Resumen de faltas de asistencia desde 01/04/2013 hasta 30/06/2013

	Justificadas	Injustificadas	Retrasos
Día/s Completo/s	0	1	
Tramo/s Horario/s	0	0	0

Observaciones:

Sello del Centro  Les saluda cordialmente.

Firma del Padre, Madre, o Tutor/a [REDACTED]
 Horario tutoría: L 16:00 - 17:00

Nota: Este documento tiene sólo carácter informativo para el alumno/a y su familia, careciendo de valor. Se añadirá un (*) a aquellas materias que han sido objeto de adaptación curricular. Se añadirán dos (**) a aquellas materias que necesitan refuerzo educativo.

JUNTA DE ANDALUCÍA
CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN
C.E.PR. Los Rosales

Alumno/a: E [REDACTED] Curso: 6º de Educ. Prima.
 Unidad: 6º B Convocatoria: Ordinaria Año Académico: 2012/2013

Informe para la evaluación de 6º curso de Primaria

ACTITUD ANTE AL APRENDIZAJE

Actitud	Actitud que mantiene en clase
Conoc. Medio Nat. Soc. y Cult.	Normal
Educación Artística	Normal
Educación Física	Normal
Lengua Castellana y Literatura	Normal
Inglés	Buena
Matemáticas	Normal
Religión y Moral Católica	Normal

COMPORTAMIENTO PROCEDIMENTAL

Actitud	Lo cumple
Realiza sus trabajos	A veces
Muestra interés en el trabajo	A veces
Participa activamente	Siempre
Muestra atención	A veces
Solicita ayuda al profesoria cuando lo necesita	A veces

CAMPO AFECTIVO-SOCIAL

Habitos	Lo cumple
Es puntual	Siempre
Es responsable	A veces
Es ordenado/a	A veces
Cuida el material	A veces
Respeto y cumple las normas	A veces
Se relaciona con los demás	A veces
Se integra en el grupo	A veces

OBSERVACIONES

Nota: Este documento tiene sólo carácter informativo para el alumno/a y su familia, careciendo de valor. Se añadirá un (*) a aquellas materias que han sido objeto de adaptación curricular. Se añadirán dos (**) a aquellas materias que necesitan refuerzo educativo.

Anexo 9. Cuestionario Motivated Strategies for Learning Questionnaire (Pintrich et al., 1991)

CUESTIONARIO DE ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE Y MOTIVACIÓN (Adaptado de *Motivated Strategies Learning Questionnaire* de Pintrich, Smith, Garcia y McKeachie, 1991)

Nombre y apellidos:	
Titulación:	Fecha:

Las frases que se presentan a continuación describen diversas situaciones académicas. Se trata de que las leas muy atentamente y respondas en qué medida te identificas con cada una de ellas, o no, es decir, si te describen bien, o no. No hay respuestas correctas ni incorrectas, lo importante es que respondas con la máxima sinceridad. Rodea la letra correspondiente a la opción elegida a la derecha, en la misma línea donde está la frase que estás contestando.

Para responder utiliza la siguiente clave (si piensas que un enunciado te describe totalmente, marca el 7; si el enunciado no te describe en absoluto, marca el 1; si el enunciado te describe más o menos, escoge el número que mejor te describa entre el 1 y el 7):

(1) No me describe en absoluto; (2) Me describe un poco; (3) Me describe moderadamente; (4) No estoy seguro; (5) Me describe suficientemente; (6) Me describe mucho; (7) Me describe totalmente.

1. Prefiero que los contenidos de las asignaturas sean desafiantes, para poder aprender cosas nuevas	1	2	3	4	5	6	7
2. Si estudio de la forma apropiada, podré aprender los contenidos de las asignaturas	1	2	3	4	5	6	7
3. Cuando estoy realizando un examen, pienso que lo estoy haciendo peor que mis compañeros	1	2	3	4	5	6	7
4. Pienso que seré capaz de utilizar lo que aprenda en una asignatura en otras asignaturas	1	2	3	4	5	6	7
5. Creo que obtendré buenas calificaciones en las diferentes asignaturas	1	2	3	4	5	6	7
6. Estoy seguro de que podré entender los contenidos más difíciles de las asignaturas	1	2	3	4	5	6	7
7. Obtener una buena calificación en las diferentes asignaturas es lo más importante ahora para mí	1	2	3	4	5	6	7
8. Cuando estoy realizando un examen, pienso en aquellas preguntas del examen que no puedo responder	1	2	3	4	5	6	7
9. Si no aprendo los contenidos de las asignaturas, es por mi culpa	1	2	3	4	5	6	7
10. Para mí es importante aprender los contenidos de las asignaturas	1	2	3	4	5	6	7
11. Lo más importante ahora para mí es mejorar la calificación de mi expediente académico, por lo que mi principal preocupación es conseguir buenas calificaciones en las asignaturas	1	2	3	4	5	6	7
12. Confío en que puedo aprender los conceptos básicos que se imparten en las asignaturas	1	2	3	4	5	6	7
13. Si puedo, quisiera conseguir una de las mejores calificaciones de toda la clase	1	2	3	4	5	6	7
14. Cuando estoy realizando un examen, pienso en las consecuencias de suspenderlo	1	2	3	4	5	6	7
15. Confío en que puedo comprender los contenidos más complejos que se enseñan en las asignaturas	1	2	3	4	5	6	7
16. En las asignaturas, prefiero los contenidos que alienten mi curiosidad, aún si son difíciles de aprender	1	2	3	4	5	6	7
17. Estoy muy interesado en los contenidos de las asignaturas	1	2	3	4	5	6	7
18. Si me esfuerzo lo suficiente, comprenderé los contenidos de las asignaturas	1	2	3	4	5	6	7
19. Cuando estoy realizando un examen, me siento inquieto y preocupado	1	2	3	4	5	6	7
20. Confío en que puedo hacer un excelente trabajo en las actividades y exámenes de las asignaturas	1	2	3	4	5	6	7
21. Espero hacerlo bien en las diferentes asignaturas	1	2	3	4	5	6	7
22. Lo más satisfactorio para mí en las asignaturas es esforzarme por entender los contenidos lo mejor posible	1	2	3	4	5	6	7
23. Creo que los contenidos de las asignaturas son útiles para mi aprendizaje	1	2	3	4	5	6	7

24. Cuando tengo la oportunidad, elijo trabajos de los que pueda aprender, incluso si no me garantizan una buena calificación	1	2	3	4	5	6	7
25. Si no entiendo los contenidos de alguna asignatura es porque no me esfuerzo lo necesario	1	2	3	4	5	6	7
26. Me gustan los contenidos de las asignaturas	1	2	3	4	5	6	7
27. Comprender los contenidos de las asignaturas es muy importante para mí	1	2	3	4	5	6	7
28. Cuando estoy realizando un examen, siento el latido acelerado del corazón	1	2	3	4	5	6	7
29. Estoy convencido de que puedo dominar las habilidades y técnicas que se enseñan en las asignaturas	1	2	3	4	5	6	7
30. Quiero hacerlo bien en las diferentes asignaturas, pues para mí es importante demostrar mi capacidad a la familia, amigos, empresarios u otros	1	2	3	4	5	6	7
31. Teniendo en cuenta la dificultad de las asignaturas, el profesorado y mi capacidad, creo que lo haré bien en las diferentes asignaturas	1	2	3	4	5	6	7
32. Cuando estudio los contenidos de las asignaturas, esquematizo el material para ayudarme a organizar mis ideas	1	2	3	4	5	6	7
33. A menudo me pierdo ideas importantes durante las clases porque pienso en otras cosas	1	2	3	4	5	6	7
34. A menudo intento explicar lo estudiado a un compañero o amigo cuando estudio los contenidos de las asignaturas	1	2	3	4	5	6	7
35. Normalmente estudio en un lugar que me permita concentrarme en las tareas que esté realizando	1	2	3	4	5	6	7
36. Cuando leo los contenidos de las asignaturas, elaboro preguntas que me ayudan a enfocar la lectura	1	2	3	4	5	6	7
37. A menudo me siento tan perezoso o aburrido cuando estudio los contenidos de las asignaturas, que abandono antes de finalizar lo que tenía planeado hacer	1	2	3	4	5	6	7
38. A menudo me cuestiono cosas que he oído o leído en las asignaturas para decidir si las encuentro convincentes	1	2	3	4	5	6	7
39. Cuando estudio los contenidos de las asignaturas, memorizo el material repitiéndomelo a mí mismo varias veces	1	2	3	4	5	6	7
40. Aunque tenga problemas para aprender los contenidos de las asignaturas, trato de hacerlo sólo, sin la ayuda de nadie	1	2	3	4	5	6	7
41. Cuando estoy leyendo y me surgen dudas sobre algún contenido de las asignaturas, vuelvo a leerlo e intento resolverlas	1	2	3	4	5	6	7
42. Cuando estudio los contenidos de las asignaturas, utilizo los materiales aportados por el profesorado y mis apuntes para identificar las ideas más importantes	1	2	3	4	5	6	7
43. Aprovecho el tiempo de estudio que dedico a las asignaturas	1	2	3	4	5	6	7
44. Si los contenidos de los materiales aportados por el profesorado son difíciles de comprender, cambio la forma de leer el material	1	2	3	4	5	6	7
45. Intento trabajar con compañeros de clase para realizar las tareas asignadas	1	2	3	4	5	6	7
46. Cuando estudio los contenidos de las asignaturas, leo mis apuntes de clase y los materiales aportados por el profesor una y otra vez	1	2	3	4	5	6	7
47. Cuando en clase se presenta una teoría, interpretación o conclusión, busco y confirmo que existen argumentos que la apoyen	1	2	3	4	5	6	7
48. Trabajo duro para hacerlo bien en las asignaturas, incluso si no me gusta lo que hacemos	1	2	3	4	5	6	7
49. Realizo gráficas, diagramas o tablas simples que me ayuden a organizar los contenidos de las asignaturas	1	2	3	4	5	6	7
50. A menudo dedico tiempo para discutir los contenidos con compañeros de clase cuando estudio para las asignaturas	1	2	3	4	5	6	7
51. Utilizo los materiales de las asignaturas como punto de partida y trato de desarrollar mis propias ideas sobre ellos	1	2	3	4	5	6	7
52. Me resulta difícil ajustarme a un plan de estudio	1	2	3	4	5	6	7
53. Cuando estudio para las asignaturas, utilizo información de diferentes fuentes como apuntes de clase, materiales aportados por el profesorado, discusiones, etc.	1	2	3	4	5	6	7

54. Antes de estudiar con profundidad nuevos contenidos, suelo ojearlos para ver cómo están organizados	1	2	3	4	5	6	7
55. Me hago preguntas a mi mismo para asegurarme que comprendo los contenidos que he estudiado en las asignaturas	1	2	3	4	5	6	7
56. Intento cambiar mi forma de estudio para ajustarme a los requisitos de las asignaturas y el estilo de enseñanza del profesorado	1	2	3	4	5	6	7
57. A menudo me doy cuenta de que a pesar de haber leído los contenidos, no me he enterado de que trataban	1	2	3	4	5	6	7
58. Pregunto al profesor para clarificar conceptos que no entiendo bien	1	2	3	4	5	6	7
59. Memorizo palabras clave que me ayuden a recordar conceptos importantes de las asignaturas	1	2	3	4	5	6	7
60. Cuando los contenidos de las asignaturas son difíciles, o bien abandono, o sólo estudio las partes fáciles	1	2	3	4	5	6	7
61. Trato de pensar sobre los contenidos, no solamente leerlos, y decidir qué se supone que debo aprender sobre ellos	1	2	3	4	5	6	7
62. Intento relacionar ideas de unas asignaturas con otras siempre que sea posible	1	2	3	4	5	6	7
63. Cuando estudio para las asignaturas, repaso mis apuntes de clase y elaboro un esquema de los conceptos importantes	1	2	3	4	5	6	7
64. Cuando leo los contenidos de las asignaturas intento relacionar los nuevos contenidos con los conocimientos que ya poseía	1	2	3	4	5	6	7
65. Tengo un lugar propio donde poder estudiar	1	2	3	4	5	6	7
66. Intento elaborar mis propias ideas a partir de los contenidos que estoy aprendiendo en las asignaturas	1	2	3	4	5	6	7
67. Cuando estudio para las asignaturas realizo resúmenes de las principales ideas de los materiales aportados por el profesorado y mis apuntes	1	2	3	4	5	6	7
68. Cuando no entiendo algún contenido de las asignaturas le pido ayuda a algún compañero de clase	1	2	3	4	5	6	7
69. Intento comprender los contenidos de las asignaturas estableciendo conexiones entre los materiales aportados por el profesorado y los conceptos que se imparten en clase	1	2	3	4	5	6	7
70. Me aseguro de llevar al día las lecturas, trabajos, etc., de las diferentes asignaturas	1	2	3	4	5	6	7
71. Siempre que leo o escucho una afirmación o conclusión en clase, pienso en posibles alternativas	1	2	3	4	5	6	7
72. Elaboro listados con los puntos importantes de los contenidos de las asignaturas y los memorizo	1	2	3	4	5	6	7
73. Asisto a clase regularmente	1	2	3	4	5	6	7
74. Incluso cuando los contenidos de las asignaturas son monótonos, pesados, y nada interesantes, persisto en trabajar sobre ellos hasta finalizar la tarea prevista	1	2	3	4	5	6	7
75. Intento identificar a los compañeros de clase a los que pedir ayuda si lo necesito	1	2	3	4	5	6	7
76. Cuando estudio para las asignaturas intento determinar qué conceptos no entiendo bien	1	2	3	4	5	6	7
77. A menudo me doy cuenta de que no dedico tiempo suficiente a las asignaturas debido a que lo empleo en otras actividades	1	2	3	4	5	6	7
78. Cuando estudio para las asignaturas establezco mis propios objetivos con el propósito de organizar mis tareas en cada periodo de estudio	1	2	3	4	5	6	7
79. Si me surgen algunas dudas tomando apuntes en clase, las señalo para releerlas más tarde y tratar de entenderlas	1	2	3	4	5	6	7
80. Casi nunca encuentro tiempo para repasar mis apuntes o los materiales aportados por el profesorado de las asignaturas, antes de un examen	1	2	3	4	5	6	7
81. Intento utilizar las ideas de los materiales aportados por el profesorado de las asignaturas en otras actividades, tales como exposiciones y discusiones	1	2	3	4	5	6	7

**COMPRUEBA QUE HAS DADO UNA CONTESTACIÓN
A CADA UNA DE LAS FRASES**

Anexo 10. Escala de Habilidades Sociales (Giesmero, 2000)

ESCALA DE HABILIDADES SOCIALES (EHS) DE GISMERO (2000)



EJEMPLAR

INSTRUCCIONES

Al dorso aparecen frases que describen diversas situaciones; se trata de que las leas muy atentamente y respondas en qué medida te identificas con cada una de ellas, o no; si te describen bien, o no. No hay respuestas correctas ni incorrectas, lo importante es que respondas con la máxima sinceridad.

Para responder utiliza la siguiente clave:

- | |
|---|
| <p>A No me identifico en absoluto; la mayoría de las veces no me ocurre o no lo haría.</p> <p>B Más bien no tiene que ver conmigo, aunque alguna vez me ocurra.</p> <p>C Me describe aproximadamente, aunque no siempre actúe o me sienta así.</p> <p>D Muy de acuerdo y me sentiría o actuaría así en la mayoría de los casos.</p> |
|---|

Rodea la letra correspondiente a la opción elegida a la derecha, en la misma línea donde está la frase que estás contestando.

<p>ESPERA. NO DÉS LA VUELTA A ESTE IMPRESO HASTA QUE SE TE INDIQUE</p>

ENB	Nombre y apellidos	Edad	Sexo
	Centro	Fecha	

Centil	PERFIL						Global	Centil
	I	II	III	IV	V	VI		
99	0	0	0	0	0	0	0	99
95	0	0	0	0	0	0	0	95
90	0	0	0	0	0	0	0	90
85	0	0	0	0	0	0	0	85
80	0	0	0	0	0	0	0	80
75	0	0	0	0	0	0	0	75
70	0	0	0	0	0	0	0	70
65	0	0	0	0	0	0	0	65
60	0	0	0	0	0	0	0	60
55	0	0	0	0	0	0	0	55
50	0	0	0	0	0	0	0	50
45	0	0	0	0	0	0	0	45
40	0	0	0	0	0	0	0	40
35	0	0	0	0	0	0	0	35
30	0	0	0	0	0	0	0	30
25	0	0	0	0	0	0	0	25
20	0	0	0	0	0	0	0	20
15	0	0	0	0	0	0	0	15
10	0	0	0	0	0	0	0	10
5	0	0	0	0	0	0	0	5
1	0	0	0	0	0	0	0	1

Centil	I	II	III	IV	V	VI	Global
	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>

SUME LAS PUNTUACIONES DE CADA COLUMNA, PARA OBTENER LA PUNTUACION DE CADA ESCALA, LUEGO SE SUMARAN LAS PUNTUACIONES DE TODAS LAS ESCALAS PARA OBTENER LA PUNTUACION GLOBAL.

I	II	III	IV	V	VI	
4 3 2 1						1
4 3 2 1						2
	1 2 3 4					3
	4 3 2 1					4
			4 3 2 1			5
				4 3 2 1		6
					4 3 2 1	7
				1 2 3 4		8
					4 3 2 1	9
4 3 2 1						10
4 3 2 1						11
	4 3 2 1					12
		4 3 2 1				13
			4 3 2 1			14
				4 3 2 1		15
					1 2 3 4	16
						17
					4 3 2 1	18
					1 2 3 4	19
4 3 2 1						20
4 3 2 1						21
	4 3 2 1					22
		4 3 2 1				23
			4 3 2 1			24
				1 2 3 4		25
					4 3 2 1	26
						27
4 3 2 1					4 3 2 1	28
4 3 2 1						29
	4 3 2 1					30
		4 3 2 1				31
			4 3 2 1			32
				4 3 2 1		33

PD

PD Global

□

EHS	Nombre y apellidos:		A No me identifico en absoluto; la mayoría de las veces no me ocurre o no lo haría. B Más bien no tiene que ver conmigo, aunque alguna vez me ocurra. C Me describe aproximadamente, aunque no siempre actué o me sienta así. D Muy de acuerdo y me sentiría o actuaría así en la mayoría de los casos.
	Titulación:	Fecha:	
ANOTA TUS RESPUESTAS RODEANDO LA LETRA DE LA ALTERNATIVA QUE MEJOR SE AJUSTE A TU MODO DE SER O DE ACTUAR. COMPRUEBA QUE RODEAS LA LETRA EN LA MISMA LÍNEA DE LA FRASE QUE HAS LEIDO			
1	A veces evito hacer preguntas por miedo a parecer estúpido	A B C D	1
2	Me cuesta telefonar a tiendas, oficinas, etc.	A B C D	2
3	Si al llegar a mi casa encuentro un defecto en algo que he comprado, voy a la tienda a devolverlo	A B C D	3
4	Cuando en una tienda atienden antes a alguien que entró después que yo, me callo	A B C D	4
5	Si un vendedor insiste en enseñarme un producto que no deseo en absoluto, paso un mal rato para decirle "No"	A B C D	5
6	A veces me resulta difícil pedir que me devuelvan algo que dejé prestado	A B C D	6
7	Si en un restaurante no me traen la comida como la había pedido, llamo al camarero y pido que me la hagan de nuevo	A B C D	7
8	A veces no sé qué decir a personas atractivas del sexo opuesto	A B C D	8
9	Muchas veces cuando tengo que hacer un halago, no sé qué decir	A B C D	9
10	Tiendo a guardar mis opiniones para mí mismo	A B C D	10
11	A veces evito ciertas reuniones sociales por miedo a hacer o decir alguna tontería	A B C D	11
12	Si estoy en el cine y alguien me molesta con su conversación, me da mucho apuro pedirle que se calle	A B C D	12
13	Cuando algún amigo expresa una opinión con la que estoy muy en desacuerdo, prefiero callarme a manifestar abiertamente lo que yo pienso	A B C D	13
14	Cuando tengo mucha prisa y me llama un amigo por teléfono, me cuesta mucho cortarle	A B C D	14
15	Hay determinadas cosas que me disgusta prestar, pero si me las piden, no sé cómo negarme	A B C D	15
16	Si salgo de una tienda y me doy cuenta de que me han dado mal la vuelta, regreso allí a pedir el cambio correcto	A B C D	16
17	No me resulta fácil hacer un cumplido a alguien que me gusta	A B C D	17
18	Si veo en una fiesta a una persona atractiva del sexo opuesto, tomo la iniciativa y me acerco a entablar conversación con ella	A B C D	18
19	Me cuesta expresar mis sentimientos a los demás	A B C D	19
20	Si tuviera que buscar trabajo, preferiría escribir cartas a tener que pasar por entrevistas personales	A B C D	20
21	Soy incapaz de regatear o pedir descuento al comprar algo	A B C D	21
22	Cuando un familiar cercano me molesta, prefiero ocultar mis sentimientos antes que expresar mi enfado	A B C D	22
23	Nunca sé cómo "cortar" a un amigo que habla mucho	A B C D	23
24	Cuando decido que no me apetece volver a salir con una persona, me cuesta mucho comunicarle mi decisión	A B C D	24
25	Si un amigo al que he prestado cierta cantidad de dinero parece haberlo olvidado, se lo recuerdo	A B C D	25
26	Me suele costar mucho pedir a un amigo que me haga un favor	A B C D	26
27	Soy incapaz de pedir a alguien una cita	A B C D	27
28	Me siento turbado o violento cuando alguien del sexo opuesto me dice que le gusta algo de mi físico	A B C D	28
29	Me cuesta expresar mi opinión en grupos (en clase, en reuniones, etc.)	A B C D	29
30	Cuando alguien se me "cuela" en una fila, hago como si no me diera cuenta	A B C D	30
31	Me cuesta mucho expresar agresividad o enfado hacia el otro sexo aunque tenga motivos justificados	A B C D	31
32	Muchas veces prefiero ceder, callarme o "quitarme de en medio" para evitar problemas con otras personas	A B C D	32
33	Hay veces que no sé negarme a salir con alguien que no me apetece pero que me llama varias veces	A B C D	33

COMPRUEBA QUE HAS DADO UNA CONTESTACION A CADA UNA DE LAS FRASES

Anexo 11. Test Autoevaluativo Multifactorial de Adaptación Infantil (Hernández, 2002)

TAMAI

Test Autoevaluativo Multifactorial de Adaptación Infantil (Pedro Hernández Hernández)

Nombre y apellidos: _____

Edad: _____ Curso: _____ Núm.: _____

Colegio: _____ Fecha: _____

INSTRUCCIONES

1.- ¿De qué se trata?

- De un cuestionario, que tiene varias preguntas, a las que hay que contestar, solamente, SI o NO. Por ejemplo:

1.1. Me gusta nadar.....	SI	NO
--------------------------	----	----

2.- ¿Para qué sirve?

- Para comprender y ayudar mejor a los alumnos. Por eso conviene ser lo más sincero posible.

Aún, en aquellas preguntas relacionadas con los profesores hay que ser sincero. Es una cosa muy personal. Cada uno contesta lo que él cree. Y no debe estar pendiente de lo que escribe otro.

3.- ¿Cómo contestar?

* Se marca con un redondel o pequeño círculo el SI o el NO. Por ejemplo

3.1. Últimamente estoy más delgado.....	SI	NO
---	----	----

- Hay que contestar a todas las preguntas. No se puede dejar ninguna en blanco.
- Hay que contestar SI o NO, pero no, SI y NO, a la vez, a una misma pregunta.
- Si hay preguntas que pueden ser contestadas de forma intermedia, como SI y como NO, uno se decide por lo que más pesa o por lo que es más frecuente.

Por ejemplo, contesta a esta pregunta:

3.2. Creo que soy amable con los demás.....	SI	NO
---	----	----

(Unas veces soy amable y otras no. Pero señale lo que es más frecuente)

- En caso de equivocación, se borra o se tacha, indicando lo que es válido.

Por ejemplo:

3.3. Me duermo en clase.....	SI	NO
------------------------------	----	----

- Hay que ir contestando pregunta por pregunta, todos a la vez, al ritmo del instructor que va leyendo en voz alta. Si se termina antes se espera. No hay que correr. ¡ Cuidado con contestar en otra línea que no corresponda !

No tengas en cuenta el rayado que aparece en los márgenes del cuestionario

4.- ¿Existen dudas?

- Antes de empezar conviene aclarar todas las dudas. Pregunta al instructor.

P-

1.- Me gustaría tener menos edad.....	SI	NO
2.- Me gustaría nacer de nuevo y ser distinto de como soy.....	SI	NO
3.- Todo me sale mal.....	SI	NO
4.-Pienso mucho en la muerte.....	SI	NO
5.- Los demás son más fuertes que yo.....	SI	NO
6.-Me aburro jugando.....	SI	NO
7.- Soy muy miedoso.....	SI	NO
8.- Casi siempre sueño cosas tristes.....	SI	NO
9.- Si hubiera una catástrofe seguro que me moriría.....	SI	NO
10.-Me da miedo la gente.....	SI	NO
11.- Me asusto y lloro muchas veces.....	SI	NO
12.-Creo que soy malo.....	SI	NO
13.-Creo que soy bastante tonto.....	SI	NO
14.- Soy muy vergonzoso.....	SI	NO
15.- Muchas veces siento pena y lloro.....	SI	NO
16.-A veces siento que soy un desastre.....	SI	NO
17.- La vida muchas veces es triste.....	SI	NO
18.- A veces me cuesta concentrarme en lo que hago.....	SI	NO
19.- Algunas veces tengo ganas de morirme.....	SI	NO
20.- Suelo sentir molestias y dolores en todo el cuerpo.....	SI	NO
21.- Me tengo rabia a mí mismo alguna vez.....	SI	NO
22.- A veces siento que soy un inútil.....	SI	NO

E-

23.- Me fastidia estudiar.....	SI	NO
24.- Saco malas notas.....	SI	NO
25.- Paso mucho tiempo distraído.....	SI	NO
26.- Estudio y trabajo poco.....	SI	NO
27.- Creo que soy bastante vago.....	SI	NO
28.- Me canso rápidamente cuando trabajo o estudio.....	SI	NO
29.- Me porto muy mal en clase.....	SI	NO
30.- Suelo estar hablando y molestando	SI	NO
31.- Soy revoltoso y desobediente	SI	NO
32.- Me da igual saber que no saber	SI	NO
33.- Me aburre estudiar	SI	NO
34.- Me gustaría que todo el año fueran vacaciones	SI	NO
35.- Me resulta aburrido todo lo que estudio	SI	NO
36.- Me gustaría tener otros profesores	SI	NO
37.- Estoy a disgusto con el profesor o profesores que tengo	SI	NO
38.- Me gustaría que los profesores fueran de otra manera	SI	NO
39.- Me fastidia ir al colegio	SI	NO
40.- Deseo que acaben las clases para marcharme	SI	NO
41.- Me aburro en la clase	SI	NO
42.- Prefiero cambiar de colegio	SI	NO

S-

43.- Tengo muy pocos amigos	SI	NO
44.- Jugando solo estoy más a gusto	SI	NO
45.- Suelo estar callado cuando estoy con los demás	SI	NO
46.- Me cuesta hacerme amigo de los otros	SI	NO
47.- Prefiero estar con pocas personas	SI	NO
48.- Los compañeros se están metiendo siempre conmigo	SI	NO
49.- Los demás son malos y envidiosos	SI	NO
50.- Me gustaría ser muy poderoso para mandar	SI	NO
51.- Siempre estoy discutiendo	SI	NO
52.- Me enfado muchas veces y peleo	SI	NO
53.- Tengo muy mal genio	SI	NO
54.- Me suelen decir que soy inquieto	SI	NO
55.- Me suelen decir que soy revoltoso	SI	NO
56.- Me suelen decir que soy sucio y descuidado	SI	NO
57.- Me suelen decir que soy desordenado	SI	NO
58.- Rompo y ensucio en seguida las cosas.	SI	NO
59.- Me aburro y me canso en seguida de lo que estoy haciendo	SI	NO

60.- Me enfado, discuto y peleo con facilidad	SI	NO
P+		
61.- Creo que soy bueno, guapo, listo, trabajador y alegre	SI	NO
62.- Casi siempre estoy alegre	SI	NO
63.- Los demás piensan que soy valiente	SI	NO
64.- Casi siempre estoy tranquilo, sin temblar ni enrojecer.	SI	NO
65.- Normalmente estoy bien, sin mareos ni ahogos	SI	NO
66.- Creo que soy una persona tranquila y sin preocupaciones	SI	NO
67.- La culpa de lo malo que me pasa la suelen tener los demás	SI	NO
68.- Me gustaría ser de la misma forma que soy ahora	SI	NO
69.- Cuando me levanto me encuentro bien, sin dolores	SI	NO
70.- Normalmente estoy bien, sin marearme ni ganas de devolver	SI	NO
71.- Casi siempre tengo bien el estómago	SI	NO
72.- Casi siempre tengo bien la cabeza	SI	NO
73.- Como con mucho apetito y duermo muy bien	SI	NO
74.- Tengo muy buena salud	SI	NO
75.- Hablo con las personas mayores, sin vergüenza y tranquilo	SI	NO
76.- Todo el mundo me quiere	SI	NO
77.- Soy una persona muy feliz	SI	NO
E+		
78.- Estudio y trabajo bastante	SI	NO
79.- Saco buenas notas	SI	NO
80.- Normalmente estoy atento y aplicado	SI	NO
81.- Acostumbro a estar en silencio en clase	SI	NO
82.- Mis profesores están contentos con mi comportamiento	SI	NO
83.- Me agrada hacer los trabajos de matemáticas	SI	NO
84.- Me gusta estudiar las ciencias naturales y sociales	SI	NO
85.- Me gustan los ejercicios de conocimientos de lenguaje	SI	NO
86.- Mis profesores son buenos y amables	SI	NO
87.- Mis profesores enseñan bien	SI	NO
88.- En clase estoy más a gusto que en una fiesta	SI	NO
S+		
89.- Me gusta estar con mucha gente	SI	NO
90.- Soy muy chistoso y hablador	SI	NO
91.- Me aburro cuando estoy solo	SI	NO
92.- Prefiero salir con los amigos que ver la televisión	SI	NO
93.- En seguida me hago amigo de los demás	SI	NO
94.- Me comporto igual cuando estoy solo que con gente	SI	NO
95.- Casi todas las personas que conozco son buenas	SI	NO
96.- Normalmente prefiero callar que ponerme a discutir	SI	NO
97.- Me quedo muy tranquilo si se burlan de mi o critican	SI	NO
98.- Cuando pierdo en el juego me alegro de los que ganan	SI	NO
99.- Prefiero ser uno más de la cuadrilla que ser el jefe	SI	NO
100.- Soy muy cuidadoso con las cosas	SI	NO
101.- Me dicen que soy muy obediente	SI	NO
102.- Casi siempre hago las cosas sin rechistar	SI	NO
103.- Trato con mucho cariño a los animales	SI	NO
104.- Me suele decir que me porto bien y soy bueno	SI	NO
105.- Siempre, siempre digo la verdad	SI	NO

DATOS FAMILIARES

- a.- El número de hermanos que tengo, contándome yo mismo, es de _____
- b.- En el orden de los hermanos, yo ocupo el número _____
- c.- En casi vivo con mi padre y con mi madre SI NO
- d.- Vivo con mi padre, pero no con mi madre SI NO
- e.- Vivo con mi madre, pero no con mi padre SI NO
- f.- Vivo con otras personas que no son mis padres SI NO

(Para rellenar sólo lo que han contestado "NO" en la pregunta "c", es decir, los que no viven con el padre y con la madre.)

	<u>MI PADRE</u>		<u>MI MADRE</u>	
g.- Se murió	SI	NO	SI	NO
h.- Es desconocido	SI	NO	SI	NO
i.- Vive separado	SI	NO	SI	NO
j.- Trabaja lejos de la familia	SI	NO	SI	NO
k.- Cuando yo era pequeño, recuerdo que vivía conmigo	SI	NO	SI	NO
l.- En la actualidad, yo vivo con _____				

F (Se contesta a las frases marcadas con (*) sólo si ha conocido a los dos padres)

- 106.- Mi casa la encuentro triste, estoy a disgusto en ella SI NO
- *107.- Mis padres discuten muchas veces SI NO
- *108.- Mis padres muchas veces se enfadan SI NO
- *109.- Mis padres se quieren poco SI NO
- 110.- En mi casa hay bastantes líos SI NO

H (Se contestan sólo si tienen hermanos)

- 111.- Peleo y me llevo mal con mis hermanos SI NO
- 112.- Algunos hermanos se meten mucho conmigo SI NO
- 113.- Me gustaría no tener hermanos y ser yo sólo SI NO
- 114.- Algunos hermanos me tiene envidia SI NO
- 115.- Alguna vez deseo que desaparezca algún hermano SI NO

Ae (si no se ha conocido a uno de los padres, no contestar a la columna correspondiente)

	<u>MI PADRE</u>		<u>MI MADRE</u>	
116.- Me trata muy bien, como a una persona mayor	SI	NO	SI	NO
117.- Me quiere mucho	SI	NO	SI	NO
118.- Me anima a hacer las cosas	SI	NO	SI	NO
119.- Me castiga o riñe pocas veces, cuando es necesario	SI	NO	SI	NO
120.- Me deja actuar a mi solo; tiene confianza en mí	SI	NO	SI	NO
121.- Está muy pendiente de mí, preocupado por lo que hago	SI	NO	SI	NO
122.- Suele estar con miedo de que me pase algo	SI	NO	SI	NO
123.- Me ayuda demasiado en lo que tengo que hacer	SI	NO	SI	NO
124.- Se preocupa de lo que he hecho y con quien he estado	SI	NO	SI	NO
125.- Me defiende contra todos los que me hacen algo	SI	NO	SI	NO
126.- Me deja hacer todo lo que yo quiero	SI	NO	SI	NO
127.- Le hace gracia lo que digo o hago	SI	NO	SI	NO
128.- Muy pocas veces me castiga o riñe	SI	NO	SI	NO
129.- Casi todo lo que pido me lo concede	SI	NO	SI	NO
130.- Llorando o enfadándome consigo siempre lo que deseo	SI	NO	SI	NO
131.- Siempre me está llamando la atención	SI	NO	SI	NO
132.- Quiere que sea como una persona mayor	SI	NO	SI	NO
133.- Me exige y me controla todo lo que hago	SI	NO	SI	NO
134.- Todo lo que hago parece que está mal	SI	NO	SI	NO
135.- Se enfada por cualquier cosa que hago	SI	NO	SI	NO
136.- Me hace poco caso cuando yo hablo	SI	NO	SI	NO
137.- Hablo poco conmigo	SI	NO	SI	NO
138.- Quiere a otros hermanos más que a mí	SI	NO	SI	NO
139.- Se preocupa poco por mí	SI	NO	SI	NO
140.- Muchas veces siento que me tienen abandonado	SI	NO	SI	NO
141.- Me suele pegar muchas veces.	SI	NO	SI	NO

142.- Siempre me está chillando	SI	NO	SI	NO
143.- Me quiere poco	SI	NO	SI	NO
144.- Es serio conmigo	SI	NO	SI	NO
145.- Me tiene manía	SI	NO	SI	NO

Anexo 12. Escala de Clima Social (Moos et al., 1995)

Edad:.....
Sexo:.....
Tipo de Escuela:.....
Grado:.....

CES

CLIMA SOCIAL: ESCUELA

Autor: Moos, R. Adaptación Argentina, Cassullo, G.L.; Alvarez, L. y Pasman, P. (1998)

Las frases siguientes se refieren a tu escuela: los alumnos, los profesores, las tareas de esta clase, etc. Después de leer cada frase deberás hacer un círculo alrededor de lo que crees corresponde a tu clase. Debes decidirte por Verdadero o Falso pensando lo que sucedo la mayoría de las veces. Recordá que se trata de tu opinión sobre tu clase y que no hay respuestas correctas o incorrectas. Cuando se habla de alumnos/profesores puede entenderse también alumnas/profesoras.

1. Los alumnos ponen mucho interés en lo que hacen en esta clase	V	F
2. En esta clase, los alumnos llegan a conocerse realmente bien unos a otros	V	F
3. El profesor dedica muy poco tiempo a hablar con los alumnos	V	F
4. Casi todo el tiempo de clase se dedica a la lección del día	V	F
5. Aquí, los alumnos no se sienten presionados para competir entre ellos	V	F
6. Esta clase está muy bien organizada	V	F
7. Hay un conjunto de normas claras que los alumnos tienen que cumplir	V	F
8. En esta clase, hay pocas normas que cumplir	V	F
9. Aquí, siempre se están introduciendo nuevas ideas	V	F
10. Los alumnos de esta clase "están en las nubes"	V	F
11. Aquí, los alumnos no están interesados en llegar a conocer a sus compañeros	V	F
12. El profesor muestra interés personal por los alumnos	V	F
13. Se espera que los alumnos hagan sus tareas escolares solamente en clase	V	F
14. Los alumnos se esfuerzan mucho por obtener las mejores notas	V	F
15. En esta clase, los alumnos casi siempre están callados	V	F
16. Aquí parece que las normas cambian mucho	V	F
17. Si un alumno no cumple una norma en esta clase, seguro que será castigado	V	F

USO EXCLUSIVO PARA INVESTIGACION

Esta es una versión experimental de la prueba y su uso está restringido a los fines de investigación en la Cátedra Teoría y Técnica de Exploración y Diagnóstico Módulo I. Cátedra I. Prof. Titular: Dra. Isabel María Mikulic. Facultad de Psicología. Universidad de Buenos Aires

1

CES

18. Aquí los alumnos hacen tareas muy diferentes de unos días a otros	V	F
19. A menudo los alumnos pasan el tiempo deseando que acabe la clase	V	F
20. En esta clase se hacen muchas amistades	V	F
21. El profesor parece más un amigo que una autoridad	V	F
22. A menudo dedicamos mucho tiempo a discutir actividades sin relación con la materia de clase	V	F
23. Algunos alumnos siempre tratan de ser los primeros en responder	V	F
24. Los alumnos de esta clase pasan mucho tiempo jugando	V	F
25. El profesor dice lo que le pasará al alumno si no cumple las normas de clase	V	F
26. En general, el profesor no es estricto	V	F
27. Normalmente, aquí no se ensayan nuevos o diferentes métodos de enseñanza	V	F
28. En esta clase casi todos prestan realmente atención a lo que dice el profesor	V	F
29. Aquí, fácilmente se forman grupos para realizar proyectos o tareas	V	F
30. El profesor hace más de lo que debe para ayudar a los alumnos	V	F
31. Aquí, es muy importante haber hecho las tareas	V	F
32. En esta clase los alumnos no compiten para hacer las tareas escolares	V	F
33. A menudo, en esta clase se forma un gran lío	V	F
34. El profesor aclara cuáles son las normas de la clase	V	F
35. Los alumnos pueden "tener problemas" con el profesor por hablar cuando no deben	V	F
36. Al profesor le agrada que los alumnos hagan trabajos originales	V	F
37. Muy pocos alumnos toman parte en las discusiones o actividades de clase	V	F
38. En esta clase a los alumnos les agrada colaborar en los trabajos	V	F
39. Cuando un alumna no sabe las respuestas el profesor le hace sentir vergüenza	V	F
40. En esta clase los alumnos no trabajan mucho	V	F
41. Aquí si uno entrega tarde los deberes, te bajan la nota	V	F
42. El profesor rara vez tiene que decir a los alumnos que se sienten en su lugar	V	F
43. El profesor procura que se cumplan las normas establecidas en clase	V	F

2

CES

44. Aquí, los alumnos no siempre tienen que seguir las normas	V	F
45. Los alumnos pueden opinar muy poco sobre la forma de emplear el tiempo en la clase	V	F
46. Muchos alumnos se distraen en clase haciendo garabatos o pasándose papelitos	V	F
47. A los alumnos les gusta ayudarse unos a otros para hacer sus deberes	V	F
48. El profesor habla a los alumnos como si se tratara de niños pequeños	V	F
49. Aquí, generalmente hacemos lo que queremos	V	F
50. En esta clase no son muy importantes las calificaciones	V	F
51. Frecuentemente, el profesor tiene que pedir que no haga tanto lío	V	F
52. Los alumnos podrán aprender algo más, según como se sienta el profesor ese día	V	F
53. Los alumnos pueden ser castigados si no están en su lugar al comenzar la clase	V	F
54. El profesor propone trabajos originales para que los hagan los alumnos	V	F
55. A veces, los alumnos presentan a sus compañeros algunos trabajos que han hecho	V	F
56. Aquí, los alumnos no tienen muchas oportunidades de conocerse unos a otros	V	F
57. Si los alumnos quieren que se hable sobre un tema, el profesor buscará tiempo para hacerlo	V	F
58. Si un alumno falta a clase un par de días, tiene que recuperar lo perdido	V	F
59. Aquí, a los alumnos no les importa qué nota reciben otros compañeros	V	F
60. Los trabajos que se piden están claros y cada uno sabe lo que tiene que hacer	V	F
61. Existen unas normas claras para hacer las tareas en clase	V	F
62. Aquí, es más fácil que te castiguen que en muchas otras clases	V	F
63. Los alumnos tienen que seguir normas establecidas al hacer sus tareas	V	F
64. En esta clase, muchos de los alumnos parecen estar medio dormidos	V	F
65. Aquí se tarda mucho tiempo en conocer a todos por su nombre	V	F
66. Este profesor quiere saber qué es lo que les interesa aprender a los alumnos	V	F
67. A menudo, el profesor dedica tiempo de la clase para hablar sobre cosas no relacionadas con el tema	V	F
68. Los alumnos tienen que trabajar duro para obtener buenas notas	V	F
69. Esta clase rara vez comienza a su hora	V	F

3

CES

70. El profesor explica en las primeras semanas las normas sobre lo que los alumnos podrán hacer aquí	V	F
71. El profesor " aguanta" mucho	V	F
72. Los alumnos pueden elegir su lugar en la clase	V	F
73. Aquí, a veces, los alumnos hacen trabajos extra por su propia iniciativa	V	F
74. En esta clase hay algunos alumnos que no se llevan bien	V	F
75. El profesor no confía en los alumnos	V	F
76. Esta clase parece más una fiesta que un lugar para aprender algo	V	F
77. A veces la clase se divide en grupos para competir en tareas unos con otros	V	F
78. Aquí las actividades son planeadas clara y cuidadosamente	V	F
79. Los alumnos no están siempre seguros de cuándo algo va contra las normas	V	F
80. El profesor expulsará a un alumno fuera de clase si se porta mal	V	F
81. Casi todas los días los alumnos hacen el mismo tipo de tareas	V	F
82. A los alumnos realmente les agrada esta clase	V	F
83. Algunos compañeros no se llevan bien entre ellos en la clase	V	F
84. Aquí, los alumnos deben tener cuidado con lo que dicen	V	F
85. El profesor sigue el tema de la clase y no se desvía de él	V	F
86. Generalmente, los alumnos aprueban aunque no trabajen mucho	V	F
87. Los alumnos no interrumpen al profesor cuando está hablando	V	F
88. El profesor se comporta siempre igual con los que no siguen las normas	V	F
89. Cuando un profesor propone una norma, la hace cumplir	V	F
90. En esta clase, se permite a los alumnos preparar sus propios proyectos	V	F

COMPRUEBA SI HAS CONTESTADO TODAS LAS FRASES

4

39

ESCALA DE CLIMA SOCIAL: ESCUELA

CES

Autor: Moos, R.H. Adaptación Argentina: Cassullo, G.L.; Alvarez, L. y Pasman, P. (1998)

CLAVES DE CORRECCIÓN

Implicación	Afiliación	Ayuda	Tareas	Competitividad	Organización	Claridad	Control	Innovación
1 - V	2 - V	3 - F	4 - V	5 - F	6 - V	7 - V	8 - F	9 - V
10 - F	11 - F	12 - V	13 - V	14 - V	15 - V	16 - F	17 - V	18 - V
19 - F	20 - V	21 - V	22 - F	23 - V	24 - F	25 - V	26 - F	27 - F
28 - V	29 - V	30 - V	31 - V	32 - F	33 - F	34 - V	35 - V	36 - V
37 - F	38 - V	39 - F	40 - F	41 - V	42 - V	43 - V	44 - F	45 - F
46 - F	47 - V	48 - F	49 - V	50 - F	51 - F	52 - F	53 - V	54 - V
55 - V	56 - F	57 - V	58 - V	59 - F	60 - V	61 - V	62 - V	63 - F
64 - F	65 - F	66 - V	67 - F	68 - V	69 - F	70 - V	71 - F	72 - V
73 - V	74 - F	75 - F	76 - F	77 - V	78 - V	79 - F	80 - V	81 - F
82 - V	83 - F	84 - F	85 - V	86 - F	87 - V	88 - V	89 - V	90 - V
IM:	AF:	AY:	TA:	CO:	OR:	CL:	CN:	IN:

USO EXCLUSIVO PARA INVESTIGACION

Esta es una versión experimental de la prueba y su uso está restringido a los fines de investigación en la Cátedra Teoría y Técnica de Exploración y Diagnóstico Módulo I, Cátedra I, Prof. Titular: Dra. Isabel María Mikulic, Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires

52

Anexo 13. Cuestionario de satisfacción mentores PHE

CUESTIONARIO DE SATISFACCIÓN PARA MENTORES PROGRAMA HUELVA EDUCA (PHE)

Nombre mentor/a: _____

Fecha: ___/___/___

A continuación especifique cuál es su grado de satisfacción respecto a las siguientes cuestiones para mejorar en próximas convocatorias el programa (1. Totalmente en desacuerdo; 2. En desacuerdo; 3. Ni de acuerdo ni en desacuerdo; 4. De acuerdo; 5. Totalmente de acuerdo):

1. El trabajo realizado a lo largo de las sesiones de mentoría ha sido aceptable	1	2	3	4	5
2. El trabajo realizado por parte de los responsables del programa ha sido el adecuado	1	2	3	4	5
3. La oportunidad de participar en la programa te ha ayudado en tu vida académica y profesional	1	2	3	4	5
4. La información referida al programa ha sido la adecuada	1	2	3	4	5
5. La atención personal por parte de los responsables del programa ha sido oportuna	1	2	3	4	5
6. El lugar donde se han producido las sesiones de mentoría ha sido el adecuado	1	2	3	4	5
7. El equipamiento didáctico (materiales) ha sido pertinente para el desarrollo de las sesiones	1	2	3	4	5
8. Han sido de tu interés las actividades realizadas con tu alumno/a	1	2	3	4	5
9. Han sido satisfactorias la variedad de actividades realizadas	1	2	3	4	5
10. La planificación y organización de las actividades desarrolladas ha sido apropiada	1	2	3	4	5
11. Tu grado de participación en el programa ha sido alto	1	2	3	4	5
12. El nivel en el proceso de enseñanza-aprendizaje ha sido propicio	1	2	3	4	5
13. Mi motivación e interés por el programa ha	1	2	3	4	5

aumentado a lo largo del mismo					
14. Tu preparación para el mundo exterior una vez has participado en el programa es adecuada	1	2	3	4	5
15. Estás satisfecho con la atención y el respeto con el que has sido tratado/a	1	2	3	4	5
16. Durante el programa ha existido una buena relación y ambiente con alumno/a y su familia	1	2	3	4	5
17. Durante el programa ha existido una buena relación y ambiente con tus compañeros/as	1	2	3	4	5
18. Tu grado de participación en el programa ha sido alto	1	2	3	4	5
19. Te sientes satisfecho con tu rendimiento personal y progreso	1	2	3	4	5
20. El tratamiento recibido por parte de los responsables del programa respecto a tus quejas y sugerencias ha sido oportuno	1	2	3	4	5
21. Recomendarías a otra persona participar en el programa	1	2	3	4	5
22. Otros aspectos a destacar:					
<hr/>					
23. Indica cuál es tu satisfacción en general	1	2	3	4	5

Otras comentarios

Anexo 14. Cuestionario de satisfacción alumnado de EP y ESO

CUESTIONARIO DE SATISFACCIÓN PARA ALUMNO/AS PROGRAMA HUELVA EDUCA (PHE)

Nombre alumno/a: _____

Fecha: ___/___/___

A continuación especifique cuál es su grado de satisfacción respecto a las siguientes cuestiones para mejorar en próximas convocatorias el programa (1. Totalmente en desacuerdo; 2. En desacuerdo; 3. Ni de acuerdo ni en desacuerdo; 4. De acuerdo; 5. Totalmente de acuerdo):

1. El trabajo realizado a lo largo de las sesiones de mentoría ha sido aceptable	1	2	3	4	5
2. La oportunidad de participar en la programa te ha ayudado en tu vida académica y personal	1	2	3	4	5
3. La información referida al programa ha sido la adecuada	1	2	3	4	5
4. La atención personal por parte del mentor/a ha sido oportuna	1	2	3	4	5
5. El lugar donde se han producido las sesiones de mentoría ha sido el adecuado	1	2	3	4	5
6. El equipamiento didáctico (materiales) ha sido pertinente para el desarrollo de las sesiones	1	2	3	4	5
7. Han sido de tu interés las actividades realizadas con tu mentor/a	1	2	3	4	5
8. Han sido satisfactorias la variedad de actividades realizadas	1	2	3	4	5
9. La planificación y organización de las actividades desarrolladas ha sido apropiada	1	2	3	4	5
10. Tu grado de participación en el programa ha sido alto	1	2	3	4	5
11. . El nivel en el proceso de enseñanza-aprendizaje ha sido propicio	1	2	3	4	5
12. Mi motivación e interés por el programa ha aumentado a lo largo del mismo	1	2	3	4	5
13 Tu preparación para enfrentarte a tus	1	2	3	4	5

estudios una vez has participado en el programa es adecuada					
14. Estás satisfecho con la atención y el respeto con el que has sido tratado/a	1	2	3	4	5
15. Durante el programa ha existido una buena relación y ambiente con mentor/a	1	2	3	4	5
16. Durante el programa ha existido una buena relación y ambiente con tus compañeros/as	1	2	3	4	5
17. Tu grado de participación en el programa ha sido alto	1	2	3	4	5
18. Te sientes satisfecho con tu rendimiento personal y progreso	1	2	3	4	5
19. El tratamiento recibido por parte de los responsables del programa respecto a tus quejas y sugerencias ha sido oportuno	1	2	3	4	5
20. Recomendarías a otra persona participar en el programa	1	2	3	4	5
21. Otros aspectos a destacar:					
22. Satisfacción en general	1	2	3	4	5

Otras comentarios

Anexo 15. Cuestionario de evaluación del curso de formación de mentores PHE
Programa Huelva Educa (PHE)

Cuestionario de evaluación sobre formación en Aprendizaje-Servicio

Por favor, complete la siguiente información para conocer su valoración durante la formación en el Programa y mejorar el desarrollo del mismo en próximas ediciones.

FECHA:/...../.....

CUESTIONARIO DE EVALUACIÓN SEMINARIO DE FORMACIÓN DE MENTORES PHE

Por favor, completa el siguiente Cuestionario valorando con una puntuación de entre 1 (grado más bajo) y 10 puntos (grado más alto) cada uno de los ítems que a continuación se enumeran. Este Cuestionario es anónimo y su único cometido es mejorar la calidad de la formación para próximas ediciones, por lo que te rogamos que seas lo más sincero posible a la hora de completarlo.

1. Adecuación de los contenidos del seminario de formación a los objetivos del PHE
2. Adecuación del contacto visual, movimientos, expresión facial y gestos manuales del formador
3. Tu grado de implicación en el seminario de formación como participante
4. Calidad de los materiales utilizados en el seminario de formación
5. Puntualidad y cumplimiento de los horarios previstos
6. Control de la comprensión de los participantes por parte del formador
7. Tu nivel de confianza para iniciar las sesiones de mentoría con el alumnado PHE
8. Aplicabilidad de los contenidos del seminario de formación para el alumnado universitario
9. Adecuación del volumen, entonación y velocidad empleados por el formador
10. Aumento de tu interés por los contenidos del seminario de formación tras participar en él
11. Utilidad de los materiales empleados en el seminario de formación
12. Duración del seminario de formación
13. Refuerzo de la motivación y la participación en los participantes durante el seminario de formación por parte del formador
14. Recomendarías a algún amigo realizar este seminario de formación
15. Adecuación de la cantidad de contenidos respecto a la duración del seminario de formación
16. Disposición del formador a los requerimientos de los participantes
17. Desafío intelectual que te ha supuesto la participación en este seminario de formación
18. Adecuación del aula donde se ha desarrollado el seminario de formación
19. Comunicación del inicio del seminario de formación por parte de los responsables
20. Ayuda aportada por el formador para analizar, comprender e integrar los contenidos
21. Influencia de la formación recibida en tu propia vida académica
22. Adaptación de la dificultad de los contenidos a los participantes
23. Claridad del lenguaje empleado por el formador

24. Dominio que posees de los contenidos impartidos tras el seminario de formación
25. Flexibilidad para la asistencia al seminario de formación en diferentes horarios
26. Dominio que posee el formador de los contenidos
27. Preparación y organización de las sesiones del seminario de formación por parte del formador
28. Calidad de las actividades de aprendizaje realizadas
29. Duración de la sesión del seminario de formación
30. Uso de ejemplos y aplicaciones prácticas en la sesión de formación
31. Clima en el aula durante el desarrollo de la sesión de formación
32. Valoración global

Anota en este espacio todas aquellas sugerencias que consideres oportunas para mejorar el seminario de formación:

**Asegúrate que has respondido a todos los ítems del Cuestionario, MUCHAS GRACIAS
POR TU COLABORACIÓN**

Anexo 16. Registro observación curso de formación mentores PHE

**REGISTRO DE OBSERVACIÓN
PROGRAMA HUELVA EDUCA (PHE)**

Registro de observación			
Nº de sesión de formación:	Nº de participantes:	Fecha:	Aula:
Observador:			
Observaciones:			

Anexo 17. Ejemplo de cuaderno de trabajo de los mentores PHE

CUADERNO DE TRABAJO
para mentores PHE



PROGRAMA HUELVA EDUCA

Curso académico 2012-2013

Fecha	Horario	Nº de sesión	Nombre y apellidos mentor PHE	Nombre y apellidos alumnado de EP y ESO	Nombre y apellidos padres o tutores legales		
Desarrollo		Modalidad de la sesión		Organización	Duración de la Sesión	Lugar de realización sesión	
<input type="checkbox"/>	Realizada	<input type="checkbox"/>	Refuerzo escolar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
<input type="checkbox"/>	Cancelada	<input type="checkbox"/>	Orientación Vocacional/Profesional				<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	No presentada	<input type="checkbox"/>	Orientación Personal	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>
		<input type="checkbox"/>	Gestión del Ocio y Tiempo Libre		<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>

Objetivos (acordar/clarificar con el alumno los objetivos para la sesión):

Tareas realizadas (describir qué tareas o actividades se hacen durante la sesión):

Estrategias, pautas o recursos (incluir los materiales usados, técnicas de trabajo, etc.):

Dificultades encontradas (explicitar aquellas dificultades o problemas que se han producido durante la sesión de mentoría):

Tareas pendientes (incluir aquellas actividades a realizar en las siguiente sesión):

Observaciones:

ANEXO 1
RECOMENDACIONES SOBRE EL COMPORTAMIENTO DEL MENTOR

EI MENTOR debe	EI MENTOR no debe
<ul style="list-style-type: none"> - Tomar la iniciativa en la relación. - Invita a tu alumno a encontrar, sugerir temas de discusión, preguntarle si puedes ofrecerle consejo, etc. 	<ul style="list-style-type: none"> - Esperar, al menos inicialmente, a que tu alumno sugiera actividades.
<ul style="list-style-type: none"> - Respetar el tiempo de tu alumno como si fuera el tuyo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Asumir que tu opinión es más importante simplemente por tener más edad que tu alumno.
<ul style="list-style-type: none"> - Ser explícito con respecto a tus necesidades y límites. 	<ul style="list-style-type: none"> - Hacer que tu alumno/a aprenda o averigüe por azar o por error.
<ul style="list-style-type: none"> - Preguntar siempre si puedes hacer una sugerencia o crítica 	<ul style="list-style-type: none"> - Dar automáticamente un consejo o crítica sin pensarlo o reflexionar antes.
<ul style="list-style-type: none"> - Decirle a tu alumno que no esperas que acepte todas tus sugerencias. 	<ul style="list-style-type: none"> - Asumir que harán caso de tu consejo.
<ul style="list-style-type: none"> - Esperar que tu alumno siga sus metas y NO las tuyas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Esperar que se convierta en un “clon” tuyo.
<ul style="list-style-type: none"> - Mostrar aprecio hacia tu alumno por la ayuda dada y por los avances que ha realizado. 	<ul style="list-style-type: none"> - Asumir que tu alumno no necesita refuerzo.
<ul style="list-style-type: none"> - Reconocer y trabajar los conflictos desde diferentes perspectivas. - Animar a intercambiar diferentes puntos de vista sobre temas diversos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Prohibir discusiones sobre determinados temas o imponer tu punto de vista.
<ul style="list-style-type: none"> - Mantener vuestra relación en un plano estrictamente profesional 	<ul style="list-style-type: none"> - Establecer rápidamente una relación estrecha de amistad.
<ul style="list-style-type: none"> - Realizar solo comentarios positivos o neutrales hacia los demás, y si estás si estas en desacuerdo sobre el comportamiento o valores de tu alumno, compártelo con él y préstale ayuda si fuera necesario. 	<ul style="list-style-type: none"> - Criticar a tu alumno a sus espaldas.
<ul style="list-style-type: none"> - Estar preparado a poner fin a la relación en el momento acordado o antes si están de acuerdo ambas partes. 	<ul style="list-style-type: none"> - “Agarrarte” a tu alumno indefinidamente.
<ul style="list-style-type: none"> - Dejar la puertas abiertas a tu alumno por si vuelve en un futuro 	<ul style="list-style-type: none"> - Terminar de malas maneras la relación.

ANEXO 2

RECOMENDACIONES SOBRE EL COMPORTAMIENTO DEL ALUMNO

EI ALUMNO debe	EI ALUMNO no debe
<ul style="list-style-type: none"> - Ser respetuoso con el tiempo de tu mentor. Devolver las llamadas apropiadamente. Ser puntual. Dejar sugerir a tu mentor actividades o actividades extra. 	<ul style="list-style-type: none"> - Asumir que tu mentor tiene un tiempo ilimitado para ti.
<ul style="list-style-type: none"> - Escuchar atentamente lo que el mentor diga (o casi todo), y comentar lo te parece irrelevante para futuro uso. 	<ul style="list-style-type: none"> - Ignorar el tema si te parece irrelevante para tu necesidad inmediata.
<ul style="list-style-type: none"> - Ser preciso con tus comentarios y explicaciones. Preguntar si estás hablando mucho. 	<ul style="list-style-type: none"> - Perder el hilo, ignorar pistas si estás hablando mucho.
<ul style="list-style-type: none"> - Considerar seriamente todo consejo recibido. 	<ul style="list-style-type: none"> - Decir "Sí, pero..." o bien no acudir a las sesiones sin avisar el día anterior.
<ul style="list-style-type: none"> - Mostrar evidencias de estar utilizando la ayuda aportada por el mentor. 	<ul style="list-style-type: none"> - Olvidar compartir el resultado de la ayuda dada por el mentor.
<ul style="list-style-type: none"> - Mostrar apreciación sobre el apoyo que te da tu mentor. 	<ul style="list-style-type: none"> - No dar importancia o asumir que no necesitas refuerzo.
<ul style="list-style-type: none"> - Facilitar a tu HM el darte un feedback constructivo, preguntándole por él. 	<ul style="list-style-type: none"> - Estar en actitud defensiva o, aun peor, criticar a tu mentor.
<ul style="list-style-type: none"> - Asumir que la relación va a ser estrictamente profesional. 	<ul style="list-style-type: none"> - Introducirte en la vida personal del HM, o tener la expectativa de llegar a ser amigos cercanos.
<ul style="list-style-type: none"> - Realizar sólo comentarios positivos y neutrales de tu mentor, y si estás en desacuerdo con su comportamiento y valores comparte las percepciones con él. - Si la situación continua, hay que aceptar el cambio. 	<ul style="list-style-type: none"> - Hablar mal de tu mentor a sus espaldas.
<ul style="list-style-type: none"> - Estar preparado para el fin de la relación cuando las dos partes estén de acuerdo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Depender de tu mentor indefinidamente.
<ul style="list-style-type: none"> - Dejar las puertas abiertas para recurrir a tu mentor en búsqueda de consejo o ayuda. 	<ul style="list-style-type: none"> - Acabar mal la relación.
<ul style="list-style-type: none"> - Enviar una nota o hacer una llamada cada cierto tiempo para seguir teniendo registro del progreso y dar las gracias. 	<ul style="list-style-type: none"> - Moverte de lugar de residencia sin tener en cuenta y avisar a tu mentor.

ANEXO 3
ACLARACIONES PARA LOS MENTORES

	Ámbito académico	Ámbito vocacional/personal	Ocio
Objetivos	<ol style="list-style-type: none"> 1. Adquirir unas determinadas competencias curriculares. 2. Fomentar la comprensión de los contenidos curriculares en su globalidad, para aumentar la madurez intelectual de los alumnos. 3. Fomentar el trabajo en grupos interactivos. 4. Adquirir habilidades de planificación y estudio. 5. Incrementar el uso de agendas y calendarios. 6. Fomentar la conciencia de trabajo. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Estimular el interés por el futuro profesional. 2. Fomentar la reflexión sobre la situación social actual. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Que los alumnos disfruten con las actividades pro-educativas que se programen. 2. Trabajar habilidades sociales y de comunicación. 3. Fomentar una cultura de solidaridad hacia sus compañeros y hacia la comunidad, en general.
Tareas	<ol style="list-style-type: none"> 1. Explicación de los contenidos curriculares (según la metodología de instrucción directa). 2. Reflexión individual y conjunta sobre lo aprendido. 3. Dudas. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Búsqueda de información, conjunta, relativa a las opciones profesionales que soliciten. 2. Puesta en común de la información. 3. Reflexión individual y conjunta sobre motivación, metas, etc. 4. Visita a puestos de trabajo. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Desarrollo de la actividad programada. 2. Reflexión individual y conjunta sobre lo aprendido.
Resultados	Registro de lo ocurrido durante la sesión y de las impresiones del mentor.		
Observaciones	Dudas a resolver durante las sesiones grupales de coordinadores y mentores, posibles incidencias, cambios de planes, etc.		

ANEXO 4

ASPECTOS RELEVANTES A TENER EN CUENTA EL MENTOR ANTES DE INICIAR CADA SESIÓN

- Anticiparse a posibles dificultades que se puedan plantear (Ej., retrasos, tareas no realizadas, excusas, absentismo sin avisar, etc.).
- Tener claro que actuación seguir en cada posible circunstancia prevista (Ej., no esperar al alumno más de 15 minutos). Además, esperar a que sea el alumno al día siguiente el que se ponga en contacto con el mentor.
- Intentar siempre comportarse de manera Asertiva con el alumno, padres, profesores, etc., y en caso contrario demorar la respuesta o actuación hasta encontrar el asesoramiento de otro mentor o de los responsables del programa.
- Conocer e interpretar con respeto y tolerancia toda la información posible del alumno.
- Estar al día de lo que hace el resto de mentores.
- Preparar las sesiones y utilizar apropiadamente los materiales establecidos, intentando controlar el tiempo previsto para cada tarea en todo momento.
- Conocer los fundamentos teóricos y prácticos a la base de la metodología de trabajo que establece el Programa Huelva Educa.

ANEXO 5 CALENDARIO

Octubre

Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes	Sábado	Domingo
1	2	3	4	5	6	7
8	9	10	11	12	13	14
15	16	17	18	19	20	21
22	23	24	25	26	27	28
29	30	31				

Noviembre

Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes	Sábado	Domingo
			1	2	3	4
5	6	7	8	9	10	11
12	13	14	15	16	17	18
19	20	21	22	23	24	25
26	27	28	29	30		

Diciembre

Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes	Sábado	Domingo
					1	2
3	4	5	6	7	8	9
10	11	12	13	14	15	16
17	18	19	20	21	22	23
24	25	26	27	28	29	30
31						

Enero

Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes	Sábado	Domingo
	1	2	3	4	5	6

7	8	9	10	11	12	13
14	15	16	17	18	19	20
21	22	23	24	25	26	27
28	29	30	31			

Febrero

Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes	Sábado	Domingo
				1	2	3
4	5	6	7	8	9	10
11	12	13	14	15	16	17
18	19	20	21	22	23	24
25	26	27	28			

Marzo

Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes	Sábado	Domingo
				1	2	3
4	5	6	7	8	9	10
11	12	13	14	15	16	17
18	19	20	21	22	23	24
25	26	27	28	29	30	31

Abril

Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes	Sábado	Domingo
1	2	3	4	5	6	7
8	9	10	11	12	13	14
15	16	17	18	19	20	21
22	23	24	25	26	27	28
29	30					

Mayo

Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes	Sábado	Domingo
		1	2	3	4	5

6	7	8	9	10	11	12
13	14	15	16	17	18	19
20	21	22	23	24	25	26
27	28	29	30	31		

Junio

Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes	Sábado	Domingo
					1	2
3	4	5	6	7	8	9
10	11	12	13	14	15	16
17	18	19	20	21	22	23
24	25	26	27	28	29	30

18. Protocolo de seguimiento mentores 1

PROTOCOLO DE SEGUIMIENTO 1 (después de la segunda sesión de mentoría)

Programa Huelva Educa (PHE)

Fecha: ___/___/___

Turno de asistencia: _____

Datos personales

Nombre y apellidos (mentor/a)	Nombre y apellidos (alumno/a)	Hora sesiones		Día sesiones		Lugar sesiones	
		1		1		1	
		2		2		2	

Valoración de la intervención durante la primera sesión de mentoría

Elementos a valorar	Aplicación				Observaciones
Presentación mentor/a y alumno/a	SI		NO		
Anotación de datos de contacto	SI		NO		
Fijar horarios y lugar donde se realizarán las sesiones	SI		NO		
Lectura y aclaraciones sobre los derechos y deberes de mentor/a y alumno/a	SI		NO		
Evaluación de las necesidades	SI		NO		
Tareas primera sesión de mentoría	SI		NO		

Otras anotaciones sobre la primera sesión

--

Valoración de la intervención durante la segunda sesión de mentoría

Modalidad	Objetivos segunda sesión	Tareas realizadas	Dificultades	Observaciones
Tareas a trabajar en próximas sesiones				
Sugerencias				

Otras anotaciones sobre la segunda sesión

Anexo 19. Protocolo de seguimiento mentores 2

PROTOCOLO DE SEGUIMIENTO 2 (después de la sesión 11 de mentoría)

Programa Huelva Educa (PHE)

Fecha: ___/___/___

Turno de asistencia: _____

Datos personales

Nombre y apellidos (mentor/a)	Nombre y apellidos (alumno/a)	Nº de sesiones realizadas	Nº de sesiones canceladas	Nº de sesiones no presentadas

Valoración de las intervenciones desde la sesión 3 a la sesión 11

Modalidad	Objetivos tercera sesión	Tareas realizadas	Dificultades	Observaciones

Modalidad	Objetivos cuarta sesión	Tareas realizadas	Dificultades	Observaciones

Modalidad	Objetivos quinta sesión	Tareas realizadas	Dificultades	Observaciones

Modalidad	Objetivos sexta sesión	Tareas realizadas	Dificultades	Observaciones

Modalidad	Objetivos séptima sesión	Tareas realizadas	Dificultades	Observaciones

Modalidad	Objetivos octava sesión	Tareas realizadas	Dificultades	Observaciones

Modalidad	Objetivos novena sesión	Tareas realizadas	Dificultades	Observaciones

Modalidad	Objetivos décima sesión	Tareas realizadas	Dificultades	Observaciones

Modalidad	Objetivos sesión once	Tareas realizadas	Dificultades	Observaciones

Tareas a trabajar en futuras sesiones	Sugerencias
	<p><u>Refuerzo académico</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Reforzar su planificación de estudio - Confeccionar un calendario donde se indiquen fechas de exámenes, entregas de trabajos, etc. <p><u>Orientación personal</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Gestionar las horas de ocio y de estudio - Ayudar a mejorar sus estrategias de aprendizaje (subrayado, resumen, esquema, etc.) <p><u>Orientación vocacional-profesional</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Búsqueda de intereses en conjunto <p><u>Gestión del ocio y tiempo libre</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Buscar alternativas de ocio a través de sus intereses

Otras anotaciones sobre las sesiones

Anexo 20. Protocolo de seguimiento mentores 3**PROTOCOLO DE SEGUIMIENTO 3** (después de la sesión 20 de mentoría)**Programa Huelva Educa (PHE)**

Fecha: ___/___/___

Turno de asistencia: _____

Datos personales

Nombre y apellidos (mentor/a)	Nombre y apellidos (alumno/a)	Nº de sesiones realizadas	Nº de sesiones canceladas	Nº de sesiones no presentadas

Valoración de las intervenciones desde la sesión 12 a la sesión 20

Modalidad	Objetivos sesión doce	Tareas realizadas	Dificultades	Observaciones

Modalidad	Objetivos sesión trece	Tareas realizadas	Dificultades	Observaciones

Modalidad	Objetivos sesión catorce	Tareas realizadas	Dificultades	Observaciones

Modalidad	Objetivos sesión quince	Tareas realizadas	Dificultades	Observaciones

Modalidad	Objetivos sesión dieciséis	Tareas realizadas	Dificultades	Observaciones

Modalidad	Objetivos sesión diecisiete	Tareas realizadas	Dificultades	Observaciones

Modalidad	Objetivos sesión dieciocho	Tareas realizadas	Dificultades	Observaciones

Modalidad	Objetivos sesión diecinueve	Tareas realizadas	Dificultades	Observaciones

Modalidad	Objetivos sesión veinte	Tareas realizadas	Dificultades	Observaciones

Tareas a trabajar en futuras sesiones	Sugerencias
	<p><u>Refuerzo académico</u></p> <ul style="list-style-type: none">- Reforzar su planificación de estudio- Confeccionar un calendario donde se indiquen fechas de exámenes, entregas de trabajos, etc. <p><u>Orientación personal</u></p> <ul style="list-style-type: none">- Gestionar las horas de ocio y de estudio- Ayudar a mejorar sus estrategias de aprendizaje (subrayado, resumen, esquema, etc.) <p><u>Orientación vocacional-profesional</u></p> <ul style="list-style-type: none">- Búsqueda de intereses en conjunto <p><u>Gestión del ocio y tiempo libre</u></p> <ul style="list-style-type: none">- Buscar alternativas de ocio a través de sus intereses

Otras anotaciones sobre las sesiones

Anexo 21. Protocolo de seguimiento mentores 4

PROTOCOLO DE SEGUIMIENTO 4 (después de la última sesión de mentoría)

Programa Huelva Educa (PHE)

Fecha: ___/___/___

Turno de asistencia: _____

Datos personales

Nombre y apellidos (mentor/a)	Nombre y apellidos (alumno/a)	Nº de sesiones realizadas	Nº de sesiones canceladas	Nº de sesiones no presentadas

Valoración de las intervenciones desde la sesión 21 hasta la última sesión que se realice

Modalidad	Objetivos sesión veintiuno	Tareas realizadas	Dificultades	Observaciones

Modalidad	Objetivos sesión veintidós	Tareas realizadas	Dificultades	Observaciones

Modalidad	Objetivos sesión veintitrés	Tareas realizadas	Dificultades	Observaciones

Modalidad	Objetivos sesión veinticuatro	Tareas realizadas	Dificultades	Observaciones

Modalidad	Objetivos sesión veinticinco	Tareas realizadas	Dificultades	Observaciones

Modalidad	Objetivos sesión veintiséis	Tareas realizadas	Dificultades	Observaciones

Modalidad	Objetivos sesión veintisiete	Tareas realizadas	Dificultades	Observaciones

Modalidad	Objetivos sesión veintiocho	Tareas realizadas	Dificultades	Observaciones

Modalidad	Objetivos sesión veintinueve	Tareas realizadas	Dificultades	Observaciones

Tareas a trabajar en futuras sesiones	Sugerencias
	<p><u>Refuerzo académico</u></p> <ul style="list-style-type: none">- Reforzar su planificación de estudio- Confeccionar un calendario donde se indiquen fechas de exámenes, entregas de trabajos, etc. <p><u>Orientación personal</u></p> <ul style="list-style-type: none">- Gestionar las horas de ocio y de estudio- Ayudar a mejorar sus estrategias de aprendizaje (subrayado, resumen, esquema, etc.) <p><u>Orientación vocacional-profesional</u></p> <ul style="list-style-type: none">- Búsqueda de intereses en conjunto <p><u>Gestión del ocio y tiempo libre</u></p> <ul style="list-style-type: none">- Buscar alternativas de ocio a través de sus intereses

Otras anotaciones sobre las sesiones

Anexo 22. Cuestionario de seguimiento mentores PHE

**CUESTIONARIO DE SEGUIMIENTO DE LOS MENTORES PHE
PROGRAMA HUELVA EDUCA (PHE)**

Nombre alumnado: _____ **Nombre mentor/a:** _____

Sesiones realizadas	Sesiones canceladas	Sesiones no presentadas

1. Totalmente en desacuerdo 2. En desacuerdo 3. Ni de acuerdo ni en desacuerdo 4. De acuerdo
5. Totalmente de acuerdo

SESIONES DE MENTORÍA

Las sesiones de mentoría se han llevado a cabo con la frecuencia y horarios acordada	1	2	3	4	5
Las horas de duración de las sesiones se establecieron de mutuo acuerdo	1	2	3	4	5
Las sesiones se han realizado con puntualidad	1	2	3	4	5
El lugar de la realización de las sesiones ha sido óptimo para las mismas	1	2	3	4	5
Otros aspectos a destacar:					

CONTENIDOS DE LAS SESIONES DE MENTORÍA

Los contenidos se han ajustado a las necesidades de su alumno/a	1	2	3	4	5
Los contenidos que se han trabajado han sido comprensibles para su alumno/a	1	2	3	4	5
La cantidad de trabajo que se ha realizado durante las sesiones ha sido el adecuado para su alumno/a	1	2	3	4	5
Otros aspectos a destacar:					

COMPORTAMIENTO COMO MENTOR/A PHE

Como mentor/a ha dominado los contenidos trabajados durante las sesiones de mentoría	1	2	3	4	5
Se han especificado sus derechos, deberes y tareas	1	2	3	4	5
Le ha ayudado en el uso de los materiales necesarios para el desarrollo de las sesiones	1	2	3	4	5
Le ha ayudado a planificar su tiempo de estudio	1	2	3	4	5
Le ha ayudado a mejorar en sus estrategias de aprendizaje	1	2	3	4	5

Ha supervisado los deberes de la semana	1	2	3	4	5
Ha preparado las sesiones con antelación	1	2	3	4	5
Ha avisado con tiempo de posibles retraso o no asistencia a la sesión	1	2	3	4	5
Ha contestado asertivamente a las preguntas que le ha hecho su alumno/a	1	2	3	4	5
Ha sabido escucharle	1	2	3	4	5
Otros aspectos a destacar:					

MATERIALES PHE

Los materiales han sido adecuados para el desarrollo de las sesiones de mentoría	1	2	3	4	5
Los materiales para el seguimiento de las sesiones han sido utilizados de manera adecuada y en la forma prevista	1	2	3	4	5
El uso de los materiales aportados le ha ayudado en su vida personal y académica	1	2	3	4	5
Otros aspectos a destacar:					

COMPORTAMIENTO ALUMNADO PHE

El trato recibido por parte de su alumno/a ha sido de respeto	1	2	3	4	5
Las sesiones de mentoría han sido aprovechadas a gran escala	1	2	3	4	5
Ha cumplido el acuerdo firmado previamente	1	2	3	4	5
Se manifiesta un mayor progreso en cuanto a su rendimiento académico	1	2	3	4	5
Existe un mayor interés por las asignaturas	1	2	3	4	5
Otros aspectos a destacar:					

Valoración global de las sesiones de mentoría realizadas	1	2	3	4	5
--	---	---	---	---	---

Otras anotaciones que desee comentar

--

Anexo 23. Hoja de grupos de discusión

HOJA DE GRUPOS DE DISCUSIÓN

PROGRAMA HUELVA EDUCA (PHE)

Nº de sesión de formación	Nº de participantes	Fecha	Lugar	Observador
DIFICULTADES ENCONTRADAS		SOLUCIONES PROPUESTAS		

