

[Cierre de edición el 01 de Mayo del 2022]

<https://doi.org/10.15359/ree.26-2.30>
<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr

La mejora del compromiso académico mediante la mentoría y el aprendizaje-servicio

The improvement of Academic Commitment through Mentoring and Service-Learning

Melhorando o engajamento acadêmico através de mentoria e serviço de aprendizagem

Mirian Hervás-Torres

Universidad de Granada
Granada, España

miriamhervas@ugr.es

 <https://orcid.org/0000-0003-0875-6630>

María Isabel Miñaca-Laprida

Asociación Nuevo Futuro
Madrid, España

maribelml1984@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0001-6754-0173>

Francisco Domingo Fernández-Martín

Universidad de Granada
Granada, España

fdfernan@ugr.es

 <https://orcid.org/0000-0003-1272-1131>

José Luis Arco-Tirado

Universidad de Granada
Granada, España

jlarco@ugr.es

 <http://orcid.org/0000-0002-8390-9724>



Recibido • Received • Recebido: 08 / 04 / 2020

Corregido • Revised • Revisado: 15 / 03 / 2022

Aceptado • Accepted • Aprovado: 17 / 04 / 2022

Resumen:

Introducción. Las instituciones de educación superior están constantemente enfrentándose a los desafíos de mejorar su productividad, competitividad, función social, así como la calidad de la educación y formación ofrecida al estudiantado. Dos respuestas para mejorar la calidad de la educación y la formación impartida al estudiantado, así como su función social, son el aprendizaje-servicio y la mentoría. El fundamento de ambas intervenciones de enseñanza recae en el hecho de que permiten una mayor conexión eficiente entre el currículo, las necesidades sociales y el mundo profesional.

Objetivo. El objetivo de esta investigación fue explorar la eficacia del Programa Huelva Educa (PHE) para mejorar el grado de compromiso académico en el alumnado participante en calidad de personas



<https://doi.org/10.15359/ree.26-2.30>

<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr

mentoras. **Metodología.** La muestra estuvo compuesta por 54 estudiantes de la Universidad de Huelva seleccionados mediante un muestreo no probabilístico de conveniencia. Se adoptó un diseño cuasi-experimental pretest-postest de estudiantado universitario, donde la variable dependiente se midió mediante el "Cuestionario sobre compromiso académico del alumnado universitario" y del cuaderno de trabajo de las personas mentoras PHE. **Resultados.** Los resultados registrados muestran que el alumnado mejora significativamente comportamientos relacionados con la implicación en clase, análisis reflexivo de experiencias e ideas, razonamiento crítico, realizar tareas en un idioma extranjero, entre otras. **Conclusiones.** Este trabajo aporta evidencias sobre la eficacia del programa para la mejora de la preparación de sus asignaturas, aumento del logro académico o incremento en su aprendizaje activo y colaborativo, por lo que se recomienda la importancia de adoptar este tipo de programa.

Palabras claves: Educación superior; compromiso académico; aprendizaje-servicio; mentoría.

Abstract:

Introduction. Higher education institutions constantly face challenges to improve their productivity, competitiveness, social impact, quality of education, and training delivered to students. Two of the responses to improve the quality of education and training offered to students and the social impact are service-learning and mentoring. The merit of both teaching interventions is that they allow a more effective connection between the curriculum, the social needs, and the professional world outside.

Objective. This investigation aimed to explore the effectiveness of the Huelva Educa Program (HEP) to improve the level of academic commitment of participating students as mentors. **Method.** The sample comprised 54 students from the University of Huelva, selected through a sampling non-probability convenience. A quasi-experimental pretest-postest design involving undergraduate students was adopted, where the dependent variable was measured by the Questionnaire on the academic commitment of the university students and the HEP mentors' workbook. **Results.** Self-reported results show that students have significantly increased behaviors related to participation in class, analyses of experiences and ideas, reflective analyses of experiences and ideas, critical reasoning, and tasks in a foreign language, among others. **Conclusions.** This work provides evidence on the program's effectiveness for improving the preparation of their subjects, increasing academic achievement, or increasing their active and collaborative learning, recommending the importance of adopting this type of program.

Keywords: High Education; academic engagement; service-learning; mentoring.

Resumo:

Introdução. As instituições de ensino superior enfrentam constantemente os desafios de melhorar sua produtividade, competitividade, função social, bem como a qualidade da educação e da formação oferecida aos alunos. Duas respostas para melhorar a qualidade da educação e da formação dada aos alunos, bem como sua função social, são Aprendizagem-Serviço e Mentoring. A base de ambas as intervenções pedagógicas reside no fato de que elas permitem uma maior conexão eficiente entre o currículo, as necessidades sociais e o mundo profissional. **Objetivo.** O objetivo desta pesquisa foi explorar a eficácia do Programa Huelva Educa (PHE) para melhorar o grau de engajamento acadêmico dos alunos participantes como mentores. **Metodologia.** A amostra foi composta por 54 alunos da Universidade de Huelva selecionados por amostragem não probabilística



de conveniência. Foi adotado um projeto quase-experimental pré-teste e pós-teste de estudantes universitários, onde a variável dependente foi medida pelo Questionário de Engajamento Acadêmico dos Estudantes Universitários e a Carteira de Trabalho dos Mentores PHE. **Resultados.** Os resultados registrados mostram que os alunos melhoram significativamente os comportamentos relacionados ao envolvimento em sala de aula, análise pensada de experiências e ideias, raciocínio crítico, realização de tarefas em língua estrangeira, entre outros. **Conclusão.** Este trabalho fornece provas sobre a eficácia do programa para melhorar a preparação das suas disciplinas, aumentar a realização acadêmica ou aumentar a sua aprendizagem ativa e colaborativa, recomendando a importância da adoção deste tipo de programa.

Palavras-chave: Ensino superior; engajamento acadêmico; serviço de aprendizagem; mentoria.

Introducción

La educación es una prioridad en la nueva estrategia europea, como una de las principales claves para la recuperación económica sostenible, mediante la formación universitaria, donde una mayor especialización podría “permitir destinar los recursos financieros a aumentar la calidad y la pertinencia de las aptitudes adquiridas en la enseñanza superior” ([Consejo Económico y Social de España, 2017, p. 51](#)). En este proceso de transformación, de políticas compartidas y compromiso de bienestar social con el que garantizar un equilibrio entre educación y sociedad, se necesita de una cooperación entre todos los estamentos implicados, coherencia en sus actuaciones, consenso y corresponsabilidad de la Educación Superior (ES), para garantizar la competitividad de los sistemas educativos y ser el motor de la Sociedad del Conocimiento ([Cardona-Rodríguez et al., 2016](#)).

En esta línea, analizar el estado actual de las universidades ayudará a desarrollar actuaciones para hacer frente a los datos hallados ([Ministerio de Universidades, 2021](#)), como por ejemplo: (a) la tasa de abandono en el primer año del estudiantado que comenzó en el curso académico 2016-2017 fue del 21,8%, (b) la tasa de cambio de estudios de grado fue del 8,7%; y (c) la tasa de idoneidad y graduación en los estudios de grado fue del 36,2% y 50,2%, respectivamente. Por otro lado, atendiendo la calidad de la formación que están recibiendo en la universidad, la cual afecta al posterior nivel de ocupación que alcanzan las personas tituladas (p.e., el 55,5% del estudiantado egresado, una vez que ha pasado 4 años logra obtener un puesto relacionado con su titulación; o tener en cuenta sus opiniones negativas en relación con su formación y la posibilidad de encontrar un empleo, al igual que la visión de las empresas con respecto a la formación de las personas tituladas; etc.) ([Consejo Económico y Social de España, 2017](#); se plantea la necesidad de realizar reformas universitarias que permitan mejorar en estos indicadores de calidad y excelencia ([Hervás Torres et al., 2017](#)).



<https://doi.org/10.15359/ree.26-2.30>

<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr

Esta realidad hace apropiado continuar trabajando en el proceso de enseñanza-aprendizaje (E-A) del alumnado, para ofrecerle herramientas, recursos, experiencias, etc., que aumenten sus conocimientos, competencias entendidas como la capacidad de responder a demandas complejas y desarrollar tareas de forma adecuada. Supone una combinación de habilidades prácticas, conocimientos, motivación, valores éticos, actitudes, emociones y otros componentes sociales y comportamentales que se movilizan conjuntamente para lograr una acción eficaz (Rychen y Hersh, 2002), y compromiso académico, definido como un concepto que comprende una variedad de prácticas institucionales y comportamientos del estudiantado relacionados con la satisfacción, logro académico, adaptabilidad, integración social y académica, así como las prácticas de enseñanza (Kahu y Nelson, 2018).

En este escenario, la implantación del Programa Huelva Educa (PHE) basado en metodologías que fomentan la implicación del estudiantado (Aprendizaje-Servicio [A-S] y Mentoría), es fundamental para entender aquellos factores que intervienen en la mejora de las competencias y el compromiso académico de las personas participantes.

Revisión de la bibliografía

Inicialmente, autores y autoras como Schaufelli et al. (2002) describen el *Compromiso*, como un estado mental positivo relacionado con el trabajo compuesto por tres rasgos: vigor, dedicación y concentración en la tarea. Por otro lado, Furco y Holland (2004) definieron el *Compromiso Cívico* como una estrategia académica que pretende involucrar al estudiantado en actividades que mejoren su aprendizaje académico, responsabilidad cívica, habilidades de ciudadanía y capacidad de la comunidad mediante el servicio.

En otra perspectiva, el Compromiso Académico está relacionado con el rendimiento y ajuste académico y social del alumnado, como apuntan Pascarella y Terenzini (2005), donde el mejor predictor del aprendizaje y desarrollo personal del individuo es el tiempo y energía empleados durante el desarrollo de las actividades educativas.

Mientras, Kuh (2009) definió el *compromiso académico* como un estado afectivo-cognitivo positivo que genera en el sujeto una motivación e implicación hacia las actividades llevadas a cabo durante su etapa educativa, permitiéndole el desarrollo de sus capacidades de aprendizaje. Siguiendo la bibliografía científica, se observa que el compromiso es uno de los factores más importantes que influye en los resultados educativos como (Brennan, 2016; Fitzgerald et al., 2012): (a) retención y persistencia; (b) competencia académica; (c) rendimiento académico y logro académico; y (d) autoeficacia académica.

Posteriormente, estos factores se observan en los estudios de la National Survey University of Student Engagement realizados desde el año 2000 hasta 2018, cuyo propósito es determinar el grado de compromiso académico del alumnado universitario y la calidad del aprendizaje en la ES. Sus resultados muestran que el alumnado obtuvo mayores puntuaciones en las

dimensiones de compromiso académico asociadas a la calidad de las relaciones con miembros de la universidad, en el apoyo ofrecido por esta y en la relación con el profesorado encargado de impartir docencia en su titulación, logrando un mejor ajuste a su etapa universitaria, y niveles más elevados en sus tasas de éxito académico, satisfacción y colaboración en el aprendizaje (National Survey of Student Engagement [NSSE], 2018). En esta línea, el estudio en el contexto español realizado por Vieira et al. (2007), se encontró que las prácticas educativas que se promueven en mayor medida en las instituciones de ES están relacionadas con las dimensiones de compromiso académico, aprendizaje activo y colaborativo, actividades educativas básicas y apoyo ofrecido al alumnado; mientras que las dimensiones relacionadas con actividades educativas complementarias y la interacción con el profesorado se fomentan en menor medida.

Por tanto, el desarrollo del compromiso incide en un aumento en el nivel de motivación y bienestar personal, lo cual permitirá, por un lado, centrar la atención y esfuerzo en una situación determinada y, por otro lado, la regulación de actividades de aprendizaje con las que poder afrontar, de manera óptima, aquellas demandas referidas no solo contexto educativo, sino también vinculadas al ámbito profesional y personal, y ser el principal protagonista del proceso de E-A. Este proceso conlleva un esfuerzo conjunto y cambios sustanciales que atañen al propio alumnado y al sistema educativo, especialmente en la revisión de metodologías de E-A, ya indicada en la propuesta de *Estrategia Universidad 2015* donde destacaba la revisión de metodologías utilizadas por docentes, de cara a crear alternativas y lograr mejoras en la calidad de la ES, propiciando en el alumnado un aprendizaje basado en la práctica, la reflexión sobre su experiencia y en relación con el mundo profesional.

En este contexto, tomando como referencia el modelo de Pascarella y Terenzini (2005) nace el PHE, basado en dos metodologías de instrucción alternativas. Por un lado, el A-S, entendido como una herramienta pedagógica que proporciona un medio de conexión entre el estudio académico del estudiantado con la comunidad y sociedad con la intención explícita de promover una ciudadanía activa y responsable (Furco y Holland, 2004). Por tanto, se puede entender como una propuesta donde se armoniza un aprendizaje por parte de las personas participantes de manera voluntaria, a través de un servicio que ofrecen a una comunidad concreta, ofreciendo su ayuda con la que mejorar las necesidades que se detectasen. Y, por otro lado, la metodología de mentoría, en la cual un sujeto con más conocimientos ayuda a otra persona en diferentes aspectos de su vida considerados esenciales (Herrera et al., 2000), las cuales contribuyen a mejorar la situación de calidad de la ES, fomentar el aprendizaje por competencias y mejorar el compromiso académico (p.e., aprendizaje activo y colaborativo) del alumnado universitario.

Mediante esta experiencia, el alumnado de la Universidad de Huelva (UHU), previa formación en calidad de personas mentoras durante un curso académico, desarrollaron sesiones semanales de mentoría, dirigidas a la intervención individual o grupal con alumnado de Educación Obligatoria. El propósito de este programa era doble, por un lado, trataba de mejorar el nivel de rendimiento escolar y competencias del alumnado de educación obligatoria



<https://doi.org/10.15359/ree.26-2.30>
<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr

y, por otro lado, mejorar el nivel de competencias profesionales y de compromiso académico del alumnado universitario.

Siguiendo estudios científicos, este tipo de programas cuenta con un gran auge, donde sus resultados demuestran altos niveles de eficacia, eficiencia y utilidad (Hervás Torres et al., 2017). Los resultados de investigaciones basadas en A-S y mentoría manifiestan, entre sus beneficios (Hervás Torres et al., 2017; Knapp et al., 2010; McIntyre y Sellnow, 2014): (a) incrementa el compromiso con el aprendizaje, (b) acrecienta la consecución de contenidos, (c) aumenta características concernientes al desarrollo personal (p.e., autoconcepto, etc.), (d) consolida competencias (e) estimula la reflexión y el pensamiento crítico entre el alumnado, (f) favorece una mayor conexión de la enseñanza del aula con las necesidades del entorno, y (g) refuerza los lazos sociales y vínculos entre diferentes generaciones pertenecientes a una comunidad.

En definitiva, a nivel general, el objetivo de esta investigación fue explorar los efectos del PHE en el grado de compromiso académico en el alumnado participante en calidad de personas mentoras. Para ello, se estableció como hipótesis la existencia de diferencias estadísticamente significativas en las puntuaciones directas medias obtenidas en la fase posttest respecto a la fase pretest en el grado de compromiso académico del alumnado universitario como consecuencia de su participación en el PHE.

Metodología

Población y muestra

En este estudio han participado 54 estudiantes de la UHU del Campus del Carmen, su distribución por titulación fue: (a) 2 alumnas de Psicopedagogía de 2º curso, (c) 1 alumna de Filología Hispánica de 1º curso, (d) 12 estudiantes de Educación Social de 2º curso, (e) 12 alumnos de Educación Primaria de 2º curso, (f) 25 estudiantes de Psicología de 3º curso y, (g) 2 estudiantes de Trabajo Social de 2º curso. La media de edad de los participantes fue de 22,78 años (rango entre 20-35 años). La muestra por género fue de 49 mujeres y 5 hombres.

La selección de la muestra se confeccionó desde un tipo de muestreo no probabilístico denominado "muestras de conveniencia" (Martínez, 2010, p. 392), donde se secuenciaron etapas no aleatorias de las unidades muestrales hasta obtener la muestra definitiva: (a) selección de la población a la que se tenía acceso (alumnado procedente del Campus El Carmen de la UHU), (b) selección de las titulaciones que participaron en el PHE, (c) sesiones grupales de divulgación y capacitación del programa (se informó al alumnado universitario sobre las características y condiciones de su participación, y se solicitó, así, su participación voluntaria), generó una inscripción inicial de 95 estudiantes, para continuar con el curso de formación inicial ($N = 88$), y (d) selección de personas mentoras, en la que era condición para participar en el PHE asistir a todas las sesiones del curso de formación inicial y disponer de tiempo suficiente para el desarrollo de las sesiones de mentoría ($N = 54$).

Instrumentos

Los instrumentos utilizados en este estudio fueron:

- *Cuestionario sobre Compromiso Académico del Alumnado Universitario (CCAAU)*. Autoinforme compuesto por 44 ítems con diferentes alternativas de respuestas, dividido en dos secciones: (1) Información general, compuesto por 18 ítems, 3 ítems de respuesta abierta y 15 ítems de alternativas múltiples, cuyo objetivo era recopilar toda la información demográfica, académica y de interés del alumnado de la UHU participante en el PHE. Para la elaboración de este apartado, se tomaron como referencia algunos protocolos de recogida de información demográfica y académica (Fernández Martín et al., 2010), y (2) Compromiso académico compuesto por 26 ítems, de alternativas múltiples de tipo Likert de 4 opciones de respuesta (con mucha frecuencia; con frecuencia; algunas veces; nunca), agrupados en seis factores: (a) Factor 1: Interacción estudiante-miembros de la universidad (profesorado y personal de administración y servicios) (11 ítems), (b) Factor 2: Participación del estudiante en las asignaturas (4 ítems), (c) Factor 3: Aprendizaje activo y colaborativo (5 ítems), (d) Factor 4: Compartir ideas con otros estudiantes (2 ítems), (e) Factor 5: Importancia en las tareas complejas (2 ítems), y (f) Factor 6: Idiomas (2 ítems). Esta sección fue elaborada a partir de referencias similares (Vieira et al., 2007), empleándose para recoger la información necesaria para determinar el grado de compromiso académico de los sujetos participantes en el PHE. El coeficiente de fiabilidad alfa es de .71, mientras que los índices de fiabilidad de los 6 factores son algo heterogéneos (valores de α entre .34 y .78): (a) Factor 1, con $\alpha = .78$; (b) Factor 2, con $\alpha = .34$; (c) Factor 3, con un $\alpha = .52$; (d) Factor 4, con $\alpha = .77$; (e) Factor 5, con un $\alpha = .53$; y (f) Factor 6, con $\alpha = .53$. Asimismo, la validez en los 6 factores explica un 52,22% de la varianza. La administración del instrumento se llevó a cabo en dos momentos. La primera, antes de la sesión de formación del PHE, con una duración aproximada de 35 minutos. La segunda, una vez finalizó el programa y con la misma duración.
- *Cuaderno de trabajo de mentores PHE*. Documento donde se registraban las sesiones de mentoría. Adaptado de otros materiales empleados en experiencias similares (Herrera et al., 2000). Fue empleado durante las sesiones de mentoría y el plan de seguimiento del programa.

Procedimiento de recogida y análisis de datos

El diseño metodológico adoptado fue un diseño cuasiexperimental pretest-postest (Ato, 2010), desarrollado en cuatro fases: análisis de necesidades, diseño y planificación del programa, aplicación del programa (selección de la muestra, plan de intervención, seguimiento y evaluación de resultados), y evaluación del programa (Arco Tirado y Fernández Martín, 2007).



<https://doi.org/10.15359/ree.26-2.30>

<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr

Seleccionada la muestra, se puso en marcha la primera fase, esto es *el plan de intervención*, el cual constaba de dos actividades diferenciadas entre sí. Primero, la realización del curso de formación para el alumnado universitario que participaría como personas mentoras, y segundo, el desarrollo de las sesiones de mentoría (Hervás Torres et al., 2017). Sobre el curso de formación de mentores, se trabajaron aquellos contenidos que ayudan a mejorar el nivel de competencias de los sujetos participantes en actividades de mentoría (Mentor/National Mentoring Partnership, 2005). Se realizó en tres sesiones de tres horas de duración abarcando los siguientes temas (Hervás Torres et al., 2017): (a) primera sesión: justificación del programa y materiales de trabajo (p.e., cuaderno para mentores), (b) segunda sesión: explicación del guion de llamada telefónica para concertar horario para las sesión de mentoría, estructura de preguntas para el primer encuentro con el alumnado de educación obligatoria participante (a partir de aquí llamados *mentees*) y sus familias, en la que concretar una evaluación de necesidades, y (c) tercera sesión: tipo de actividades a desarrollar durante las sesiones de carácter cocurricular (p.e., entrenamiento en estrategias de aprendizaje, actividades de orientación vocacional o profesional, gestión del ocio y tiempo libre, etc.) y medidas de seguimiento.

Finalizado el curso de formación de mentores y mentoras, se seleccionó la muestra del grupo mentor y *mentees* (cuya inscripción en el programa había sido realizada por sus docentes-tutores con el consentimiento de las familias). Posteriormente, se realizó la asignación de cada *mentee* a su correspondiente mentor o mentora. Este emparejamiento se realizó a partir de la equivalencia en experiencia de vida e intereses y disponibilidad horaria (Mentor/National Mentoring Partnership, 2005).

Las sesiones de mentoría se realizaron semanalmente con una duración aproximada de 90 minutos a lo largo del curso escolar, en los horarios y lugares acordados previamente. Las actividades realizadas (Cuaderno de trabajo de mentores PHE) estuvieron relacionadas con lo indicado en la bibliografía para este tipo de programas (Boland, 2014, citado en Hervás Torres et al. 2017, p. 135):

Rendimiento escolar (p.e., refuerzo escolar, estrategias de aprendizaje cognitivas y metacognitivas, ansiedad ante los exámenes, expresión oral y escrita, etc.), orientación personal (p.e., gestión de emociones, habilidades sociales, etc.), orientación vocacional-profesional (p.e., transición de etapa educativa, itinerarios [educativos], visitas a Institutos de Educación Secundaria y Universidad para conocer las características de los centros, información sobre titulaciones, etc.) y gestión del ocio y tiempo libre (p.e., actividades grupales para una mejor socialización del alumnado en su grupo-clase resolución de conflictos, conocer diferentes alternativas de ocio, etc.).

En total se desarrollaron 882 sesiones de mentoría (821 individuales y 61 grupales), con una media de 16,35 sesiones por persona mentora y alumnado participante (rango entre 12-18 sesiones). Las actuaciones realizadas en la primera sesión de mentoría fueron: presentación de las personas mentoras, alumnado y familia PHE, y conocimiento de la situación escolar y familiar (evaluación de necesidades detectadas). En la segunda sesión se trabajó sobre el refuerzo en áreas

instrumentales donde se detectaron necesidades y propuestas de tareas para la siguiente sesión (p.e., propuesta de una *planning* y puesta en marcha). Durante la tercera sesión se revisaron las tareas fijadas anteriormente, conocer las dificultades encontradas, uso de técnicas de trabajo intelectual y propuesta de tareas para la siguiente sesión (p.e., uso adecuado de la agenda). Respecto al resto de sesiones, la estructura y secuencia de actuación fue distinta para cada pareja formada, ya que, al trabajar sobre las necesidades encontradas, no se podía concretar una estructura fija.

Paralelamente, se realizó el *plan de seguimiento* (Arco Tirado y Fernández Martín, 2007), cuyo objetivo era detectar los posibles problemas o dificultades producidas durante las sesiones de mentoría. Se desarrollaron 4 sesiones de seguimiento con las personas mentoras (Hervás Torres et al., 2017). Los tres primeros seguimientos se realizaron de manera grupal, con una duración de 2 horas, una vez las personas mentoras desarrollaron la segunda, séptima y duodécima sesión de mentoría con su *mentee*. En dichas sesiones se estimó la consecución de las intervenciones realizadas registradas en los cuadernos de mentores, sus observaciones en el desarrollo de estas mismas, y finalizar con recomendaciones para el desarrollo de las siguientes sesiones de mentoría. El cuarto seguimiento, constó de una sesión grupal de 2 horas cuando finalizaron las sesiones de mentoría. En ella, las personas mentoras expusieron su visión general de las sesiones, sus impresiones sobre el programa, además de sugerencias de mejora para futuras ediciones, a través de una hoja de grupos de discusión. Por otro lado, con el personal docente implicado y las familias del alumnado participante en el PHE, se mantuvieron 4 sesiones grupales de seguimiento con una frecuencia mensual y de duración aproximadamente de 90 minutos.

Finalmente, con el *plan de evaluación de resultados* (Arco Tirado y Fernández Martín, 2007) se pretendía conocer el impacto del programa sobre la variable dependiente (compromiso académico), de la que se tomaron medidas antes y después de la aplicación del PHE mediante el CCAAU.

Los datos fueron analizados, por un lado, a través del paquete estadístico *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS) para Windows, versión 24.0, realizándose los siguientes análisis estadísticos para la hipótesis planteada: (a) prueba Kolmogorov-Smirnov, para comprobar la normalidad de la distribución de las puntuaciones de la muestra en compromiso académico, (b) prueba *t* para muestras relacionadas, (c) prueba no paramétrica de los rangos de Wilcoxon, y (d) valor *d* de Cohen.

Por otro lado, la información obtenida del cuaderno de mentores fue analizada mediante procedimientos de análisis cualitativo (Valles, 2000): (a) transcripción de las respuestas, (b) separación de la información atendiendo a criterios temáticos y cronológicos, para su posterior clasificación en unidades y, finalmente, agrupar la información, y (c) tratamiento de los datos.

Resultados

Los resultados de las comparaciones pretest-postest, comprobada la distribución de las puntuaciones mediante la prueba Kolmogorov-Smirnov, no arrojan diferencias estadísticamente significativas en las puntuaciones recopiladas por el alumnado seleccionado como consecuencia de su participación. Mientras que los resultados obtenidos del análisis del valor *d* de Cohen oscilan entre las puntuaciones .08 y .3 (ver Tabla 1).



<https://doi.org/10.15359/ree.26-2.30>
<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr

Tabla 1: Prueba t para muestras relacionadas Factor 1 y 3 para mentores PHE

Factor		N	M	DT	t	p	d
F1 (Interacción estudiante-miembros de la Universidad)							
	Pre	54	42.03	14.29	-.96	.33	.13
	Post		44.03	16.33			
F3 (Aprendizaje activo y colaborativo)							
	Pre	54	65.04	11.41	-.89	.37	.08
	Post		66.45	13.77			

* $p < .05$; ** $p < .01$

Nota: Elaboración propia.

La [Tabla 2](#) muestra los resultados relacionados con la prueba no paramétrica de los rangos con signos de Wilcoxon, revelan diferencias estadísticamente significativas entre las puntuaciones medias logradas por el alumnado participante en el Factor 2, Factor 5 y Factor 6. Asimismo, el valor *d* de Cohen oscila entre .22 y .64 puntos.

Tabla 2: Prueba de los rangos de Wilcoxon Factor 2, 4, 5 y 6 para mentores PHE

Factor		N	M	DT	z	p	d
F2 (Participación del estudiantado)							
	Pre	54	39.37	17.24	-2.33	.02*	.48
	Post		48.20	20.13			
F4 (Compartir ideas)							
	Pre	54	64.05	24.80	-.04	.96	-.07
	Post		62.14	26.46			
F5 (Tareas complejas)							
	Pre	54	54.32	16.88	-2.20	.03*	.22
	Post		59.56	27.20			
F6 (Idiomas)							
	Pre	54	15.38	27.18	-3.8	.00**	.64
	Post		36.53	37.34			

* $p < .05$; ** $p < .01$

Nota: Elaboración propia.



Respecto a los resultados obtenidos del cuaderno de trabajo de mentores PHE, se obtuvieron los siguientes resultados (ver Tabla 3):

Tabla 3: Resultados cuaderno de trabajo de mentores PHE

Nº Sesión	Tareas	Principales dificultades	Observaciones de las personas mentoras
1	<ul style="list-style-type: none"> • Presentación • Evaluación de las necesidades del alumnado de educación obligatoria participante. 	Problemas en concretar el primer encuentro, escasa motivación del alumnado y necesidad de más refuerzo escolar.	“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”, “Padres nada implicados en las actividades educativas de sus hijos”.
2	<ul style="list-style-type: none"> • Actuaciones de refuerzo en áreas instrumentales. • Actividades dirigidas a mejorar la confianza. 	Cumplir con las tareas, dificultad de base, falta de confianza, y problemas de impulsividad.	“En esta sesión habló más y pude descubrir otras dificultades que tiene, se trabajarán en la siguiente sesión”, “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”.
3	<ul style="list-style-type: none"> • Actividades académicas. • Actividades relacionadas con la expresión y gestión de sus emociones. 	Problemas de timidez, desmotivación, falta de base, constancia, concentración, distracciones, y complejos físicos.	“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”, “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”.
4	<ul style="list-style-type: none"> • Uso de estrategias de aprendizaje. • Actividades sobre autoconocimiento. • Actividades dirigidas a orientación vocacional. 	Problemas de comprensión y razonamiento, impuntualidad, falta de atención y motivación.	“El alumno se encuentra desmotivado a causa de los resultados escolares del 1º trimestre”, “El horario elaborado me lo ha traído firmado por la madre, aunque no ha realizado las tareas”, “No quiere esforzarse para llegar a cumplir sus sueños, y tampoco cree que sea efectivo el tener que estudiar algunas asignaturas”.
5	<ul style="list-style-type: none"> • Actuaciones sobre estrategias de aprendizaje. • Actividades para mejorar la autoestima y habilidades sociales. • Actividades orientación vocacional. 	Desmotivación, distracciones, dificultades a la hora de definir conceptos, impuntualidad e impulsividad.	“Muestra mucho interés”, “Muy mala relación con su hermano”, “No realiza las tareas y a todo lo que le pregunto me contesta “naaa”, “rebular”, “ji””.
6	<ul style="list-style-type: none"> • Actividades sobre estrategias de aprendizaje. • Actividades sobre emociones, autoestima, y habilidades sociales. • Actividades de orientación profesional. 	Desmotivación, falta de base, de atención, distracciones y desconcentración.	“No tiene claro su futuro”, “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”.

continúa



<https://doi.org/10.15359/ree.26-2.30>
<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr

Nº Sesión	Tareas	Principales dificultades	Observaciones de las personas mentoras
7	<ul style="list-style-type: none"> • Actividades de estrategias de aprendizaje. • Actividades sobre motivación, responsabilidades, habilidades sociales, gestión de emociones y conflictos. • Tareas sobre itinerarios formativos. 	Falta de base, poco interés en las actividades propuestas, desmotivación, falta de atención, tristeza y no aceptación del físico de su alumna.	“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”, “El alumno confía plenamente en mi y nuestra relación es más estrecha y cercana”, “Solo piensa en las máquinas PSP, PlayStation, etc.”.
8	<ul style="list-style-type: none"> • Actuaciones de estrategias de aprendizaje. • Actividades sobre autoconcepto, autoestima, habilidades sociales, valores y gestión de emociones. • Actividades de orientación vocacional. 	Falta de base, desmotivación, distracciones, poca concentración y timidez.	“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”, “Mostraba mucho interés y motivación por la actividad”.
9	<ul style="list-style-type: none"> • Actividades de estrategias de aprendizaje. • Actividades de gestión de emociones, conflictos motivación, habilidades sociales, valores y actitudes. • Actividades de Itinerarios formativos. 	Falta de base, timidez, desmotivación, problemas de atención.	“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”, “Reaccio a hacer actividades de refuerzo”, “Se ha observado un aumento de la atención”.
10	<ul style="list-style-type: none"> • Actividades sobre estrategias de aprendizaje. • Técnicas de relajación, habilidades sociales, autoestima y motivación. • Actividades para orientación vocacional. • Actividades de ocio. 	Desmotivación, distracciones, poca capacidad de síntesis, falta de base y lentitud a la hora de escribir de su alumno.	“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”, “Continúa mejorando la presentación”.
11	<ul style="list-style-type: none"> • Tareas de estrategias de aprendizaje. • Actividades sobre autoestima, motivación, gestión de emociones y habilidades sociales. • Actividades de la orientación vocacional. 	Falta de base, distracciones, desmotivación y escasez de lectura diaria.	“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”, “A partir de este momento se vio motivado a iniciarse en la lectura”.
12	<ul style="list-style-type: none"> • Actividades de estrategias de aprendizaje. • Actividades sobre autoestima, motivación, habilidades sociales y expresión y gestión de emociones. • Tareas para orientación vocacional. 	Distracciones, falta de base, desmotivación y responsabilidad	“Me contó que está motivado por su mejoría en las asignaturas que se habían trabajado”, “Sigue sin interés por estudiar lo más mínimo, además de ser muy contraproducente la no colaboración de los padres”.

continúa



Nº Sesión	Tareas	Principales dificultades	Observaciones de las personas mentoras
13	<ul style="list-style-type: none"> • Actividades de estrategias de aprendizaje. • Actividades sobre autoestima, gestión de emociones, habilidades sociales, y motivación. • Tareas de orientación académica-profesional. 	Falta de responsabilidades, distracciones y motivación.	“Parece que el alumno llega con una mentalidad más positiva a las sesiones”, “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”.
14	<ul style="list-style-type: none"> • Tareas sobre estrategias de aprendizaje. • Actividades sobre autoestima, autonomía, gestión de emociones, motivación y habilidades sociales. • Actuaciones de orientación vocacional-profesional. 	Comportamientos no adecuados durante la sesión y distracciones.	“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”.
15	<ul style="list-style-type: none"> • Tareas de estrategias de aprendizaje. • Actividades sobre gestión de emociones, autoestima y motivación. • Tareas sobre orientación vocacional. 	Desmotivación.	“Se nota un cambio en su actitud, tanto en el ámbito escolar como en el personal”.
16	<ul style="list-style-type: none"> • Actividades de estrategias de aprendizaje. • Actividades sobre autoestima, gestión de emociones y motivación. • Actividades vocacionales. 	Desmotivación.	“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”.
17	<ul style="list-style-type: none"> • Actuaciones sobre estrategias de aprendizaje. • Tareas sobre gestión de emociones y motivación. 	Falta de motivación.	“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””.
18	<ul style="list-style-type: none"> • Tareas de refuerzo escolar (repasso de exámenes). • Actividad sobre gestión de emociones y motivación. • Actividades de ocio. 		“Muestra interés y comenta que se quiere concentrar en los deberes para aprobar”.

Discusión y conclusiones

Este estudio se dirigió a explorar el efecto del PHE, para mejorar el compromiso académico del alumnado universitario participante. De acuerdo con los resultados obtenidos, se concluye que se acepta parcialmente la hipótesis planteada, pues se aprecian diferencias estadísticamente significativas en varios factores del *compromiso académico*, por lo que se puede afirmar que las metodologías de enseñanza A-S y mentoría influyen en dicha variable dependiente, a pesar de que no se ha obtenido el efecto esperado. Esta situación pudo estar ligada, por un lado, a las propias dificultades o limitaciones relacionadas con el tipo de diseño de investigación utilizado,



<https://doi.org/10.15359/ree.26-2.30>

<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr

esto es, uso de medidas pretest-postest en un único grupo, lo cual supone una complejidad a la hora de detectar cuál fue el efecto real de la intervención. No obstante, por otro lado, si se tienen en cuenta aspectos tales como por ejemplo las diferencias halladas en los contenidos desarrollados, o el carácter multicausal de la propia variable dependiente, entre otras, pudieron ser aspectos que afectaron a obtener mejores resultados. En este sentido, en el caso de que la hipótesis de partida fuese cierta, se estaría incurriendo en el llamado *Error tipo II*, el cual afecta la validez de las conclusiones estadísticas obtenidas, debido a que no se detectaría el efecto producido por la intervención cuando sí existe (Shadish et al., 2002).

Por otro lado, como recomiendan otros estudios (Ledesma et al., 2008), en resultados de trabajos con estas similitudes, por el tipo de objetivos, para su interpretación se ha de atender desde los valores recogidos por el índice tamaño del efecto, lo cual ayudará a mejorar en la información y el impacto práctico de la investigación. En este sentido, los valores del tamaño del efecto *d* de Cohen, reflejan ciertas mejoras en los diferentes factores, y explica cuánto efecto ha tenido el PHE en el alumnado participante en relación con el compromiso académico. Estos resultados oscilan entre los -.07 y .64 puntos, lo que indica que participantes en el PHE pueden alcanzar puntuaciones superiores de mejora en la fase postest en torno al 51%. Como afirma Coe (2002), aunque el tamaño del efecto conseguido ha sido *pequeño*, una modificación que sea superior a .1 se considera como una mejora muy significativa, especialmente si esta fuese distribuida uniformemente y en el tiempo entre todos los sujetos participantes, tal y como se observa en el alumnado universitario participante y se plantea en otros estudios (Yorio y Ye, 2012) donde es frecuente encontrar un tamaño del efecto moderado.

Revisada la bibliografía, los resultados obtenidos del PHE se relacionan con los estudios realizado por Gallini y Moely (2003) o Hervás Torres et al. (2017) donde el A-S y mentoría son un enfoque necesario para el desarrollo del *compromiso académico*. Entre las diferentes razones, primero, entre los resultados encontrados, se observan similitudes con los estudios de Boland (2014) o NSSE (2018), donde se registra un acercamiento del alumnado hacia el personal docente (relacionado con el factor 1 del CCAAU), al recibir retroalimentación por parte del profesorado respecto a logros y apoyos en aquellas dificultades encontradas, propiciando en el alumnado mejoras en la preparación de las diferentes sesiones y asignaturas.

En segundo lugar, relacionado con el factor 2 del CCAAU, investigaciones como la realizada por el Campus Compact de Nueva Inglaterra del Norte hablan de que el estudiantado que participa en experiencias de A-S obtienen puntuaciones más altas en todas las medidas (desafío académico, compromiso interpersonal y compromiso con la comunidad) con respecto al estudiantado que no participaba (Cress et al., 2010). Al igual que se refleja en las aportaciones de las personas mentoras participantes que, sesión tras sesión con su persistencia en la mejora de las dificultades encontradas de sus *mentees* (p.e., *Se nota un cambio en su actitud, tanto en el ámbito escolar como en el personal*) han incrementado su compromiso y desafío académico (relacionado con el factor 5 del CCAAU).



Siguiendo los estudios de [Fitzgerald, et al. \(2012\)](#), o [Fredricks et al. \(2004\)](#), que inciden en la mejora de resultados sobre el logro académico, los cuales están asociados a un aumento en la participación en clase, análisis de ideas, emisión de juicios críticos, etc. (relación con el factor 2 del CCAAU), se observa que el estudiantado universitario participante ha mejorado en factores relacionados con el logro académico (p.e., expectativas del alumnado, motivación, ambiente de estudio, etc.). Asimismo, los resultados concuerdan con los estudios de [Mukminin y McMahn \(2013\)](#) con respecto al incremento en la variable idiomas como, por ejemplo, realizar tareas en otro idioma (relación con el factor 6 del CCAAU).

En tercer lugar, este estudio ha profundizado sobre el incremento en competencias relacionadas con el compromiso académico como consecuencia de la participación de este tipo de programas (p.e., responsabilidad, razonamiento crítico, iniciativa, etc.), como exponen varias personas mentoras que explicaban que durante sus 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 o Durante la sesión se trató las carreras que le gustaría realizar en el futuro, y que asignaturas habría que cursar*, se observa un aumento en la emisión de juicios de valor sobre la utilidad de la información, un incremento en su aprendizaje activo y colaborativo, y asumir tareas complejas (factor 3 y factor 5 del CCAAU), las cuales inciden en la mejora del rendimiento académico del estudiantado y en su compromiso académico, como indican los estudios realizados por [Boland \(2014\)](#).

Por otro lado, la participación en experiencias de A-S y mentoría exigen un nivel de esfuerzo y resiliencia, lo cual conlleva un aumento de la motivación, como destacan otros estudios ([Chiva-Bartoll et al., 2018](#)), y los propios comentarios de algunas personas mentoras *Esta alumna muestra mucho interés por venir a las sesiones y le gusta mucho trabajar las actividades propuestas o Cambio en su actitud, muestra más optimismo y motivación*. En esta dirección, los estudios de [Fitzgerald et al. \(2012\)](#) o [Kahu y Nelson \(2018\)](#) señalan que el uso de metodologías activas tiene efectos positivos en la implicación (p.e., participación en las asignaturas) y motivación del estudiantado, considerándose como una variable que influyó en el desempeño eficaz de las actividades propuestas durante el desarrollo del PHE.

No obstante, se ha de continuar trabajando en esta línea con la finalidad de incrementar la competencia de compromiso académico ([Cavazos Arroyo y Encinas Orozco, 2016](#)), favorecer el ajuste social, incrementar el rendimiento académico ([Mukminin y McMahn, 2013](#)), mejorar la autoeficacia ([Brennan, 2016](#)), fomentar el desarrollo personal y social, reducir conductas de riesgo ([Knapp et al., 2010](#)), y elaborar alternativas de mejora de la calidad del Espacio Europeo de Educación Superior.

Respecto a las limitaciones registradas, las cuales están en la línea de programas similares ([Hervás Torres et al., 2017](#)), el uso del diseño utilizado ha podido aumentar la probabilidad de encontrar el *Error tipo II*, por ello, en la investigación educativa se ha de fomentar la introducción del uso de diseños experimentales o cuasi-experimentales con grupo control, con la finalidad de poder evitar las dificultades ligadas al actual diseño, pero sería también difícil poder aislar variables extrañas determinantes como actitudes, rasgos de personalidad, motivaciones u otros factores que puedan afectar las posibles relaciones de causalidad.



<https://doi.org/10.15359/ree.26-2.30>

<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr

Otros aspectos que limitaron el estudio y que en futuras experiencias deberían abordarse son: incrementar el número de participantes, desarrollar un número similar de sesiones, introducir mecanismo de mayor control respecto a la selección y formación de personas mentoras, incluir actuaciones concretas referidas al compromiso académico (p.e., participación y colaboración en actuaciones más allá de las propias asignaturas, etc.), así como mejorar las propiedades psicométricas del cuestionario utilizado. Llegar a superar estas limitaciones conlleva un rol más activo y participativo por las personas mentoras participantes en aspectos clave como la evaluación de necesidades, implementación, seguimiento y valoración final del programa, además de un acompañamiento con mayor rigurosidad. De esta forma, se pone en juego el *Modelo Check and Connect*, donde el compromiso es un proceso y, a la vez, un resultado (Christenson y Reschly, 2010), teniendo la consideración de los resultados de las habilidades básicas adquiridas, aumento de conciencia social, de las habilidades de relación con compañeros, compañeras y personas adultas o la toma responsable de decisiones, que influirán en sus estudios y productividad en el mercado laboral.

Aunque los estudios de trabajos que abordan la relación entre A-S, mentoría y compromiso académico son escasos, este tipo de estudio es un ejemplo de herramienta psicopedagógica que optimiza el sistema de ES, permite delimitar y desarrollar contenidos curriculares orientados hacia la formación del alumnado universitario, ofrece una formación práctica en estrategias (servicio realizado de las personas mentoras con sus *mentees*) y acciones específicas en su ámbito de estudio y campo profesional (aprendizaje y compromiso académico adquirido tras finalizar la experiencia), lo cual contribuye, de manera eficiente, al desarrollo de la Tercera Misión de la Universidad, adecuando el perfil de empleabilidad del alumnado y, por consiguiente, satisfacer la demanda del mercado laboral. En este sentido, como recomendación sería pertinente continuar desarrollando este tipo de intervenciones, cumpliendo los estándares de experimentalidad, y siempre teniendo en cuenta las restricciones éticas (como sería el caso de contar con un grupo control que supusiera un uso inadecuado de los recursos humanos), que admitan hacer frente al incremento del compromiso académico, además de la integración en el plan de estudios de este tipo de experiencias, que conducirían a una incorporación exitosa, proliferación y legitimidad como práctica académica.

Declaración de contribuciones

Las personas autoras declaran que han contribuido en los siguientes roles: **M. H. T.** contribuyó con la escritura de la versión postulada del artículo; la gestión del proceso investigativo; la obtención de fondos, recursos y apoyo tecnológico y el desarrollo de la investigación. **M. I. M. L.** contribuyó con la escritura de la versión postulada del artículo; la gestión del proceso investigativo; la obtención de fondos, recursos y apoyo tecnológico y el desarrollo de la investigación. **F. D. F. M.** contribuyó con la escritura de la versión postulada del artículo; la gestión del proceso investigativo y el desarrollo de la investigación. **J. L. A. T.** contribuyó con la escritura de la versión postulada del artículo; la gestión del proceso investigativo y el desarrollo de la investigación.



Referencias

- Arco Tirado, J. L. y Fernández Martín, F. D. (2007). Evaluación de programas en educación no formal. En C. Torres Martín y J. A. Pareja Fernández de la Reguera (Coords.), *La educación no formal y diferenciada. Fundamentos didácticos y organizativos* (pp. 667-690). Editorial CCS.
- Ato, M. (2010). Tipología de 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). Síntesis.
- Boland, J. A. (2014). Orientations to civic engagement: Insights into the sustainability of a challenging pedagogy. *Studies in Higher Education*, 39(1), 180-195. <https://doi.org/10.1080/03075079.2011.648177>
- Brennan, M. B. (2016). *Exploring a complex model of student engagement in middle school: Academic self-efficacy beliefs and achievement* [Tesis doctoral, Wayne State University]. http://digitalcommons.wayne.edu/oa_dissertations/1392/
- Cardona-Rodríguez, A., Unceta-Satrústegui, K. y Barandiaran-Galdós, M. (2016). Comprehensive pertinence in the quality assessment of higher education. *Cultura y Educación*, 28(2), 344-358. <https://doi.org/10.1080/11356405.2016.1158446>
- Cavazos Arroyo, J. y Encinas Orozco F. C. (2016). Influencia del *engagement* académico en la lealtad de estudiantes de posgrado: Un abordaje a través de un modelo de ecuaciones estructurales. *Estudios Gerenciales*, 32(140), 228-238. [10.1016/j.estger.2016.07.001](https://doi.org/10.1016/j.estger.2016.07.001)
- Chiva-Bartoll, O., Pallarés-Piquer, M. y Gil-Gómez, J. (2018). Aprendizaje-servicio y mejora de la personalidad eficaz en futuros docentes de educación física. *Revista Complutense de Educación*, 29(1), 181-197. <https://doi.org/10.5209/RCED.52164>
- Christenson, S. L. y Reschly, A. L. (Eds.). (2010). *Handbook of school-family partnership*. Taylor and Francis. <https://doi.org/10.4324/9780203876046>
- Coe, R. (2002). It's the effect size, stupid. What effect size is and why it is important [Sesión de conferencia]. *Annual Conference of the British Educational Research Association*. Exeter. <https://www.leeds.ac.uk/educol/documents/00002182.htm>
- Consejo Económico y Social de España. (2017). *Economía, trabajo y sociedad. Memoria sobre la situación socioeconómica y laboral. España 2016 (Resumen ejecutivo)*. Autor. http://www.ces.es/documents/10180/4959569/Memoria-CES-2016_RESUMEN-EJECUTIVO.pdf
- Cress, C. M., Burack, C., Giles, D. E., Elkins, J. y Stevens, M. C. (2010). *A promising connection: Increasing college access and success through civic engagement*. Campus Compact. <https://docs.google.com/viewerng/viewer?url=https://compact.org/wp-content/uploads/large/2015/04/A-Promising-Connection-corrected.pdf&hl=en>



<https://doi.org/10.15359/ree.26-2.30>
<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr

- Fernández Martín, F. D., Arco Tirado, J. L., Justicia Justicia, F. y Pichardo Martínez, M. del C. (2010). Mejora de la calidad en la educación superior a través de la intervención psicopedagógica. *Revista Española de Pedagogía*, 68(246), 209-222. <https://revistadepedagogia.org/lxviii/no-246/mejora-de-la-calidad-en-la-educacion-superior-a-traves-de-la-intervencion-psicopedagogica/101400010148/>
- Fitzgerald, H. E., Bruns, K., Sonka, S. T., Furco, A. y Swanson, L. (2012). The centrality of engagement in higher education. *Journal of Higher Education Outreach and Engagement*, 16(3), 1-27. <https://openjournals.libs.uga.edu/jheoe/issue/view/87>
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C. y Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59-109. <https://doi.org/10.3102/00346543074001059>
- Furco, A. y Holland, B. (2004). Institutionalizing service-learning in higher education: Issues and strategies for chief academic officers. En M. Langseth y W. M. Plater (Eds.), *Public Work & the Academy* (pp. 23-29). Anker Publishing Company.
- Gallini, S. M. y Moley, B. E. (2003). Service-learning and engagement, academic challenge, and retention. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 10(1), 5-14. <http://hdl.handle.net/2027/spo.3239521.0010.101>
- Herrera, C., Sipe, C. L. y McClanahan, W. S. (2000). *Mentoring and relationship building*. MENTOR/ National Mentoring Partnership.
- Hervás Torres, M., Fernández Martín, F. D., Arco Tirado, J. L. y Miñaca Laprida, M. I. (2017). Efectos de un programa de aprendizaje-servicio en el alumnado universitario. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 15(41), 126-146. <https://doi.org/10.25115/ejrep.41.16049>
- Kahu, E. R. y Nelson, K. (2018). Student engagement in the educational interface: Understanding the mechanisms of student success. *Higher Education Research & Development*, 37(1), 58-71. <http://dx.doi.org/10.1080/07294360.2017.1344197>
- Knapp, T., Fisher, B. y Levesque-Bristol, C. (2010). Service-learning's impact on college students' commitment to future civic engagement, self-efficacy, and social empowerment. *Journal of Community Practice*, 18(2-3), 233-251. <https://doi.org/10.1080/10705422.2010.490152>
- Kuh, G. D. (2009). The National Survey of Student Engagement: Conceptual and empirical foundations. *New Directions for Institutional Research*, 2009(141), 5-20. <https://doi.org/10.1002/ir.283>
- Ledesma, R., Macbeth, G. y Cortada de Kohan, N. (2008). Tamaño del efecto: Revisión teórica y aplicaciones con el sistema estadístico ViSta. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 40(3), 425-439. <https://www.redalyc.org/pdf/805/80511493002.pdf>



- Martínez, R. (2010). 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). Síntesis.
- 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. <https://doi.org/10.1080/17404622.2013.843012>
- Mentor/National Mentoring Partnership. (2005). *Cómo construir un programa de mentoría exitoso utilizando los elementos de la práctica efectiva*. Autor. <https://www.yumpu.com/es/document/read/14137700/como-construir-un-programa-de-mentor-ia-exitoso-national->
- Ministerio de Universidades. (2021). *Datos y cifras del sistema universitario español. Publicación 2020-2021*. Secretaría General Técnica del Ministerio de Universidades.
- Mukminin, A. y McMahon, B. J. (2013). International graduate students' cross - cultural academic engagement: Stories of Indonesian doctoral students on an American campus. *The Qualitative Report*, 18(35), 1-19. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2013.1473>
- National Survey of Student Engagement. (2018). *Engagement insights: Survey findings on the quality of undergraduate education*. Indiana University, Center for Postsecondary Research. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED604974.pdf>
- Pascarella, E. T. y Terenzini, P. T. (2005). *How College affects students: A third decade of research*. Jossey-Bass.
- Rychen, D. S. y Hersh, L. H. (2002). *Definición y selección de las competencias (DeSeCo): Fundamentos teóricos y conceptuales de las competencias*. OCDE. <https://www.deseco.admin.ch>
- Schaufelli, W., Martínez, I. M., Marques Pinto, A., Salanova, M. y Bakker, A. B. (2002). Burnout and engagement in university students: A cross-national study. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 33(5), 464-481. <https://doi.org/10.1177/0022022102033005003>
- Shadish, W. R., Cook, T. D. y Campbell, D. T. (2002). *Experimental and quasi-experimental designs for generalized causal inference*. Houghton Mifflin.
- Valles, M. S. (2000). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Síntesis. https://www.academia.edu/24809232/Valles_Tecnicas_Cualitativas_Investigacion_Social
- Vieira, M. J., Vidal, J. y Barrio, S. (2007). Una herramienta de evaluación para comparar la experiencia académica de los estudiantes universitarios. *Revista de Investigación Educativa*, 25(2), 327-350. <https://revistas.um.es/rie/article/view/96821>
- Yorio, P. L. y Ye, F. (2012). A meta-analysis on the effects of service-learning on the social, personal, and cognitive outcomes of learning. *Academy of Management Learning and Education*, 11(1), 9-27. <https://doi.org/10.5465/amle.2010.0072>

