

LA ATENCIÓN A LAS NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES EN EL ÁMBITO UNIVERSITARIO DESDE UNA PERSPECTIVA PRÁCTICA INNOVADORA

Mirian Hervás Torres

Facultad de Ciencias de la Educación
Universidad de Granada
miriamhervas@ugr.es

Susana Tallón Rosales

Facultad de Ciencias de la Educación
Universidad de Granada

M. Tamara Polo Sánchez

Facultad de Ciencias de la Educación
Universidad de Granada

Carolina Fernández Jiménez

Facultad de Ciencias de la Educación
Universidad de Granada

Marta Aparicio Puerta

Facultad de Ciencias de la Educación
Universidad de Granada

Fecha de Recepción: 3 Febrero 2019

Fecha de Admisión: 30 Abril 2019

RESUMEN

A principios de esta década, la atención a la diversidad en las universidades españolas tuvo un gran auge y repercusión, repercutiendo en un progresivo avance respecto a las diferentes prestaciones ofrecidas al alumnado universitario que presentaba necesidades (Comité Español de Representantes de Personas con Discapacidad [CERMI], 2010), pero los recortes producidos en los presupuestos debidos por la crisis económica repercutieron en un notable descenso, influenciando negativamente en poder garantizar una calidad educativa en condiciones de equidad, desafío propuesto para el nuevo espacio educativo en Europa (Comisión Europea, 2000).

Para dar una respuesta a esta situación, se desarrolló un proyecto basado en metodologías alternativas innovadoras, en concreto basadas en el Aprendizaje-Servicio y la Mentoría, donde, en primer lugar, se realizó un diagnóstico de cuáles eran las necesidades presentadas por el alumnado universitario, para posteriormente analizar, diseñar, organizar y ejecutar aquellas acciones que fuesen eficaces y adaptadas para ayudar a este alumnado a mejorar en su rendimiento académico, habilidades y competencias.

Palabras clave: mentoría; aprendizaje-servicio; educación superior; diversidad

ABSTRACT

The attention to the special educational needs in the university scope from an innovative practical perspective. At the beginning of this decade, attention to diversity in Spanish universities had a boom and impact, affecting a progressive step forward regarding the various benefits offered to university students who presented needs (Comité Español de Representantes de Personas con Discapacidad [CERMI], 2010), but the cuts in budgets due to the economic crisis affected a notable decrease, influencing negatively on a quality can be guaranteed education in conditions of equity, challenge proposed for the new educational space in Europe (European Commission, 2000).

To respond to this situation, a project based on innovative alternative methodologies, in particular based on Service-Learning and Mentoring, was developed, where, first of all, it was made a diagnosis of the needs presented by the University students, to later analyze, design, organize and execute those actions that will be effective and adapted to help the students to improve in their academic performance, skills and competencies.

Keywords: mentoring; service-learning; higher education; diversity

INTRODUCCIÓN

La situación económica de la sociedad española se ha reflejado en las universidades españolas, donde la crisis acaecida durante más de 10 años rompió todo Estado de Bienestar, afectando en gran medida al ámbito educativo.

No obstante, en épocas de crisis, se genera en el ser humano un aumento de la agudeza y creatividad para resolver problemas, buscar ideas y recursos que estén asociados a la innovación, con el fin de mejorar en el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado, y aportar las destrezas, habilidades y competencias necesarias para este proceso.

Aunque a principios de esta década, la atención a la diversidad en las universidades españolas tuvo un gran avance sobre las prestaciones y servicios que se ofrecían al alumnado que presentaba necesidades, el estudio presentado por el Comité Español de Representantes de Personas con Discapacidad [CERMI] (2010), en estos últimos años, dichas ayudas han descendido notablemente debido especialmente por los recortes producidos en los presupuestos universitarios, presentado serias dificultades para garantizar la calidad educativa en condiciones de equidad, desafío ya propuesto desde la conformación del nuevo espacio educativo en toda Europa (European Commission, 2000).

Partiendo desde este punto, y entendido a las universidades como principales agentes de cambio, y como precursora de su tercera misión, esto es el compromiso social, se manifiesta escaso margen de maniobra para poder garantizar la igualdad de oportunidades del alumnado y en menor proporción de aquel alumnado que presentase algún tipo de discapacidad, debido a la reducción o eliminación de diferentes proyectos de apoyo que se venían desarrollando en este ámbito, tales como el Plan de Apoyo Educativo Integral y Específico el cual ofrece respuestas a las necesidades del alumnado. En este sentido, surge la necesidad de plantear una transformación del sistema educativo, a través de evidencias políticas, así como un compromiso hacia el bienestar social para poder garantizar y favorecer una adecuada inclusión del alumnado con necesidades.

Teniendo en cuenta los datos académicos de rendimiento y productividad académica de la enseñanza universitaria (p.e., tasa de abandono del estudio en primer año de la cohorte que comenzó sus estudios de grado en el curso 2012-2013 es del 20,5%, siendo la tasa de cambio del estudio del 7,5%, la tasa de idoneidad y graduación en grados de 4 años de duración es del 33,2% y 49,6%,

respectivamente) (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2017), y además atender a la calidad de la formación recibida en la Universidad, la cual afecta a su posterior rendimiento académico diferido, es decir, el nivel de ocupación que alcanzan los egresados (p.e., el 55,5% de los egresados 4 años después ocupan un puesto acorde a su titulación; opiniones negativas de los titulados sobre las posibilidades que su formación ofrece para encontrar empleo y de los empresarios sobre la formación de los titulados; etc.) (Consejo Económico y Social de España, 2017; Freire, Teijeiro, y País, 2013; Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2017), será necesario establecer medidas específicas de apoyo para poder combatir estas cifras, y enfatizar en la reducción de la tasa de abandono entre las personas con discapacidad, la cual oscila en torno al 53,8% de la población que posee alguna discapacidad (Martínez, 2014).

Es por ello que para dar respuesta a este alumnado, algunas de las alternativas a nivel europeo están encaminadas a la revisión y reforma de la Educación Superior, las cuales hacen énfasis en aspectos como un aumento de la atención tutorial, establecimiento de objetivos de aprendizaje en términos de competencias (Conferencia de Ministros Europeos responsables de la Educación Superior, 2005) o la incorporación de metodologías educativas innovadoras, como por ejemplo Aprendizaje Basado en Proyectos, Aprendizaje-Servicio o Mentoría (Consejo Económico y Social de España, 2014; Mourshed, Patel y Suder, 2014).

En este contexto, se precisa de actuaciones encaminadas a mejorar esta situación. Así surgió el Proyecto de Atención a la Diversidad en el Alumnado Universitario en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Huelva (UHU), cuya finalidad fue dar respuesta a las necesidades específicas de apoyo y/o refuerzo educativo del alumnado, mediante el uso de metodologías alternativas, por un lado, del Aprendizaje-Servicio (A-S) (Westover, 2012), entendido según Puig, Batlle, Bosch y Palos (2009) como: “El aprendizaje servicio es una aproximación a la enseñanza y al aprendizaje que integra el servicio a la comunidad con el estudio académico para enriquecer el aprendizaje, para enseñar responsabilidad cívica y para reforzar la comunidad” (p.15), postulándose como una vía académicamente eficaz, para poder ejercer la responsabilidad social de la universidad, y así contribuir a formar ciudadanos honestos y solidarios (Sotelino, Santos, y Lorenzo, 2016). Por otro lado, el uso del aprendizaje entre iguales, en su versión de mentoría (Sandford, Copps, y Yeowart, 2007), entendida como el proceso donde una persona con más experiencia (mentor) enseña, aconseja, guía y ayuda a otra (tutelado) en su desarrollo personal y profesional (Soler, 2003). En esta línea, alumnado universitario de la UHU, prestó su apoyo al alumnado que presentaba dificultades, para prevenir un posible fracaso y abandono escolar, para ello, le proporcionó los elementos necesarios para su ajuste académico y social.

Siguiendo a la literatura científica (Bullen, Farruggia, Gómez, Hebaishi, y Mahmood 2010; Hervás, Fernández, Arco, y Miñaca, 2017; Mindt y Rieckmann, 2017; Robinson y Niemer, 2010), este tipo de programas cuenta con altos niveles de eficacia y utilidad, registrando entre sus beneficios: (a) aumento del compromiso del alumnado con el aprendizaje (Corbatón, Moliner, Martí, Gil, y Chiva, 2015; Maloney y Griffith, 2013; McIntyre y Sellnow, 2014), (b) mejora en la adquisición de los contenidos por parte del alumnado (McIntyre y Sellnow, 2014; Vaknin y Bresciani, 2013), (c) fomento de aspectos relacionados con el desarrollo personal y social del alumnado (p.e., responsabilidad, autoestima, etc.) (Gil, Moliner, Chiva, y López, 2016; McIntyre y Sellnow, 2014), (d) desarrollo de competencias (Gil et al., 2016; Rodríguez, 2014), (e) reflexión y pensamiento crítico (Stanton, 2014; Vaknin y Bresciani, 2013), y (f) mayor conexión de la enseñanza del aula con las necesidades del entorno (McIntyre y Sellnow, 2014).

Por tanto, la comunidad universitaria debería realizar aquellos ajustes que permitan superar las posibles situaciones de desventaja del alumnado durante su proceso educativo, planteando como

objetivo conocer el grado de pertinencia de la inclusión de metodologías A-S y mentoría en el aprendizaje del alumnado con diversidad funcional.

MÉTODO

Población y muestra

Este proyecto se puso en práctica en el curso académico 2014-2015. Contó con la participación de 41 alumnos, 5 alumnos del 4º curso del Grado de Educación Primaria realizaron las funciones de mentores, mientras que los restantes 36 alumnos universitarios fueron tutorizados ya que presentaban algunas dificultades.

La selección de la muestra se basó en un tipo de muestreo no probabilístico denominado “muestras de conveniencia” (Martínez, 2010). Para ello, primero se seleccionó a la población a la que se tenía acceso (alumnado universitario perteneciente al Campus de “El Carmen” de la UHU). En segundo lugar, se seleccionaron aquellas titulaciones vinculadas con la profesión docente. En tercer lugar, se desarrolló el plan de divulgación y captación, donde se informó al alumnado universitario sobre las características y condiciones de participación en el programa, y se solicitó su participación voluntaria (generó una inscripción de 100 alumnos/as universitarios/as con necesidad de refuerzo de aprendizaje, donde 22 alumnos presentaban necesidades especial de apoyo educativo). Finalmente, en cuarto lugar, por un lado, se seleccionaron los mentores ($N = 5$) siendo como criterios necesarios: completar el acuerdo de participación, el protocolo de recogida de información, disponer de tiempo suficiente para desarrollar las sesiones de mentoría, y asistir al curso de formación, y por otro lado, respecto a la selección del alumnado con necesidades ($N = 36$) se tuvo en cuenta: presentar alguna dificultad, completar el acuerdo de participación, el protocolo de recogida de información, y acudir a las sesiones de mentoría.

Instrumentos

Los materiales utilizados fueron:

Acuerdos de participación. Documento elaborado *ad hoc* que sirvió para definir el compromiso, los derechos y deberes de los participantes. Fue adaptado de otras investigaciones (Hervás et al., 2017).

Protocolos de recogida de información. Inventarios desarrollados *ad hoc*, donde se recogió la información demográfica, académica, profesional o familiar, e interés de los participantes. Se adaptó de otras experiencias (Hervás et al., 2017).

Cuaderno de trabajo. Material donde el mentor registró la información sobre las sesiones de mentoría realizadas. Fue elaborado *ad hoc* y adaptado de otros materiales (Hervás et al., 2017; Permaul, 2009).

Cuestionario de satisfacción. Instrumento con el que se recogió información en referencia a la satisfacción de la relación mentor-alumnado, la metodología desarrollada y los contenidos impartidos. Se desarrolló a partir de otras experiencias (Hervás et al., 2017).

Diseño y procedimiento

El diseño seguido se basó en una investigación evaluativa, la cual se trata de un enfoque reactivo de la investigación, que busca ofrecer soluciones a problemas concretos, desde una posición pragmática y contextualizada, definida por una noción situaciones del desarrollo social (Escudero, 2009).

Así pues, este trabajo se desarrolló en cuatro fases (Arco y Fernández, 2007): (a) análisis de necesidades, (b) diseño y planificación del programa, (c) aplicación del programa, y (d) evaluación del programa. Se plantearon los siguientes pasos:

Detectar las necesidades específicas de apoyo y/o refuerzo educativo que presentaba el alumnado participante. Esto se realizó conociendo qué alumnado se había matriculado con la indicación de “Discapacidad”, y posteriormente se contactó con ellos para confirmar la necesidad concreta.

Diseñar y desarrollar acciones formativas en el ámbito del A-S y mentoría, para dar respuesta a las necesidades detectadas e incrementar las competencias, habilidades y destrezas en el alumnado. Para ello, se realizaron actuaciones de captación y divulgación del programa para ambos participantes, se ofreció una formación específica a los mentores, y se desarrollaron las sesiones de mentoría entre mentores y alumnado seleccionado.

Una vez que fue seleccionada la muestra, se implementó el plan de intervención, compuesto por dos actividades: curso de formación de mentores y desarrollo de las sesiones de mentoría. El propósito del curso de formación de mentores fue entrenar al alumnado universitario participante en aquellas tareas que iban a desempeñar durante las sesiones de mentoría (Gopee, 2011), optando por aquellos contenidos que contribuían al éxito de este tipo de programas (Mentor/National Mentoring Partnership, 2005). Una vez finalizado el curso de formación, se seleccionaron ambas muestras. Posteriormente, para el emparejamiento entre mentor y alumnado con diversidad funcional, se atendió a aspectos como la equivalencia en necesidades, intereses y disponibilidad horaria (Mentor/National Mentoring Partnership, 2005).

Las sesiones de mentoría (Cuaderno de trabajo), tuvieron una duración de 90 minutos aproximadamente, desarrollando actuaciones adecuadas a las necesidades presentadas, las cuales se dirigieron hacia: mejora del rendimiento académico (p.e., estrategias de aprendizaje, ansiedad ante los exámenes, etc.), y orientación personal (p.e., habilidades sociales, autoestima, etc.), de manera grupal. En total se desarrollaron 10 sesiones presenciales entre mentor y grupo de alumnos/as con diversidad funcional, además de contestar las diferentes dudas registradas en un blog creado para este programa.

Paralelamente, se implementó el plan de seguimiento con la finalidad de conocer las posibles desviaciones que se produjeran durante el desarrollo del programa (Arco y Fernández, 2007).

Finalmente, en la evaluación de resultados, se tomaron medidas finalizado el programa (p.e., habilidades sociales, motivación, compromiso y satisfacción) con la finalidad de conocer la presencia de efectos relevantes.

Análisis de datos

La información obtenida fue analizada mediante procedimientos de análisis cualitativo (Valles, 2000): (a) transcripción de la información a Microsoft Word, (b) reducción de la información, y (c) disposición y transformación de datos.

RESULTADOS

Finalizada la intervención, se procedió a evaluar en qué medida esta intervención había sido significativa (Tabla 1).

LA ATENCIÓN A LAS NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES EN EL ÁMBITO UNIVERSITARIO DESDE UNA PERSPECTIVA PRÁCTICA INNOVADORA

Tabla 1
Resultados del programa

Ámbitos trabajados	Mentores	Alumnado con dificultades
Rendimiento académico	Aumento de las calificaciones académicas. Afianzamiento de los conocimientos teóricos y prácticos vistos en las diferentes materias.	Mejora en sus hábitos de estudios y comprensión de las materias Percepción y pensamiento abierto hacia las materias (p.e., “Si no hubiera asistido a esta actividad no hubiera aprobado matemáticas”).
Habilidades Sociales	Aumento de pensamiento crítico. Desarrollo de habilidades (p.e., empatía, asertividad, saber escuchar, etc.).	Mejora en organización, planificación y hábitos de estudio. Aumento de confianza. Mejora en responsabilidades (p.e., “Este taller me ha ayudado a comprender la asignatura”).
Motivación	Nuevas estrategias con las que trabajar.	Aumento de motivación (p.e., “Me gustaría que en clase se explicase con la misma metodología que en el taller”).
Disponibilidad y compromiso	Predisposición a ayudar. Disponibilidad. Compromiso.	Mejora en su compromiso (p.e., “A parte de las sesiones realizadas, me gustaría participar en Grupos de estudio”).
Satisfacción	Alta satisfacción con el trabajo realizado Adquisición de nuevos conocimientos aplicados. Incremento de habilidades.	Alta satisfacción en la relación con su mentor. Mejora en los conocimientos académicos y estrategias de aprendizaje. (p.e., “Quisiera dar las gracias por realizar actividades como estas, que ayudan al alumnado realmente a aclarar dudas”).

Fuente: Elaboración propia

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Esta experiencia nació con el propósito de ofrecer al alumnado con diversidad funcional soluciones a sus necesidades, además de facilitarles la adquisición y dominio de habilidades relacionadas con su ámbito profesional y académico, ayudando a aprender a aprender principalmente.

Los resultados indican que se produjeron cambios leves en los ámbitos trabajados, esto es, en el rendimiento académico con un incremento en el número de calificaciones aptas de las asignatu-

ras trabajadas, mejora en sus habilidades de estudio, motivación y en especial en su satisfacción por el trabajo realizado, al igual que los resultados de otros programas basado en A-S y mentoría (Chiva-Bartoll, Pallarés-Piquer, y Gil-Gómez, 2018; Hervás et al., 2017; McIntyre y Sellnow, 2014; Stanton, 2014; Vaknin y Bresciani, 2013; Westover, 2012).

No obstante, aunque la participación no ha tenido el efecto esperado, en líneas generales, estos resultados indican que el alumnado tutorizado, consideró provechosa la estrategia metodológica de mentoría entre iguales (53%), seguida por la orientación pedagógica mediante talleres (32%). Al implantarlas, los resultados de satisfacción concuerdan con otros estudios (Grabowski, Heely, y Brindley, 2008), proporcionándoles la ayuda adecuada para superar las materias. Además, el empleo de técnicas variadas y cercanas, las respuestas ajustadas y clarificaciones por parte del mentor, como afirmó el 83% del alumnado con diversidad funcional, crearon un ambiente de cordialidad y seguridad entre ellos, debido seguramente a factores como la confianza (St-Jean y Audet, 2009) o la confidencialidad, y el tiempo dedicado a las sesiones (Illes, Glover, Wexler, Leung, y Glazer, 2000), lo cual supuso un incremento en sus competencias (p.e., habilidad de gestión de la información, conocimientos generales básicos de estudio, planificación y gestión del tiempo, entre otras), al igual que en otros estudios (Clayton, Bringle, y Hatcher, 2013; Fernández, Arco, Hervás, y Delgado, 2018; Hervás et al., 2017).

Se destaca también, que el alumnado con diversidad funcional indica haber mejorado bastante (67% de la muestra), superado aquellas materias que fueron reforzados durante sus sesiones de mentoría, como se aprecian en los estudios de Boland (2014).

Por otro lado, los resultados registrados por los mentores participantes, además de ofrecerle una experiencia cuasi-profesional, han forjado un perfil único de valores, proporcionándoles mayor conciencia sobre las necesidades de otras personas (McIntyre y Sellnow, 2014), mayor nivel de responsabilidad personal y social (Gil et al., 2016), mayor actitud positiva hacia su trabajo, aumento de competencias (p.e., planificación y gestión del tiempo, toma de decisiones, compromiso ético, etc.) (Gil et al., 2016; Rodríguez, 2014), o mayores niveles de autoestima e incremento en la voluntad de participar activamente en la comunidad de pertenencia (Gil et al., 2016; McIntyre y Sellnow, 2014).

En definitiva, aunque los resultados recopilados no han cumplido las expectativas iniciales, así como no producir unos logros significativos, estos efectos si coinciden a grandes rasgos con los derivados de la literatura especializada, cuando se emplea este tipo de programas (Fernández et al., 2018; McIntyre y Sellnow, 2014; Westover, 2012). Por ejemplo, el fomento de aspectos relacionados con el desarrollo personal y social del alumnado (p.e., aumento de responsabilidad), mayor conexión de la enseñanza del aula con las necesidades del entorno, incremento de oportunidades de aprendizaje significativo relacionados con la vida real, mejora de la comprensión social, incremento de competencias (p.e., la comunicación), aumento de habilidades de resolución de problemas, trabajo autónomo y trabajo en equipo, o acentuación de habilidades interpersonales, éxito académico y desarrollo profesional (Hervás et al., 2017).

No obstante, se han encontrado ciertas limitaciones como las siguientes: (a) ofrecer una mayor respuesta a otras áreas donde se encontraron dificultades (p.e., Psicología del Desarrollo), (b) incrementar el número de sesiones de mentoría, (c) la conveniencia de seleccionar diseños metodológicos con mayor grado de experimentalidad que ofrecieran datos más precisos de los beneficios para el alumnado participante, (d) introducir otras variables dependientes que afectan a la motivación y estrategias de aprendizaje, como es el rendimiento académico (p.e., comparación de la calificación media por crédito matriculado, etc.), ya que ésta ejerce un efecto directo sobre el uso de estrategias, mediando éstas la relación entre variables motivacionales y rendimiento académico (Steinmayr y Spinath, 2009), y (e) incluir formación hacia el desarrollo de habilidades sociales, base para el esta-

blecimiento de unas buenas relaciones sociales, importantes para la autoestima y el sentimiento de satisfacción vital (Chou, 2000), y finalmente lograr el ajuste y funcionamiento exitoso en la sociedad.

A pesar de las dificultades halladas durante la experiencia, la participación del alumnado universitario ha implicado un compromiso y constante adaptación a las dificultades presentadas, lo cual ha potenciado su juicio ante la resolución de conflictos y toma de decisiones, que están a la base de las mejoras generadas en sus habilidades sociales y competencias, considerándose de esta manera, un ejemplo de buenas prácticas sobre la compleja y demandante tarea de cómo introducir en la Educación Superior metodologías alternativas de enseñanza que puedan facilitar la transferencia de conocimientos adquiridos por el alumnado en el ámbito formal al contexto real y a las necesidades de la comunidad en la que vive, estimulando la adquisición y mejora de las diferentes competencias previstas en los planes de estudio de las titulaciones (Miñaca et al., 2011).

En definitiva, la reforma de la Educación Superior enfatiza en un aumento de la atención tutorial, trabajar mediante competencias y revisar las metodologías docentes. Es por ello, que esta experiencia se ha encaminado a dar una respuesta pedagógica a las necesidades específicas de apoyo y/o refuerzo educativo del alumnado con diversidad funcional, utilizando el A-S y la mentoría como estrategias inclusivas que inciden positivamente en la equidad y empoderando, así como hacer partícipe a la comunidad universitaria de este proceso, proponiendo aquellas medidas que permitan superar situaciones de desventaja, participando en el fase de adaptación a la sociedad del conocimiento, y preparar a la universidad para la diversidad del alumnado, tal y como plantea el principio de inclusión educativa.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- 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.
- Boland, J. (2014). Orientations to civic engagement: insights into the sustainability of a challenging pedagogy. *Studies in Higher Education*, 39(1), 180-195. doi:10.1080/03075079.2011.648177
- 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.
- 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. doi:10.5209/RCED.52164
- 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.
- Clayton, P. H., Bringle, R. G., y Hatcher, J. A. (2013). *Research on service learning. Conceptual frameworks and assessment*. Sterling, VI: Stylus Publishing.
- Comité Español de Representantes de Personas con Discapacidad (2010). *Derecho Humanos y Discapacidad. Informe España 2010*. Recuperado de http://www.convenciondiscapacidad.es/ColeccionONU_new/Derecho%20Humanos%20y%20Discapacidad%205.pdf
- Conferencia de Ministros Europeos Responsables de la Educación Superior (2005). *Comunicado de Bergen*. Recuperado de http://www.eees.es/pdf/Bergen_EN.pdf
- Consejo Económico y Social de España (2017). *Economía, trabajo y Sociedad. Memoria sobre la situación socioeconómica y laboral. España 2016 (Resumen ejecutivo)*. Madrid: Consejo

Económico y Social.

- Corbatón, R., Moliner, L., Martí, M., Gil, J., y Chiva, Ó. (2015). Efectos académicos, culturales, participativos y de identidad del Aprendizaje-Servicio en futuros maestros a través de la educación física. *Profesorado*, 19(1), 281-297.
- Escudero, T. (2009). Some relevant topics in education evaluation research. En M. Asorey, J. V. García Esteve, M. Rañada y J. Sesma (Eds.), *Mathematical Physics and Field Theory. Julio Abad, in Memoriam* (pp. 223-230). Zaragoza: Presas Universitarias de Zaragoza.
- European Commission (2000). *European report on the quality of school education. Sixteen quality indicators*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- Fernández, F. D., Arco, J. L., Hervás, M., y Delgado, L. C. (2018). Transformar la Educación Superior y Obligatoria a través de Aprendizaje-Servicio y Mentoría. *Universitas Psychologica*, 17(4), 1-12. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy17-4.teso>
- Freire, M. J., Teijeiro, M. M., y País, C. (2013). La adecuación entre las competencias adquiridas por los graduados y las requeridas por los empresarios. *Revista de Educación*, 362, 13-41. doi:10.4438/1988-592X-RE-2011-362-151
- Gil, J., Moliner, O., Chiva, O., y López, R. (2016). Una experiencia de aprendizaje-servicio en futuros docentes: desarrollo de la competencia social y ciudadana. *Revista Complutense de Educación*, 27(1), 53-73. doi:10.5209/rev_RCED.2016.v27.n1.45071
- 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.
- Hervás, M., Fernández, F. D., Arco, J. L., y Miñaca, 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. doi:10.14204/ejrep.41.16049
- 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.
- Maloney, S. M., y Griffith, K. (2013). Occupational therapy students' development of therapeutic communication skills during a service-learning experience. *Occupational Therapy in Mental Health*, 29, 10-26. doi:10.1080/0164212X.2013.760288
- Martínez, I. (8 de septiembre de 2014). Isabel Martínez, de Fundación ONCE: "Es poco presentable la tasa de abandono de alumnos universitarios con discapacidad. *EuropaPress*. Recuperado de <http://www.europapress.es/epsocial/entrevistas/noticia-isabel-martinez-fundacion-once-poco-presentable-tasa-abandono-alumnos-universitarios-discapacidad-20140908130230.html>
- 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). Madrid: 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. doi:10.1080/17404622.2013.843012
- Miñaca, M., Hervás, M., Ferrer, D., Vilchez, F., Aparicio, C., Arco, J. L., y Fernández, F. D. (2011, Mayo). El Aprendizaje-Servicio como oportunidad de aprendizaje y adquisición de competencias para el alumnado universitario. *Comunicación presentada al I Congreso Internacional sobre Voluntariado Socio-Educativo*, Granada: Universidad de Granada.
- 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.

- Mourshed, M., Patel, J., y Suder, K. (2014). *Education to employment: Getting Europe's youth into work*. New York, NY: McKinsey Center for Government.
- Mindt, L., y Rieckmann, M. (2017). Developing competencies for sustainability-driven entrepreneurship in higher education: A literature review of teaching and learning methods. *Teoría de la Educación*, 29(1), 129-159.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2017). *Anuario de indicadores universitarios. Año 2016*. Madrid: Secretaría General de Universidades.
- Permaul, J. S. (2009). Theoretical bases for service-learning: Implications for program design and effectiveness. *New Horizons in Education*, 57(3), 1-7.
- Puig, J. M., Batlle, R., Bosch, C., y Palos, J. (2009). *Aprendizaje servicio. Educación y compromiso cívico*. Barcelona: Graó.
- Robinson, E., y Niemer, L. (2010). A peer mentor tutor program for academic success in nursing. *Nurse Educator*, 31(5), 286-289.
- Rodríguez, M. R. (2014). El Aprendizaje-Servicio como estrategia metodológica en la universidad. *Revista Complutense de Educación*, 25(1), 95-113. doi:10.5209/rev_RCED.2014.v25.n1.41157
- 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.
- Soler, M. R. (2003). *Mentoring: Estrategia de desarrollo de recursos humanos*. Barcelona: Gestión2000.com.
- Sotelino, A., Santos, M. A., y Lorenzo, M. A. (2016). Aprender y servir en la universidad: Una vía cívica al desarrollo educativo. *Teoría de la Educación*, 28(2), 225-248. <http://dx.doi.org/10.14201/teoredu2016282225248>
- 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.
- Stanton, T. K. (2014). Practice makes perfect: Classrooms and curricula that generate civic minds and actions. *The Journal of General Education*, 63(1), 35-46. doi:10.1353/jge.2014.0001
- 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
- Vaknin, L. W., y Bresciani, M. J. (2013). Implementing quality service-learning programs in Community Colleges. *Community College Journal of Research and Practica*, 37(12), 979-989. doi:10.1080/10668926.2010.515515
- Vallés, M. S. (2000). *Técnicas Cualitativas de Investigación Social. Reflexión Metodológica y Práctica Profesional*. Madrid: Síntesis.
- Westover, J. H. (2012). *Academic service-learning across disciplines. Models, outcomes and assessment*. Champaign, IL: Common Group Publishing.