



Junta de Andalucía

Consejería de Educación y Deporte
Dirección General de Atención a la Diversidad,
Participación y Convivencia Escolar
Servicio de Convivencia e Igualdad

FUNDAMENTOS
TEÓRICOS,
METODOLOGÍA
Y EVALUACIÓN

Fénix Andalucía

Programa de Mentoría Social

Créditos

Autoría:

Manuel Moyano Pacheco
Roberto Muelas Lobato
Josep García Coll
Julia Gracia Ordóñez
José María Martín Criado

Coordinación:

Servicio de Convivencia Escolar e Igualdad

Edita:

Dirección General de Atención a la Diversidad, Participación y Convivencia Escolar.
Consejería de Educación y Deporte. Junta de Andalucía

Depósito Legal:

SE 152-2022

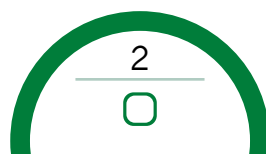
Diseño gráfico y maquetación

Rafael Ruiz

2022



Bajo licencia de Creative Commons
Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual



FUNDAMENTOS TEÓRICOS, METODOLOGÍA Y EVALUACIÓN

1. Introducción	4
2. Modelo 3N	6
3. Mentoría social y metodologías activas	9
4. Evaluación	13
5. Teoría del cambio	14
6. Referencias destacadas	19
7. Bibliografía	20

1. Introducción

La misión de la “Estrategia Regional Andaluza para la cohesión e inclusión social” (en adelante, ERACIS) es actuar sobre las zonas de los pueblos y ciudades donde se registran situaciones graves de exclusión social y/o donde existen factores de riesgo de que se produzcan.

Partiendo de esa estrategia, el programa de Mentoría Social “Fénix Andalucía”, desarrollado por la Consejería de Educación y Deporte, pretende contribuir al desarrollo de competencias en el alumnado de Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria de Andalucía con el fin de favorecer su inclusión social.

Este programa está estructurado en diferentes unidades didácticas integradas (en adelante UDI) asociadas a los siguientes ámbitos: (1) artístico, (2) científico-tecnológico, (3) comunicativo y (4) emprendedor. Asimismo, el programa ofrece una UDI de apertura y otra de cierre. Cada centro docente podrá optar por uno de los ámbitos en función de las necesidades detectadas en su contexto y dispondrá de cierta flexibilidad para su desarrollo.

Las UDI tienen como marco científico de referencia el modelo 3N, desarrollado por Arie Kruglanski y colaboradores (Kruglanski *et al.*, 2019; Moyano, 2019). Este modelo enfatiza la importancia de factores psicosociales que pueden ser cruciales para contribuir a la cohesión y la inclusión social. A lo largo de las diferentes actividades propuestas en las UDI, y teniendo como referente el modelo citado, el programa pretende ofrecer al alumnado alternati-

vas vitales significativas (formación, orientación vocacional, ocio saludable), fomentar actitudes positivas y desarrollar redes sociales inclusivas.

Desde un punto de vista metodológico, el programa se sustenta en dos pilares. Por un lado, la aplicación de metodologías activas, entre las que podrían citarse el Aprendizaje Basado en Proyectos, el Aprendizaje Cooperativo o el Aprendizaje Servicio. Y, por otro lado, la mentoría social como recurso de apoyo al profesorado y como modelo positivo e inspirador para el alumnado y la comunidad. Asimismo, a lo largo de la ejecución del programa se pretende desarrollar un proceso de evaluación sistemática con el fin de valorar el impacto del mismo en el alumnado y en la comunidad.

A continuación se exponen con más detalle algunos de los aspectos fundamentales en los que se basa “Fénix Andalucía”, así como indicaciones y sugerencias para su desarrollo e implementación.

2. Modelo 3N

El modelo 3N enfatiza la importancia de tres factores psicosociales que interactúan y que pueden ser cruciales para contribuir a la cohesión y la inclusión social (Kruglanski *et al.*, 2019; Moyano, 2019).

- **Necesidades** (*needs*): Referidas fundamentalmente a la búsqueda de significado personal (sentido vital, autoestima).
- **Narrativas** (*narratives*): Referidas a las creencias, valores y aspectos culturales e identitarios.
- **Redes** (*networks*): Referidas a las dinámicas grupales, los modelos sociales y los procesos de influencia y liderazgo.

NECESIDADES

Gran parte de los comportamientos que realizamos en el día a día son motivados. Es decir, existen necesidades que nos empujan a realizar diferentes comportamientos a fin de cubrirlas. Una de estas necesidades universales es el significado personal, que se refiere a la necesidad de sentirnos importantes, sentirnos aceptados y destacar en aquellos aspectos que nos importan. Esto es el significado: la necesidad de las personas de marcar la diferencia, de importar, de “ser alguien”. Varios sucesos pueden activar la búsqueda de significado.

En primer lugar, cuando nos encontramos en una situación de pérdida de significado. El significado va a depender, entre otras variables, de nuestro autoconcepto (la opinión que una persona tiene sobre sí misma) y de la autoestima (la valoración que se realiza del autoconcepto). Así, emociones como la humillación o la vergüenza pueden reducir nuestra autoestima haciéndonos sentir insignificantes. Por lo general, el fracaso personal (real o percibido) en un ámbito que consideramos importante suele estar detrás de estos sentimientos de insignificancia; suspender un examen, ser excluido en un equipo deportivo o que critiquen nuestro aspecto son algunos ejemplos. Asimismo, podemos perder significado de forma colectiva cuando percibimos que nuestro grupo de pertenencia, por ejemplo, el grupo de estudiantes, la familia o nuestra comunidad, es humillado o avergonzado.

En segundo lugar, cuando percibimos una amenaza que podría producir una pérdida de significado. Visualizar la inminencia de una tarea que no vamos a ser capaces de afrontar y que nos dejará en evidencia delante del resto de compañeros y compañeras, la posibilidad de ser marginados por nuestro grupo o el tener que vestir una ropa que sabemos que será objeto de burla pueden hacernos sentir amenazados y, de esta forma, reducir nuestro significado personal. Por tanto, anticipar situaciones de humillación y vergüenza puede ser suficiente para sentirnos insignificantes.

En tercer lugar, encontramos las oportunidades de obtener significado. Así, a modo de ejemplo, la posibilidad de convertirnos en líderes de nuestra pandilla o querer impresionar a esa persona especial que nos atrae, también pueden activar la búsqueda de significado personal.

En definitiva, la pérdida de significado (o la posibilidad de ganarlo) va a despertar una fuerza motivacional denominada la búsqueda de significado. Este mecanismo psicológico, una vez se manifiesta,

puede convertir a la obtención de significado en un objetivo prioritario para la persona. Si esto sucediera, las demás necesidades pasarían a un segundo plano y una buena parte de nuestros esfuerzos se centrarían en recuperar (o incrementar) el significado personal. Las opciones para recuperar o incrementar el significado personal son diversas, y van a estar influidas por los otros dos componentes del modelo 3N: narrativas y redes.

NARRATIVAS

Las narrativas son el componente cultural, aquellas ideas y valores que compartimos y son aceptados por nuestra comunidad o grupos de referencia. De esta forma, la narrativa establece lo que es importante, lo que se considera valioso. En otras palabras, nos indican cómo conseguir el significado, “qué es lo que hay que hacer” para evitar el estado aversivo de la insignificancia y poder mejorar nuestra autoestima. De esta forma, una vez que se activa la búsqueda de significado, nuestra atención se va a centrar en narrativas que nos sugieran cómo conseguir el significado.

Es importante destacar que las narrativas pueden ofrecer formas positivas de restaurar el significado: cooperar en lugar de competir, obtener mejores resultados académicos o practicar deportes. Pero también pueden favorecer conductas de riesgo o comportamientos antisociales como, por ejemplo, delinquir, discriminar a ciertos grupos o consumir drogas.

REDES

Finalmente, las redes conectan la necesidad de significado con la narrativa. Las redes, los grupos a los que pertenecemos, dotan de validez a la narrativa. Si una narrativa no cuenta con respaldo social, esta pierde su popularidad y atractivo. Así, a modo de ejemplo, una situación de *discriminación* se ve reforzada cuando existen personas que están de acuerdo con dicha conducta o incluso refuerzan a quienes la emiten.

Por otra parte, las redes también proveen de significado y autoestima. Si bien la narrativa es la que nos indica cómo conseguir el significado, las redes son las que lo proporcionan. Así, la pertenencia a un grupo y la valoración positiva por parte de dicho grupo son las que nos dotan de prestigio y estatus, favoreciendo la autoestima y la recuperación del significado. Por tanto, el significado personal va a depender de nuestro encaje en un grupo.

NECESIDADES, NARRATIVAS Y REDES

Uno de los desencadenantes de la búsqueda de significado puede ser la exclusión social. Aunque en ocasiones se puede preferir la soledad, el hecho de no contar con personas de apoyo, que el grupo de referencia te margine o sufrir acoso en el colegio son experiencias especialmente negativas. El contacto con los iguales y su valoración positiva son vitales a la hora de formar nuestro autoconcepto y mantener una autoestima positiva. Por tanto, las distintas formas de exclusión pueden afectar a la autoestima, activando la búsqueda de significado y favoreciendo la aparición de conductas alternativas que traten de cubrir dicha necesidad. En tales circunstancias, cuando las narrativas que el grupo de referencia nos ofrece favorecen la asunción de riesgos o actitudes antisociales, es más probable que las asumamos con el fin de ser valorados de forma positiva por los miembros de dicho grupo.

PREVENIR DESDE EL MODELO 3N

Como se ha visto, el modelo 3N propone tres factores: las necesidades, las narrativas y las redes. La prevención de riesgos psicosociales desde este marco teórico requiere intervenir sobre estos tres pilares.

En el caso de las **necesidades**, la prevención se basa en ofrecer alternativas para conseguir el significado personal. Esto es, estimular la obtención de significado mediante medios positivos, incluso y prosociales. Desde esta primera perspectiva, la intervención del equipo de trabajo del programa se dirigirá a que el alumnado se conozca mejor y descubra las vocaciones y talentos que podrían ser un medio para la obtención de significado. Como se ha comentado, el significado se puede obtener a través de diversos medios y también en diversos ámbitos.

El programa de Mentoría Social “Fénix Andalucía” propone cuatro ámbitos en los que el alumnado puede ganar significado y desarrollar su potencial: artístico, científico-tecnológico, comunicativo y emprendedor.

Para intervenir sobre las **narrativas** es necesario fomentar valores como la cooperación y el apoyo mutuo. Este programa incluye una propuesta metodológica que se apoya en los principios de las metodologías activas y, especialmente, en el Aprendizaje Cooperativo (**ver Videoentrevistas**). Esta metodología se basa en la interdependencia positiva, fomentando que el alumnado perciba y vivencie que puede conseguir sus objetivos de aprendizaje cuando los demás miembros de su grupo también los consiguen (Johnson *et al.*, 1994). Otras metodologías como el Aprendizaje Basado en Proyectos o el Aprendizaje-Servicio también requieren de la cooperación

entre iguales y, por tanto, mejoran la implicación y motivación del alumnado en su propio proceso de aprendizaje. Los paquetes didácticos del programa de Mentoría Social “Fénix Andalucía” ofrecen guías introductorias que pueden orientar en el uso de estas metodologías. Desde esta perspectiva, la intervención del equipo de trabajo consistirá en apoyar las narrativas positivas que favorezcan actitudes inclusivas, respetuosas, prosociales y favorables a la convivencia, así como el pensamiento crítico.

“Fénix Andalucía” pretende favorecer entornos de aprendizaje cooperativo donde se fomente la interdependencia, la solidaridad y la colaboración en diferentes escenarios. Así, por ejemplo, se asume como una narrativa prosocial y positiva el planteamiento que emana de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (Agenda 2030) de Naciones Unidas.

“Fénix Andalucía” cuenta con la participación de diferentes “mentores de inspiración”. Estas son personas de referencia en diferentes ámbitos y sectores profesionales, con popularidad y reconocimiento social, que participan en el programa con la finalidad de suscitar interés en los menores y elevar su motivación hacia el desarrollo personal. A través de las **Videoentrevistas** se puede hacer partícipe al alumnado de narrativas positivas y experiencias personales de superación que pueden constituir ejemplos de inspiración.

Finalmente, en el caso de las **redes**, la prevención debería centrarse en desarrollar relaciones personales y grupales que apoyen narrativas positivas. En este sentido, el programa no solo pretende dotar a los participantes de modelos positivos que favorezcan la cohesión social, la salud o el bien común, sino promocionar y

ayudar a que el alumnado genere este tipo de redes en su entorno más cercano: su propia comunidad. A este respecto, las mentorías suponen ejemplos de modelos sociales inspiradores que, además, avalan y validan narrativas positivas. Por otra parte, la colaboración y la cooperación entre el alumnado puede generar redes de solidaridad y apoyo mutuo con un gran potencial a la hora de proporcionar significado.

3 ■ Mentoría social y metodologías activas

Como ya hemos sugerido, la mentoría social puede ser una estrategia de intervención que permite canalizar e incidir positivamente sobre los tres factores del modelo 3N.

¿Sabías que...?

El término mentor tiene sus orígenes en la literatura clásica griega, siendo este el nombre que recibe el personaje de *La Odisea de Homero* que ayuda a Ulises cuando éste se ausenta de su reino debido a la guerra de Troya. El principal cometido de la persona mentora era la educación en el arte del buen gobierno y en la vida de su primogénito, Telémaco. Su significado comprende, por lo tanto, el acompañamiento terapéutico o didáctico de alguien con menos experiencia.

A continuación podemos ver algunas definiciones del concepto de mentoría:

AUTOR	AÑO	DEFINICIÓN	ÉNFASIS
Allen	1998	Es la ayuda que una persona proporciona a otra para que progrese en su conocimiento, su trabajo o su pensamiento	Ayuda para el progreso general
Council of Graduate Schools of Michigan University	1999	Es una relación formal e intencionada, entre una persona con mucha experiencia y habilidades en un área o ámbito determinado, y una persona novel en dicha área o ámbito, a través del cual se desarrollan procesos de orientación y guía	Formal e intencionada Proceso de ayuda y guía
Faure	1999	Es una relación a largo plazo que cubre las necesidades de desarrollo, ayuda a conseguir el máximo potencial y beneficia a todas las partes (mentor, mentoriado y organización)	Responde a necesidades Beneficia a todas las partes Largo plazo
Starceвич y Friend	1999	La mentorización consiste en un proceso de construcción y beneficio mutuo (entre los miembros implicados en dicho proceso), para ayudar a desarrollar los conocimientos y conductas del nuevo alumnado, profesorado, o trabajador, por parte de una alumna o alumno de curso avanzado, o de un profesor/trabajador más experimentado	Proceso constructivo Desarrollo de conocimientos y conductas
Fletcher	2000	Es una relación de “uno a uno”, que proporciona guía y apoyo a un destinatario al que le facilita una época de transición en su vida. No es sinónimo de clonar, porque significa desarrollar virtudes individuales para maximizar su potencial personal y profesional	Ayuda en periodos de transición No es clonar Uno a uno
Parsloe	1999	Su propósito es apoyar y alentar a la gente en la mejora de su propio aprendizaje para maximizar su potencial, desarrollar sus habilidades, y mejorar sus actuaciones para convertirse en la persona que quieren llegar a ser	Mejora del aprendizaje Desarrollo del potencial
Soler	2003	La estrategia del <i>mentoring</i> es un proceso por el cual una persona con más experiencia (el mentor) enseña, aconseja, guía y ayuda a otra (el destinatario) en su desarrollo personal y profesional, invirtiendo tiempo, energía y conocimientos	Desarrollo en general Guía y ayuda

Basado en Valverde et al. (2004).

TIPOS DE MENTORÍA SOCIAL

Existen distintos enfoques al implementar los programas de mentoría social. Según el nivel de formalidad de las relaciones encontramos dos tipos de mentorías: informales y formales.

Las mentorías informales o naturales (Clutterbuck, 2001; Clutterbuck y Ragins, 2002; Whittaker y Cartwright, 2000) son relaciones entre una persona de mayor edad o experiencia con otra en la que, de manera espontánea, se produce una transferencia de conocimientos, se plantean nuevas metas y se buscan alternativas para afrontar los retos vitales. Este tipo de encuentros no tienen una duración ni planificación predeterminadas.

Las mentorías formales son aquellas que tienen unos objetivos y acciones predeterminados, y suelen estar monitorizadas por agentes externos (organizadores o técnicos). Las personas mentoras se eligen en un proceso de selección que suele atender diferentes factores como la formación, la experiencia personal o el grado en que pueden ser un modelo inspirador positivo atendiendo a las características de los destinatarios.

También podemos clasificar el tipo de mentorías según la cantidad de mentores y de mentorizados. En este sentido, encontramos las mentorías tradicionales o por parejas, en las que hay solamente un mentor por cada destinatario (Feu *et al.*, 2011). En otros casos, se asigna una persona mentora adulta a un grupo de jóvenes, en lo que se denomina mentoría de grupo. Las mentorías de grupo toman algunos principios de las terapias en grupo. En este caso, el grupo se entiende como un espacio en el que los destinatarios pueden no solo tomar ejemplo e inspiración del mentor, sino también de sus compañeras y compañeros. Se trata, por lo tanto, de facilitar el cambio a partir de la constatación de que el cambio es

posible, partiendo de la experiencia de otras personas afectadas por una situación similar (Kupermic y Thomason, 2018).

Según la edad y experiencia de los mentores, podemos encontrar las mentorías tradicionales, en las que un profesional con más experiencia guía y ayuda a otra persona menos experimentada (Dolan y Brandy, 2015; Garringer *et al.*, 2015). Por otra parte, encontramos la mentoría inversa o recíproca, en la que la persona, *a priori*, más joven e inexperta, asume el rol de mentor.

Atendiendo a los criterios de clasificación anteriormente expuestos, las mentorías que se proponen en el Programa de Mentoría Social “Fénix Andalucía” se podrían clasificar como: formales, grupales y tradicionales.

FUNCIONES Y ROL DE LA PERSONA MENTORA

En las mentorías es importante construir espacios seguros y de confianza (Herrera *et al.*, 1996; Sipe, 1996). En este sentido, se ha observado que situarse “enfrente” de las personas mentorizadas e intentar fomentar de manera forzada unos valores diferentes a los que, *a priori*, poseen, reduce significativamente la efectividad de la mentoría (Morrow y Styles, 1995; Network Training and Research Group, 1996). Además, es de gran importancia que las mentorías incluyan un elemento de gran importancia para la juventud: la diversión. Abrir espacios en las mentorías para que los jóvenes puedan divertirse no solo incrementará el interés por las propias mentorías, sino que además puede ofrecerles nuevas oportunidades que, por diversas circunstancias, quedan fuera de su alcance en su entorno familiar y comunitario (Morrow y Styles, 1995; Network Training and Research Group, 1996).

En ese sentido, tampoco se debería olvidar el papel de la familia, que debería ser integrada de alguna manera en el proceso. Si la familia no apoya de una u otra manera la mentoría, los resultados no suelen ser positivos. Es por ello que se recomienda que haya una comunicación fluida con las familias, de forma que puedan aprender sobre el proyecto, las actividades que se llevarán a cabo y los objetivos del mismo, así como conocer y coordinarse, en la medida de lo posible, con el equipo mentor (Network Training and Research Group, 1996).

Por último, como se ha apuntado anteriormente, es muy relevante mantener una comunicación abierta en el equipo de trabajo del programa en el centro docente. De esta forma, se podrá responder a situaciones imprevistas, incorporar al desarrollo del programa propuestas contextualizadas y adaptarlo de la mejor manera a la realidad concreta del entorno y de los jóvenes. Es previsible que todo ello redunde en una mejora de los resultados.

LAS METODOLOGÍAS ACTIVAS

Las metodologías activas podrían definirse como aquellas que involucran al alumnado en su propio aprendizaje y tienen un impacto significativo (Konopka *et al.*, 2015). Entre sus principales características destacan: el rol protagonista del alumnado, el aprendizaje significativo que se produce a través de la experiencia directa, el enfoque competencial por el que se desarrollan recursos personales para la vida (y no exclusivamente competencias académicas), y el fomento de la inclusión educativa de todo el alumnado.

Las metodologías activas utilizadas en el programa de Mentoría Social “Fénix Andalucía” han sido principalmente tres: el Aprendizaje Cooperativo, el Aprendizaje Basado en Proyectos y el Aprendizaje-Servicio. En el Aprendizaje Cooperativo (Johnson, Johnson y Holubec, 1994) se organiza al alumnado en pequeños grupos en los que se reparten tareas asignadas a roles específicos, desarrollando una interdependencia positiva; en el Aprendizaje Basado en Proyectos se utiliza una pregunta guía como hilo conductor del desarrollo de un proyecto que requiere el estudio en profundidad del tema y la elaboración de un producto final (Trujillo, 2015); y, finalmente, en el Aprendizaje-Servicio se detectan necesidades para diseñar tareas que conecten el currículo con un servicio a la comunidad (Puig *et al.*, 2011).

Las metodologías activas utilizadas en “Fénix Andalucía” han sido principalmente tres:

Aprendizaje Cooperativo

Aprendizaje Basado en Proyectos

Aprendizaje-Servicio.

4. Evaluación

Actualmente existe una gran variedad de proyectos y modalidades de mentoría social. En estos, las personas que ejercen de mentores desarrollan un amplio abanico de funciones de ayuda y apoyo social. Sin embargo, en la mayoría de las ocasiones, las evaluaciones de estos programas se han basado más en la propia valoración de los diferentes profesionales que han llevado a cabo las intervenciones, que en evaluaciones empíricas que permitan conocer la efectividad de los mismos. De hecho, hasta el momento existen pocos estudios y programas de mentoría social basados en la evidencia científica. En nuestro caso, el desafío de la evaluación consiste en desarrollar un diseño mixto (cuantitativo y cualitativo) que no solo proporcione una “foto fija” a través de una perspectiva numérica y, en su caso, potencialmente generalizable, sino que también pueda incluir una dimensión interpretativa que preste atención a las necesidades y progreso del alumnado escolarizado en las zonas ERACIS de nuestra comunidad autónoma que participe en el programa.

A fin de realizar dicha evaluación, es necesario distinguir entre dos tipos de evaluación que se llevarán a cabo: la evaluación centrada en el impacto y la evaluación centrada en el proceso (Williams, 2020). Por un lado, la evaluación centrada en el impacto permite corroborar si la intervención ha tenido un impacto real en la población objetivo, es decir, si el resultado ha sido el esperado. Este tipo de evaluaciones precisan de una recogida de datos, con un tamaño de muestra adecuado, para comprobar si se producen cambios con un tamaño de efecto relevante. A fin de determinar que realmente se ha producido un cambio, el grupo de intervención (formado por los participantes) se compara con otro grupo de características similares que no ha sido partícipe del programa

(grupo de control) (DuBois y Karcher, 2014). Por otro lado, la evaluación del proceso se centra en la propia evolución y desarrollo del programa. En esta evaluación del proceso, o seguimiento, será importante que se tengan en cuenta todos los aspectos de la implementación del programa: que las actividades se llevan a cabo según lo planeado, la calidad de la implementación y la respuesta por parte del alumnado.

Para realizar estas evaluaciones se pueden utilizar varios métodos. Entre ellos, el programa “Fénix Andalucía” propone la utilización de herramientas que permitan recoger datos cuantitativos (encuestas y observación sistemática) y procedimientos de recogida de datos cualitativos (entrevistas y grupos de discusión).

Las encuestas son técnicas de recogida de datos en las que se usan cuestionarios previamente diseñados donde hay que responder a diferentes preguntas (ítems) indicando el grado de acuerdo o desacuerdo. Las encuestas se aplicarán tanto al alumnado como al profesorado, y serán distribuidas al inicio (para establecer el nivel de base), durante y después de la intervención (para evaluar los cambios desde la primera evaluación).

La observación sistemática permitirá que los profesionales implicados permitan valorar el grado de consecución de los objetivos, así como el impacto del programa. Con el fin de evitar posibles sesgos y estructurar la recogida de información, se utilizarán hojas de registro.

Las entrevistas consisten en conversaciones estructuradas en las que el entrevistador o entrevistadora realiza preguntas, en ocasiones, siguiendo un guión previo que puede ser flexible. Este método permite obtener información cualitativa más detallada, ya que permite a las personas entrevistadas exponer sus propios puntos de vista. En el programa “Fénix Andalucía” se realizarán entrevistas al

alumnado, al profesorado y a los responsables de las mentorías a fin de obtener distintos puntos de vista y triangular la información obtenida.

Finalmente, los grupos de discusión son herramientas que permiten recopilar información sobre las percepciones, actitudes y creencias de una forma más abierta (Adler *et al.*, 2019). En ellos, la persona que ejerce de facilitadora propone diferentes preguntas y anima a que quienes participan las respondan y discutan sobre ellas de forma colaborativa. Los grupos de discusión se realizarán con el profesorado y contarán con miembros del equipo de evaluación como facilitadores.

Los indicadores que se utilizarán en la evaluación de los resultados se determinarán tras revisar la Teoría del Cambio del programa (ver más abajo).

En última instancia, en el equipo de evaluación se suele distinguir entre quienes recogen los datos y quienes los analizan. Esta división permite mantener una mayor objetividad, ya que permite evitar un sesgo de deseabilidad (buscar solo los resultados positivos) y facilita que recojan los datos profesionales más cercanos a la población objetivo. En nuestro caso, la persona a cargo de la coordinación del equipo de trabajo en el centro docente será la encargada de recoger los datos de las encuestas, realizar las entrevistas y encargarse de la observación participante, mientras que el equipo de evaluación se encargará de dirigir las entrevistas y grupos de discusión con las personas mentoras y el profesorado. Como hemos visto anteriormente, la recogida de datos se llevará a cabo antes, durante y después de la aplicación del programa. Para ello, el profesorado contará con la información y el asesoramiento necesario por parte del equipo de evaluación a través del Aula Virtual de Formación del Profesorado.

5 ■ Teoría del cambio

Hasta ahora se ha visto la propuesta teórica del modelo 3N, el rol que desempeñan las mentorías sociales y las metodologías activas, y la importancia de realizar una evaluación para verificar la consecución de los objetivos. Sin embargo, estos apartados se han mostrado por separado. Por tanto, a continuación se describe cómo se entrelazan los conceptos que se han explicado en estos tres apartados dando lugar al Programa de Mentoría Social “Fénix Andalucía”.

Para mostrar las relaciones entre todos estos elementos recurrimos a lo que se conocen como teorías del cambio (Rogers, 2014). Una Teoría del Cambio (TdC) es una metodología que permite vislumbrar cómo y por qué se va a producir el cambio deseado en un contexto específico. Así, la TdC conecta los objetivos finales esperados con las actividades realizadas ofreciendo una explicación de por qué ambos están conectados.

A la hora de realizar una TdC, el primer paso es realizar un diagnóstico del problema que se va a abordar, así como de sus causas y consecuencias. De esta forma, el programa de Mentoría Social “Fénix Andalucía”, alineado con la “Estrategia Regional Andaluza para la cohesión e inclusión social”, identifica a la exclusión social como uno de los principales desafíos de nuestras sociedades. En sentido positivo, la inclusión social se refiere al proceso de compromiso y participación efectiva en la sociedad como medio para mejorar la calidad de vida, cubrir las necesidades básicas, reducir el aislamiento social y mejorar el sentido de pertenencia (Moyano *et al.*, 2020).



Si bien la exclusión social puede aparecer de forma individual en cualquier región, se han identificado ciertas zonas en pueblos y ciudades donde existen indicadores de exclusión social y/o donde existen factores de riesgo que incrementan su probabilidad de aparición. Entre las principales causas de la exclusión encontramos factores contextuales como la desigualdad o las crisis económicas. Sin embargo, la exclusión también encuentra sus causas en componentes psicosociales, tales como las necesidades vitales no cubiertas, la carencia de autoeficacia, la necesidad de apoyo social, la falta de expectativas de futuro y la propia percepción de exclusión social. Por otra parte, las potenciales consecuencias negativas son bien conocidas: peor rendimiento escolar, dificultades para la participación activa en la sociedad o conductas de riesgo (por ejemplo, consumo de drogas).

Una vez realizado el diagnóstico, el siguiente paso consiste en definir los objetivos que se pretenden conseguir, detallando su temporización. En nuestro caso, el programa “Fénix Andalucía” tiene como objetivo general promover la cohesión y la inclusión social, objetivo que se enmarca dentro de la “Estrategia Regional Andaluza para la cohesión e inclusión social” (ERACIS). A su vez, este objetivo general se puede dividir en diferentes objetivos específicos, sean:

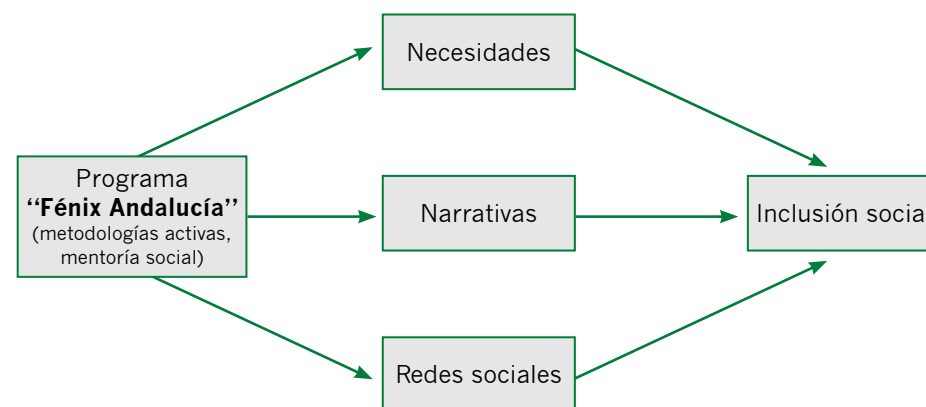
- a. Ofrecer a los centros de las zonas ERACIS la posibilidad de realizar actuaciones motivadoras que fomenten la asistencia y reduzcan el absentismo y el abandono escolar.
- b. Detectar, fomentar y reforzar las diversas aptitudes y talentos del alumnado de las zonas ERACIS a través de personas de referencia y modelos de apoyo para alcanzar mejores cotas de desarrollo.

- c. Apoyar al profesorado de las zonas ERACIS con programas y con recursos didácticos y personales que sean referentes sociales de interés.
- d. Guiar al alumnado hacia la superación y el esfuerzo y aumentar el nivel de motivación como vía para alcanzar objetivos.
- e. Impulsar la orientación vocacional del alumnado con dificultades socioeconómicas.
- f. Favorecer el desarrollo personal y social a través de la creación de redes, promoviendo la interacción con personas externas al entorno del alumnado.
- g. Detectar, fomentar y reforzar las diversas aptitudes del alumnado de las zonas ERACIS a través de personas de referencia y modelos de apoyo para alcanzar mejores cotas de desarrollo.
- h. En línea con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS 4 y 10), reducir la desigualdad de las poblaciones más vulnerables presentes en las zonas ERACIS, aportando recursos para una educación inclusiva, equitativa y de calidad, que promueva oportunidades de aprendizaje.

Posteriormente, todo lo anterior debe concretarse en un plan operativo que explique cómo pasar de la situación actual a la situación deseada. Para ello es necesario identificar las actividades que se van a realizar y los resultados que se esperan conseguir de manera que propongamos diversos caminos que conecten los objetivos con las actividades y con los resultados esperados. En este punto, “Fénix Andalucía” asume dos tipos de aproximaciones metodológicas. Por un lado, la aplicación de metodologías activas, entre las que podrían citarse el Aprendizaje Basado en Proyectos, el Aprendizaje

Cooperativo o el Aprendizaje-Servicio. Por otro lado, la mentoría social como recurso de apoyo al profesorado y como modelo positivo e inspirador para el alumnado y la comunidad.

Respecto a los resultados esperados, como ya se ha explicado, el programa “Fénix Andalucía” parte de los postulados del modelo 3N. Es decir, asume que la implementación de un programa educativo mediante metodologías activas y mentoría social va a incidir en las necesidades, narrativas y redes de los participantes, favoreciendo, de esta forma, la inclusión social (**ver figura**).



Finalmente, solo queda identificar indicadores que permitan evaluar la consecución de los objetivos propuestos. Estos indicadores han de ser ponderables con el fin de estimar el impacto alcanzado. Para el Programa de Mentoría Social “Fénix Andalucía”, los indicadores identificados se agrupan en dos tipos de evaluación: para evaluar el impacto y para evaluar el proceso.

La evaluación para valorar el impacto se centrará en indicadores respectivos a las variables y mecanismos que postula el modelo 3N, potencialmente contribuyentes a favorecer la inclusión social. Para ello se desarrollarán encuestas cuya población objetivo es el

alumnado y cuyos datos serán contrastados con un grupo control en diferentes momentos temporales. Estas encuestas se administrarán para verificar el impacto alcanzado y valorar de qué manera los mecanismos del modelo 3N contribuyen a dicho impacto. Asimismo, estos datos se complementarán con los recogidos mediante hojas de registro, entrevistas y grupos de discusión, donde profesorado y mentorías podrán compartir sus experiencias sobre el cambio percibido en el alumnado atendiendo a las dimensiones del modelo 3N. Por otro lado, la evaluación del proceso se realizará con el fin de conocer cómo se desarrolla la implementación del programa y si transcurre según lo esperado. Mediante entrevistas y grupos de discusión con el profesorado y mentorías se determinarán aspectos como la satisfacción del alumnado, posibles imprevistos que puedan surgir y los cambios que se vayan implementando en el transcurso del programa.

En resumen, la TdC del Programa de Mentoría Social “Fénix Andalucía” pretende fomentar la cohesión y la inclusión social, objetivo general que se desgana en ocho objetivos específicos: realizar actividades motivadoras, reforzar las aptitudes y talentos del alumnado, apoyar al profesorado, guiar y aumentar la motivación del alumnado, impulsar su orientación vocacional, favorecer su desarrollo personal, ofrecer modelos de apoyo y reducir la desigualdad. A fin de conseguir estos objetivos se realizarán distintas actividades basadas en las metodologías activas y en la mentoría social. Se podrá optar a cuatro ámbitos, a elegir por el centro educativo, que se corresponden con el artístico, el científico-tecnológico, el comunicativo y el emprendedor. Se espera que estas actividades incidan positivamente en las necesidades, narrativas y redes (modelo 3N) del alumnado participante, lo cual, a su vez, tendrá un impacto positivo en la cohesión y la inclusión social.

Teoría del Cambio

Objetivos generales

Fomentar la cohesión y la inclusión social

Objetivos específicos

Actuaciones motivadoras

Reforzar aptitudes y talentos

Apoyar al profesorado

Guiar y aumentar la motivación

Impulsar la orientación vocacional

Favorecer el desarrollo personal

Ofrecer modelos de apoyo

Reducir la desigualdad

Actividades

Metodologías activas

Mentoría social

Ámbitos

Artístico

Científico-Tecnológico

Comunicativo

Emprendedor

Resultados

Necesidades

Narrativas

Redes

Impacto

Incremento del significado personal y de la inclusión social

6 ■ Referencias destacadas

Para conocer más sobre el modelo 3N:

- Kruglanski, A. W., Bélanger, J. J. y Gunaratna, R. (2019). *The three pillars of radicalization: Needs, narratives, and networks*. Oxford University Press.
- Moyano, M. (2019). *Alienation, identity and intercultural working*. European Commission: Radicalisation Awareness Network. https://ec.europa.eu/home-affairs/orphan-pages/page/ran-hsc-alienation-identity-and-intercultural-working-helsinki-23-24-october-2019_en

Para conocer más sobre las mentorías sociales:

- DuBois, D. L. y Karcher, M. J. (2014). *Handbook of youth mentoring*. SAGE.
- Ceballos, S. P., García-Cabrero, B., Cervantes, D. I., Soto, Y. M. y Rodríguez, A. S. (2018). De la tutoría a la mentoría: Reflexiones en torno a la diversidad del trabajo docente. *Páginas de Educación*, 11(2), 215–235. <https://doi.org/10.22235/PE.V11I2.1635>

Para conocer más sobre las metodologías activas:

- Konopka, C. L., Adaime, M. B. y Mosele, P. H. (2015). Active teaching and learning methodologies: Some considerations. *Creative Education*, 6, 1536–1545. <http://dx.doi.org/10.4236/ce.2015.614154>
- Trujillo, F. (2015). *Aprendizaje basado en proyectos: Infantil, primaria y secundaria*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Recuperado de <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/PdfServlet?pdf=VP17667.pdf&area=E>

Para conocer más sobre la evaluación:

- Adler, K., Salanterä, S. y Zumstein-Shaha, M. (2019). Focus group interviews in child, youth, and parent research: An integrative literature review. *International Journal of Qualitative Methods*. <https://doi.org/10.1177/1609406919887274>
- Williams, M. J. (2020). *Preventing and countering violent extremism: Designing and evaluating evidence-based programs*. Routledge.

Para conocer más sobre las teorías del cambio:

- Rogers, P. (2014). *Theory of change*. UNICEF. Recuperado de https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/brief_2_theoryof-change_eng.pdf

7 ■ Bibliografía

- Adler, K., Salanterä, S. y Zumstein-Shaha, M. (2019). Focus group interviews in child, youth, and parent research: An integrative literature review. *International Journal of Qualitative Methods*. <https://doi.org/10.1177/1609406919887274>
- Clutterbuck, D. (2001). *Everyone needs a mentor*. CIPD.
- Clutterbuck, D. y Ragins, B. R. (2002). *Mentoring and diversity: An international perspective*. Butterworth-Heinemann.
- Dolan, P. y Brady, B. (2015). *Mentoría de menores y jóvenes. Guía práctica*. Narcea.
- DuBois, D. L. y Karcher, M. J. (2014). *Handbook of youth mentoring*. SAGE.
- Feu, J., Besalú, X., Planas, A. y Prieto, Ò. (2011). *Avaluació del projecte «Nightingale/Rossinyol»: Projecte de mentoria amb estudiants universitaris adreçat a alumnes d'origen estranger*. Universitat de Girona. Recuperado de <http://www.recercat.cat/bitstream/handle/2072/213573/2009ARAF100023.pdf?sequence=1>
- Garringer, M., Kupersmidt, J., Rhodes, J., Stelter R. y Tai, T. (2015). *Elements of effective practice for mentoring*. MENTOR: The National Mentoring Partnership.
- Herrera, C., Vang, Z. y Gale, L. (2002). *Group mentoring: A study of mentoring groups in three programs*. MENTOR: The National Mentoring Partnership.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T. y Holubec, E. J. (1994). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Paidós.
- Konopka, C. L., Adaime, M. B. y Mosele, P. H. (2015). Active teaching and learning methodologies: Some considerations. *Creative Education*, 6, 1536–1545. <http://dx.doi.org/10.4236/ce.2015.614154>
- Kuperminc, G. P. y Thomason, J. D. (2014). Group mentoring. En D. L. DuBois y M. J. Karcher (Eds.), *Handbook of Youth Mentoring* (pp. 273–288). SAGE. <https://www.doi.org/10.4135/9781412996907.n18>
- Kruglanski, A. W., Bélanger, J. J. y Gunaratna, R. (2019). *The three pillars of radicalization: Needs, narratives, and networks*. Oxford University Press.
- Morrow, K. V. y Styles, M. B. (1995). *Building relationships with youth in program settings: A study of big brothers/big sisters*. Public/Private Ventures.
- Moyano, M. (2019). *Alienation, identity and intercultural working*. Radicalisation Awareness Network. Recuperado de https://ec.europa.eu/home-affairs/orphan-pages/page/ran-hsc-alienation-identity-and-intercultural-working-helsinki-23-24-october-2019_en
- Moyano, M., Lobato, R. M., Ventsislavova, P. y Trujillo, H. M. (2020). Social inclusion level of Spanish and foreign adolescents: Proposal for an evaluation instrument. *Current Psychology*. <https://doi.org/10.1007/s12144-020-01201-5>
- Network Training and Research Group. (1996). *Evaluation of the mentoring center and bay area mentoring efforts. First Evaluation Report*.

Puig, J. M., Casares, M. G., García, X. M. y Serrano, L. R. (2010). Aprendizaje-servicio y educación para la ciudadanía. *Revista de Educación*, 1, 45–67.

Rogers, P. (2014). *Theory of change*. UNICEF. Recuperado de https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/brief_2_theoryofchange_eng.pdf

Sipe, C. L. (1996). *Mentoring: A synthesis of P/PV's research: 1988-1995*. Public/Private Ventures.

Trujillo, F. (2015). *Aprendizaje basado en proyectos: Infantil, primaria y secundaria*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Recuperado de <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/aprendizaje-basado-en-proyectos-infantil-primaria-y-secundaria/educacion-infantil-y-primaria-educacion-secundaria-material-didactico/20588>

Valverde, A., Ruiz de Miguel, C., García, E. y Romero, S. (2004). Innovación en la orientación universitaria: La mentoría como respuesta. *Contextos Educativos*, 6-7, 87–112.

Whittaker, M. y Cartwright, A. (2000). *The mentoring manual*. Gower.

Williams, M. J. (2020). *Preventing and countering violent extremism: Designing and evaluating evidence-based programs*. Routledge.

