



El peer-mentoring como estrategia para reducir el aislamiento en la docencia híbrida, desarrollar competencias transversales y mejorar la tasa de abandono

Rodríguez-Merayo, Maria-Araceli
Universitat Rovira i Virgili
Departament de Gestió d'empreses
Avda. Universitat 1, 43205 – Reus (Spain)
araceli.rodriguez@urv.cat

Pérez-Portabella López, Antonio
Universitat Rovira i Virgili
Departament d'Estudis de Comunicació
Avinguda Catalunya 35, 43005 – Tarragona (Spain)
antonio.perezportabella@urv.cat

Arias-Oliva, Mario
Universidad Complutense de Madrid
Departamento de Organización de Empresas y Marketing
Campus de Somosaguas, 28223 Madrid (Spain)
mario.arias@ucm.es

1. RESUM:

En este trabajo exponemos una experiencia de mentoring entre iguales con los objetivos de mejorar la experiencia del alumnado en la docencia híbrida, desarrollar competencias transversales, y reducir la tasa de abandono de los estudios, durante el primer curso de los grados universitarios impartidos en la Facultad de Economía y Empresa de la URV. Los resultados se han medido con una encuesta de satisfacción final que muestra el elevado grado de éxito de la experiencia.



MÉS ENLLÀ DE LES COMPETÈNCIES: NOUS REPTES EN LA SOCIETAT DIGITAL

2. ABSTRACT:

In this work we exhibit a peer-mentoring experience with the objectives of improving the experience of students in hybrid teaching, developing soft skills, and reducing the dropout rate, during the first course of university degrees taught at the Faculty of Economics and Business of the URV. The results have been measured with a final satisfaction survey showing the high degree of success of the experience.

3. PARAULES CLAU: 4-6

Educación superior, peer-mentoring, abandono, docencia híbrida, competencias transversales

4. KEYWORDS: 4-6

Higher education, peer-mentoring, drop-out rat, hybrid teaching, soft skills, 21st century skills



5. DESENVOLUPAMENT:

Introducció

La docència híbrida nos ha permetido continuar con la formació superior: nos ofrece oportunidades y también conlleva peligros. Como arranque de nuestra comunicación tomamos la siguiente reflexión con relación a la docencia híbrida: “las autoridades y las universidades deberían prestar una especial atención a los cambios que se derivan de la digitalización. Están ya presentes en todas las universidades pero sus implicaciones no están evaluadas. Los elevados abandonos en las instituciones centradas en la formación no presencial alertan sobre el riesgo de aumento del abandono conforme la enseñanza virtual vaya avanzando en todas las instituciones. Se trata de un peligro que debe ser combatido mediante una adecuada programación y evaluación de la combinación de elementos tecnológicos y relacionales que son óptimos para el aprendizaje y, consiguientemente, mediante la revisión de las competencias y las tareas de profesores y alumnos.” (Pérez y Aldás, 2019 p. 82).

Los niveles de abandono de los estudios son lamentablemente altos: hay un descenso continuado en los últimos diez años pero la tasa agregada española triplica a la media europea. En el Gráfico 1. Se describe la evolución de la tasa de abandono entre 18 y 24 años –elaboración propia a partir de los datos ‘Indicadores Europa 2020. Eurostat–. La estadística descrita en el gráfico 2 señala a España como el país con el peor dato de abandono entre los hombres.

En el ámbito universitario se ha comprobado que es el primer año de carrera en el que este abandono es mayor. Pérez y Aldás (2019) en su último U-Ranking de las universidades españolas (p. 79 y ss.) concluyen que:

- Un 21% de los alumnos españoles abandona la universidad.
- El abandono es mayor en las titulaciones STEM; mayor en las no presenciales; mayor en las politécnicas; y mayor en las públicas frente a las privadas.
- Universidades con mejores clasificaciones en los rankings no disfrutan de menores tasas de abandono.
- Las universidades privadas con mayores indicadores académicos sí presentan menores tasas de abandono.
- Entre las causas posibles del abandono el estudio señala las siguientes:
 - Bajo rendimiento académico de los alumnos que deciden abandonar.
 - Defectos en la orientación y preparación de los alumnos, porque se observa menor abandono en alumnos con mejores notas de acceso.



MÉS ENLLÀ DE LES COMPETÈNCIES: NOUS REPTES EN LA SOCIETAT DIGITAL

- Un inadecuado diseño de planes de estudios, dado que el abandono es mayor en las titulaciones con menor rendimiento académico.

La UNED es la universidad española que presenta mayores índices de abandono según el ranking antes descrito. Tuero et al. (2018, p. 142) analizan el abandono en la UNED e identifican cinco elementos esenciales: “el rendimiento temprano del alumno; su tiempo de trabajo no académico (doméstico y/o remunerado); la vinculación mantenida con los docentes; las expectativas generadas sobre los contenidos; el uso de técnicas de estudio y la orientación recibida”. El primero de estos cinco elementos es el que los autores miden como el más relevante de todos ellos (p. 146).

Coinciden por tanto ambos estudios en señalar el bajo rendimiento académico como causa relevante del abandono. La relación es evidente: la probabilidad de permanencia del alumno es mayor cuanto mayor es su rendimiento académico y cuanto mayor es la satisfacción que obtienen con su propio rendimiento.

Además de la importancia reconocida a las capacidades profesionales, la Unión Europea reconoce que “las capacidades transversales o «interpersonales», como el pensamiento crítico, el trabajo en equipo, la resolución de problemas, la creatividad, las capacidades digitales o lingüísticas son cada vez más importantes y constituyen un requisito esencial para la realización personal y profesional y que pueden aplicarse en diversos ámbitos” (Decisión 2018/646).

Como conclusión de lo dicho hasta ahora podemos extraer dos propuestas sobre los vectores en los que debemos trabajar para reducir la tasa de abandono:

1. Impulsar en el primer curso de carrera **proyectos a nivel de institución o centro** de (1) mejora en la gestión del tiempo del estudiante, (2) desarrollo de la autorregulación del aprendizaje, y (3) estrategias de reclutamiento efectivo que favorezcan la adaptación exitosa del alumnado al modelo de enseñanza-aprendizaje aplicado por esa misma institución de educación superior. Tales programas permitirían una mejor incorporación desde la educación secundaria y el bachillerato (Antúnez et al. 2017; Cerezo et al. 2015; Sánchez-Gelabert y Elías, 2017).
2. Desarrollar **estrategias en el aula** para (1) replicar las buenas prácticas del alumnado que presenta *baja probabilidad de abandono* en el alumnado con *alta probabilidad de abandono*, y (2) desarrollar competencias transversales como núcleo de realización personal.

Con la finalidad de detectar cuanto antes aquellos alumnos con alta probabilidad de abandono se pueden extraer indicadores de rendimiento académico –nota de acceso a la universidad, notas en las primeras pruebas de la evaluación continua, o evidencias recabadas en el seguimiento de actividades mediante el campus virtual durante las primeras semanas de clase– fáciles de recabar por responsables académicos y por profesores.



MÉS ENLLÀ DE LES COMPETÈNCIES: NOUS REPTES EN LA SOCIETAT DIGITAL

Es en este segundo punto en el que se inscribe nuestra propuesta de peer-mentoring: en el contexto de una asignatura de primer curso universitario, y que explicamos en detalle a continuación

Experiencia de peer-mentoring en una asignatura de primer curso universitario

La propuesta se ofreció durante el *primer cuatrimestre* del curso 2020-21, en el contexto de la asignatura de **Introducción a la contabilidad** del *primer curso* de los grados de ‘Economía’, ‘Administración de empresas’, y ‘Finanzas y contabilidad’.

La docencia de esta asignatura se llevó a cabo de la siguiente forma:

- En docencia híbrida durante las primeras tres semanas: medio grupo asistía a las clases de forma presencial y simultáneamente la otra mitad asistía a través del aula virtual soportada con Teams.
- En sesiones síncronas pero completamente virtuales a partir de la cuarta semana y hasta el final del cuatrimestre, con Teams.
- Como apoyo a las clases, los alumnos disponían de diversos recursos en el espacio de la asignatura del campus Moodle. Los más relevantes eran: foro de dudas, cuestionarios de autoevaluación, supuestos prácticos resueltos en pdf y en mp4, sesiones de clases síncronas grabadas.
- La evaluación fue completamente presencial, mediante la resolución de supuestos contables, similares a los resueltos en las clases prácticas: un primer parcial con un peso de 1/10 sobre contenidos de las primeras cinco semanas –coinciden en parte con contenidos de la asignatura de Empresa del Bachillerato Social–; un segundo parcial con contenidos más avanzados que pesa 3/10 a las tres semanas antes de terminar el cuatrimestre; un examen final que plantea un supuesto completo de ciclo contable con una peso de 6/10.

Después de publicarse las notas del primer parcial se propuso a los alumnos participar en esta actividad de PEER-MENTORING entre alumnos como elemento integrador del proceso de enseñanza-aprendizaje con los objetivos de mejorar los rendimientos académicos y aumentar la satisfacción del alumno sobre sus propios resultados, de tal modo que aquellos con peores resultados en el primer parcial pudieran aumentar las probabilidades de aprobar la asignatura en una de sus dos convocatorias. Para lograr estos objetivos nos propusimos las siguientes ESTRATEGIAS:

- poner en contacto entre sí a estudiantes para favorecer relaciones del tipo *role-model* (Wright et al., 1998); y



MÉS ENLLÀ DE LES COMPETÈNCIES: NOUS REPTES EN LA SOCIETAT DIGITAL

- propondre-les una activitat de treball col·laboratiu de duració mínima d'un mes amb una sèrie de compromisos mutuos.

Los RESULTADOS ESPERADOS y buscados inicialmente eran:

- practicar competencias transversales como son la gestión del tiempo, planificación del trabajo, la comunicación efectiva, el autocontrol, la reducción del stress, el liderazgo etc.;
- reducir el aislamiento social y mejorar con ello la motivación; y
- resolver las dudas académicas e incrementar el tiempo de estudio y trabajo con el apoyo de pares, para mejorar el rendimiento académico.

Por ello el DISEÑO de la propuesta fue el siguiente:

- (1) Se propuso la actividad a todo el alumnado. Cada participante asumía un perfil a partir de la nota obtenida en su primer parcial.
- (2) De acuerdo con el perfil se aceptaba una serie de compromisos, de acuerdo con la siguiente tabla:

<i>Perfil</i>	<i>Condición</i>	<i>Compromisos</i>
<i>Coordinador</i>	Profesora	<ul style="list-style-type: none">▪ Acompañar y mediar en las dificultades o conflictos que pudieran surgir entre mentores y guiados;▪ Sumar 0,5 puntos a la nota final obtenida por el <i>Mentor</i> y el <i>Guiado</i>, si el <i>Guiado</i> obtiene en la nota de primera convocatoria de la asignatura un 5 ó más.
<i>Mentor</i>	Nota 1r parcial ≥ 5	<ul style="list-style-type: none">▪ Estar accesible al <i>Guiado</i>, durante el periodo y en el horario pactado entre ambos -mínimo 1 hora cada día-, con actitud positiva y proactiva en su mentoría;▪ Buscar respuesta a las dudas que plantee el <i>Guiado</i>.
<i>Guiado</i>	Nota 1r parcial < 5	<ul style="list-style-type: none">▪ Seguir el ritmo de estudio y trabajo en el horario pactado juntamente con el <i>Mentor</i> -mínimo 1 hora cada día-.▪ Hacer todas las prácticas propuestas en la asignatura, y si fuera el caso, también las propuestas por el <i>Mentor</i>;▪ Revisar los errores y tratar de resolver las dudas con la ayuda del <i>Mentor</i>.



MÉS ENLLÀ DE LES COMPETÈNCIES: NOUS REPTES EN LA SOCIETAT DIGITAL

Como apoyo en el desarrollo de esta actividad se utilizaron las siguientes HERRAMIENTAS:

- Un espacio propio incluido en la misma aula Moodle de la asignatura para recoger todas las herramientas, recursos e información relativas al programa de peer-mentoring.
- Mediante la actividad “*Crea grup*” del Moodle, los alumnos mentores ofrecían un horario determinado de estudio a modo de *market-place* para que los guiados escogieran el mentor según sus preferencias horarias de estudio.
- Un foro de noticias o dudas específico para el programa de mentoría.
- El e-Teams era la forma más frecuente de trabajo entre los alumnos a causa del COVID-19.
- Una encuesta final de satisfacción (por consulta del Moodle) permitió recoger las valoraciones personales de la experiencia, así como evidencias sobre la utilidad y defectos de la propuesta.

Valoración final de la experiencia

La encuesta de valoración se realizó mediante una consulta en la propia aula del campus virtual: N= 21; fecha de recogida de respuestas: 4-11 de enero de 2021 (antes del examen final); la figura 3 muestra el diseño completo del cuestionario.

De la experiencia podemos concluir que los participantes han valorado la experiencia muy positivamente. La consulta no permite tratar los resultados de forma separada según el perfil de los participantes, y por eso las conclusiones no se diferencian por perfiles.

La Figura 3 muestra las frecuencias de respuesta de los participantes: las columnas “Valoración 0-10” muestra las frecuencias en escala 0-10 para cada uno de los ítems valorados en la encuesta. Para facilitar la interpretación de los datos agregados calculamos las FRECUENCIAS ACUMULADAS por rangos y ordenamos los ítems a partir de esta:

Utilidad del peer-mentoring para ...	frecuencias acumuladas			
	0-2	3-4	5-7	8-10
Practicar la escucha activa para comprender las dificultades o indicaciones de mi compañero de programa (<i>liderazgo</i>).	0	1	1	19
Ampliar y profundizar en los <i>contenidos del programa</i> de la asignatura.	0	0	5	16
Identificar y resolver las dudas mejor con un compañero que a través de otros recursos	1	0	4	16
Ejercitar la motivación: automotivación y/o motivar a otros (<i>liderazgo</i>).	0	0	6	15
Comprender mejor mis puntos fuertes y débiles en un contexto de <i>trabajo colaborativo</i> .	0	1	6	14
Visualizar y orientarme hacia los objetivos de aprendizaje de la asignatura (<i>liderazgo</i>).	0	2	5	14
Ejercitar la <i>empatía</i> (capacidad de ponerse en la situación emocional de otro).	0	1	6	14
Ejercitar la <i>responsabilidad</i> .	0	0	7	14
Mejorar la nota final en la asignatura, que si no hubiera participado	4	0	3	14
Experimentar las dificultades del <i>trabajo colaborativo</i> y practicar estrategias de	0	0	8	13



MÉS ENLLÀ DE LES COMPETÈNCIES: NOUS REPTES EN LA SOCIETAT DIGITAL

<i>resolució de conflictes.</i>				
Explorar opciones para llegar a acuerdos en los que las dos partes ganen (<i>asertividad</i>).	1	0	7	13
Practicar la comunicación eficiente que me permite hacerme entender correctamente (<i>liderazgo</i>).	0	0	8	13
Trabajar para la excelencia porque sé que puedo y quiero ser mejor cada día (<i>liderazgo</i>).	1	0	8	12
Planificar mejor mis tiempos de estudio, descanso, ocio y ejercicio físico (<i>liderazgo</i>).	1	1	7	12
Reducir el estrés porque me ha permitido comprometerme en actividades que sabía que podía cumplir (<i>asertividad</i>).	2	0	8	11
Aumentar mi autoestima y autoconfianza al emprender actividades propias (<i>asertividad</i>).	2	2	6	11
Tomar decisiones y hacer elecciones correctas (<i>liderazgo</i>).	0	2	9	10
Mejorar mi capacidad para resolver conflictos con otros, y como mediador en conflictos de terceros (<i>asertividad</i>).	0	2	9	10
Gestionar mejor mis miedos y no huir de ellos (<i>liderazgo</i>).	1	3	9	8
Reducir el aislamiento de la docencia híbrida.	2	4	8	7

A partir de todas las respuestas podemos afirmar que la experiencia de peer-mentoring ha permitido que los participantes:

- practicara competencias transversales,
- profundizaran en los contenidos de la asignatura; e
- identificaran y resolvieran dudas mejor con un compañero que a través de otros recursos disponibles en la asignatura, como son las sesiones de clase, las tutorías individuales, o el foro de dudas.

Por tanto, en esta breve experiencia hemos comprobado que el peer-mentoring permite que el alumno desarrolle estrategias para mejorar su motivación y sus competencias transversales.

La información disponible no nos permite extraer conclusiones sobre la utilidad de la estrategia para reducir la tasa de abandono de los estudios superiores, pero sí ha permitido resolver mejor las dudas y profundizar en los contenidos por lo que esperamos que tenga efectos positivos en los resultados académicos.

Aunque la reducción del aislamiento no es el ítem más valorado de entre los que se preguntaba, la mayoría de los encuestados consideran que sí les ha ayudado.

Los encuentros entre mentores y guiados ofrecen oportunidades de relación entre diferentes perfiles de estudiantes que seguramente no se producirían de forma espontánea. Es esta otra ventaja interesante que favorecerá relaciones imprevistas y nuevas, fortaleciendo la vinculación del alumnado entre sí y con el centro en el que estudia.

Podemos por tanto afirmar que es útil para prevenir el abandono de los estudios y reducir el aislamiento de la docencia a distancia.

En el cuestionario también se incluyeron dos preguntas abiertas que recabaron las opiniones de



MÉS ENLLÀ DE LES COMPETÈNCIES: NOUS REPTES EN LA SOCIETAT DIGITAL

los participantes y que nos han permitido extraer otra interesante conclusión: Los mentores han echado en falta asesoramiento en su tarea, de lo que podemos extraer la fuerte motivación que el perfil de mentor causa en los jóvenes alumnos y que son receptivos a recursos formativos en esta tarea.

— .

Conclusión

La educación es el elemento clave que encontramos tanto en el plano social –para fomentar el desarrollo económico, asegurar el estado de bienestar, y transformar el entorno medioambiental–, como en el plano personal del individuo –satisfacción personal, mejorar el nivel de vida, autonomía personal, etc–.

Las tasas de abandono de los estudios se han reducido los últimos años pero todavía son elevados, más entre los varones. En España los indicadores son peores que en otros países de la unión. La virtualización de la educación forzada por la pandemia puede causar aumentos en la tasa de abandono que aún no hemos tenido tiempo de medir.

La docencia híbrida nos ha permitido continuar con la formación superior. Nos ofrece oportunidades, pero también conlleva peligros. La innovación se obtiene cuando como consecuencia de un cambio se obtienen resultados positivos significativos, pero tardaremos en poder medirlos y por tanto tardaremos en verificar si el cambio forzado a la docencia híbrida aporta, en conjunto, ventajas significativas o no.

En este trabajo exponemos una breve experiencia de innovación educativa que pretende afrontar importantes retos que debe asumir la educación superior y que describimos en los primeros apartados: desarrollar competencias transversales, reducir la tasa de abandono de los estudios, y mejorar la experiencia del alumnado en la docencia híbrida. Estos tres retos pueden ser emprendidos de forma conjunta con la propuesta de peer-mentoring que hemos descrito. El método para identificar a mentores y guiados es muy relevante. Debe permitir extender la experiencia al mayor número de alumnos, y segmentarlos de forma temprana para aumentar la duración del programa. La definición de la meta o señal para obtener la recompensa debe permitir orientar a los partícipes hacia los mismos objetivos y significar una motivación similar para ambos. Es el ingrediente que convierte la experiencia en un trabajo colaborativo real.

La experiencia presentada en esta comunicación no nos permite evidenciar significativos resultados sobre la prevención del abandono prematuro de los estudios, pero sí podemos afirmar que es útil para prevenir el abandono de los estudios y reducir el aislamiento de la docencia a distancia.

La altísima valoración recibida por los partícipes en el proyecto nos anima a profundizar en la



MÉS ENLLÀ DE LES COMPETÈNCIES: NOUS REPTES EN LA SOCIETAT DIGITAL

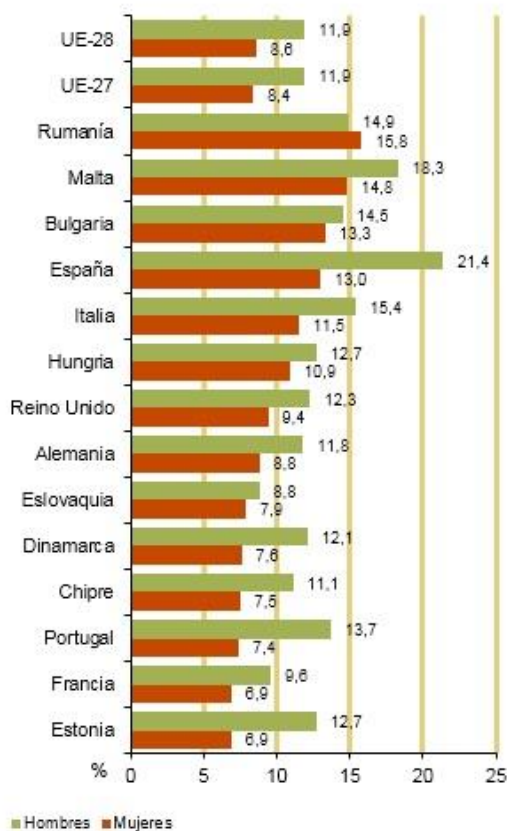
experiencia y extenderla a nuevos proyectos.



MÉS ENLLÀ DE LES COMPETÈNCIES: NOUS REPTES EN LA SOCIETAT DIGITAL

5.1. FIGURA O IMATGE 1

Abandono temprano de la educación-formación en la UE. 2019

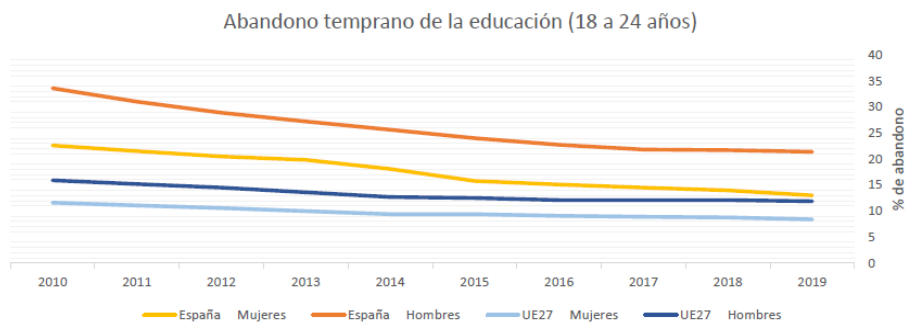


Nota: UE-27: 27 países (desde 2020). UE-28: 28 países (2013-2020)

Fuente: Indicadores Europa 2020. Eurostat

5.2. FIGURA O IMATGE 2

Elaboración propia a partir de datos de Eurostat



2020



MÉS ENLLÀ DE LES COMPETÈNCIES: NOUS REPTES EN LA SOCIETAT DIGITAL

5.3. FIGURA O IMATGE 3

	Valoración 0-10									
	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Utilidad del peer-mentoring para ...	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Reducir el aislamiento de la docencia híbrida.	2	0	0	1	3	2	1	5	1	0
Ampliar y profundizar en los contenidos del programa de la asignatura.	0	0	0	0	0	1	2	2	10	4
Comprender mejor mis puntos fuertes y débiles en un contexto de <i>trabajo colaborativo</i> .	0	0	0	1	0	0	0	6	7	3
Experimentar las dificultades del trabajo colaborativo y practicar estrategias de <i>resolución de conflictos</i> .	0	0	0	0	0	1	2	5	8	1
Reducir el estrés porque me ha permitido comprometerme en actividades que <i>sabía que podía cumplir (asertividad)</i> .	2	0	0	0	0	2	3	3	6	3
Explorar opciones para llegar a acuerdos en los que las dos partes ganen (<i>asertividad</i>).	0	0	1	0	0	1	1	5	7	2
Aumentar mi autoestima y autoconfianza al emprender actividades propias (<i>asertividad</i>).	1	0	1	0	2	2	0	4	5	4
Mejorar mi capacidad para resolver conflictos con otros, y como mediador en conflictos de terceros (<i>asertividad</i>).	0	0	0	1	1	3	1	5	8	1
Planificar mejor mis tiempos de estudio, descanso, ocio y ejercicio físico (<i>liderazgo</i>).	0	1	0	0	1	1	3	3	4	4
Practicar la escucha activa para comprender las dificultades o indicaciones de mi compañero de programa (<i>liderazgo</i>).	0	0	0	0	1	0	0	1	9	5
Visualizar y orientarme hacia los objetivos de aprendizaje de la asignatura (<i>liderazgo</i>).	0	0	0	1	1	1	2	2	9	2
Tomar decisiones y hacer elecciones correctas (<i>liderazgo</i>).	0	0	0	0	2	1	2	6	6	2
Gestionar mejor mis miedos y no huir de ellos (<i>liderazgo</i>).	1	0	0	1	2	2	2	5	3	2
Trabajar para la excelencia porque sé que puedo y quiero ser mejor cada día (<i>liderazgo</i>).	0	0	1	0	0	0	2	6	6	3
Practicar la comunicación eficiente que me permite hacerme entender correctamente (<i>liderazgo</i>).	0	0	0	0	0	2	1	5	4	7
Ejercitar la motivación: automotivación y/o motivar a otros (<i>liderazgo</i>).	0	0	0	0	0	0	3	3	8	5
Ejercitar la empatía (<i>capacidad de ponerse en la situación emocional de otro</i>).	0	0	0	1	0	0	2	4	5	6
Ejercitar la <i>responsabilidad</i> .	0	0	0	0	0	1	1	5	4	7
Identificar y resolver las dudas mejor con un compañero que a través de otros recursos	0	0	1	0	0	0	3	1	8	5
Mejorar mi nota final en la asignatura que si no hubiera participado	2	0	2	0	0	1	0	2	5	4



MÉS ENLLÀ DE LES COMPETÈNCIES: NOUS REPTES EN LA SOCIETAT DIGITAL

6. REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES (segons normativa APA)

- Abelev, M.S (2009). Advancing Out of Poverty: Social Class Worldview and Its Relation to Resilience. *Journal of Adolescent Research* 24, Issue 1 pp 3-20. Disponible on line: <https://doi.org/10.1177/0743558408328441>
- Antúnez, A.; Cervero, A.; Solano, P.; Bernardo, I.; Carbajal, R. (2017). Engagement: a new perspective for reducing dropout through selfregulation. In J.A. González-Pienda, A. Bernardo, J.C. Núñez; C. Rodríguez (Eds.). *Factors affecting academic performance* (pp. 25-46). New York: Nova Science Publishers.
- Austin, L.J., Parnes, M.F., Jarjoura, G.R. et al. Connecting Youth: The Role of Mentoring Approach. *Journal Youth Adolescence* 49, 2409–2428 (2020). <https://doi-org.sabidi.urv.cat/10.1007/s10964-020-01320-z>
- Beneficios del mentoring en las organizaciones: Generación de aprendizaje y gestión del conocimiento interno. Consultado el 5/2/2021 < [eboletin.pdf \(jcy.es\)](#) >
- CEDEFOP (2015b). Stronger VET for better lives: Cedefop’s monitoring report on vocational education and training policies 2010-14. Luxembourg: Publications Office. *Cedefop reference series*; No 98. http://www.cedefop.europa.eu/files/3067_en.pdf
- Cerezo, R.; Bernardo, A.; Esteban, M.; Sánchez, M.; Tuero, E. (2015). Programas para la promoción de la autorregulación en educación superior: Un estudio de la satisfacción diferencial entre metodología presencial y virtual. *European Journal of Education and Psychology*, 8(1), 30-36.
- Consejo de la UE (2018) *Decisión (UE) 2018/646 del Parlamento Europeo y del Consejo de 18 de abril de 2018 relativa a un marco común para prestar mejores servicios en materia de capacidades y cualificaciones (Europass) y por la que se deroga la Decisión N° 2241/2004/CE* (Texto pertinente a efectos del EEE)
- Frank, J.R. (Ed.). 2005. *The CanMEDS 2005 physician competency framework*. Better standards. Better physicians. Better care. Ottawa: The Royal College of Physicians and Surgeons of Canada. Disponible online: < http://www.ub.edu/medicina_unitateducaciomedica/documentos/CanMeds.pdf>
- Herrera, C., Grossman, J. B., Kauh, T. J., & McMaken, J. (2011). Mentoring in schools: an impact study of Big Brothers Big Sisters school-based mentoring. *Child Development*, 82(1), 346–361. <https://doi-org.sabidi.urv.cat/10.1111/j.1467-8624.2010.01559.x>.



MÉS ENLLÀ DE LES COMPETÈNCIES: NOUS REPTES EN LA SOCIETAT DIGITAL

INE (2020) Abandono temprano en la educación-formación. En “*Indicadores de educación de la Estrategia Europa 2020. Ministerio de Educación y Formación Profesional*” Consultado el 5/2/2021 < <https://www.ine.es/>>

Jackson, LH y Price, C. (2019). Illuminating constellations of peer mentoring: The case of Music programmes in Higher Education. *Innovations in Education & Teaching International*, 56 (1), 99–109. Consultado el 24/02/21: <<https://doi.org/sabidi.urv.cat/10.1080/14703297.2017.1417887>>

Moberg, D., & Velasquez, M. (2004). The Ethics of Mentoring. *Business Ethics Quarterly*, 14(1), 95-122. Retrieved February 6, 2021, from <http://www.jstor.org/stable/3857774>

Núñez-Cacho Utrilla, P., & Grande Torraleja, F. (2012). The human resources development through mentoring: The Spanish case. *Intangible Capital*, 8(1), 61-91. doi: <http://dx.doi.org/10.3926/ic.292>

PARLAMENTO EUROPEO Y Consejo de la Unión Europea (2018) (2018/C 189/01) *RECOMENDACIÓN DEL CONSEJO de 22 de mayo de 2018 relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente* (Texto pertinente a efectos del EEE), Bruselas, DOUE 4.6.2018.

PARLAMENTO EUROPEO Y EL CONSEJO DE LA UNIÓN EUROPEA (2006/962/CE) *RECOMENDACIÓN de 18 de diciembre de 2006 sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente*. Bruselas, DOUE 30.12.2006

Pérez, F.; Aldás, J. (directores) (2019) *Indicadores sintéticos de las universidades españolas, Ranking 2019*. Fundación BBVA & IVIE. Consultado el 5/2/2021: <<https://www.fbbva.es/wp-content/uploads/2019/04/Informe-U-Ranking-FBBVA-Ivie-2019.pdf>>

Reid-Griffin, A. (2019). Mentoring: Helping youth make a difference in STEM. *Journal of Education in Science, Environment and Health* (JESEH), 5(1), 1-11. DOI:10.21891/jeseh.478308

Sánchez-Gelabert, A.; Elias, M. (2017). Los estudiantes universitarios no tradicionales y el abandono de los estudios. *Estudios sobre Educación*, 31(1), 27-48.

Tuero, E.; Cervero, A.; Esteban, M.; Bernardo, A. (2018). ¿Por qué abandonan los alumnos universitarios? Variables de influencia en el planteamiento y consolidación del abandono. *Educación XX1*, 21(2), 131-154, doi: 10.5944/educXX1.20066

UE (2006) *Recomendación del parlamento europeo y del consejo de 18 de diciembre de 2006 sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente* (2006/962/CE)



MÉS ENLLÀ DE LES COMPETÈNCIES: NOUS REPTES EN LA SOCIETAT DIGITAL

U-Ranking Universidades Españolas (2020) Fundación BBVA & IVIE. Consultada el 5/2/2021

<https://www.u-ranking.es/index2.php#>

Wright S, Kern DE, Kolodner K, Howard DM, Brancati FL. (1998) Attributes of Excellent Attending-Physician Role Models. *The New England Journal of Medicine* 1998; 339:1986-93.

Consultado el 5/2/2021:

<<https://www.nejm.org/doi/full/10.1056/NEJM199812313392706>.>

Zimmerman, A. S. (Ed.). (2020). Preparing Students for Community-Engaged Scholarship in Higher Education. *IGI Global*. <http://doi:10.4018/978-1-7998-2208-0>