

Educación artística en programas de mentoría social: inclusión socioeducativa a través de prácticas artísticas y creatividad en centros educativos

Educació artística en programes de mentoria social: inclusió socioeducativa a través de pràctiques artístiques i creativitat en centres educatius

Artistic education in social mentoring programs: Socio-educational inclusion through artistic practices and creativity in educational centers

Diego Ortega Alonso¹

Universidad de Jaén

dortega@ujaen.es

<https://orcid.org/0000-0002-4190-1871>

Juan Antonio Parrilla González

Universidad de Jaén

japarril@ujaen.es

<https://orcid.org/0000-0003-3849-8775>

Fecha de recepción / Data de recepció / Date of receipt: 01/09/2022

Fecha de aceptación / Data d'acceptació / Date of acceptance: 20/02/2023

Resumen

Este artículo relata una experiencia de mentoría social en educación artística desarrollada en el contexto del programa Fénix Andalucía de la Estrategia Regional Andaluza para la Cohesión e Inclusión Social (ERACIS) para desarrollar competencias en el alumnado de las zonas ERACIS y su inclusión social y educativa realizando acciones colectivas centradas en el desarrollo de la creatividad y el uso de herramientas digitales e interactivas, aplicadas a través de la unidad didáctica integrada del ámbito artístico del programa. Para la medición de la investigación se han utilizado metodologías activas propias del programa, así como metodologías artísticas. Los resultados permiten comprobar la eficacia de la mentoría social para la inclusión socioeducativa, y la oportunidad de instaurar dichas metodologías en el contexto educativo. La experiencia ha permitido al alumnado el desarrollo de habilidades artísticas, digitales y de emprendimiento, así como la mejora de sus competencias en conciencia y expresiones culturales.

Palabras clave: educación artística, creatividad, metodologías didácticas, inclusión social.

¹ Correspondencia: Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal, Edificio D-2, despacho 132, campus Las Lagunillas, Universidad de Jaén, España.

Resum

Aquest article relata una experiència de mentoria social en educació artística desenvolupada en el context del programa Fénix Andalucía de la Estrategia Regional Andaluza para la Cohesión e Inclusión Social (ERACIS) per a desenvolupar competències en l'alumnat de les zones ERACIS i la seva inclusió social i educativa tot realitzant accions col·lectives centrades en el desenvolupament de la creativitat i l'ús d'eines digitals i interactives, aplicades a través de la unitat didàctica integrada de l'àmbit artístic del programa. Per al mesurament de la investigació hom ha utilitzat metodologies actives pròpies del programa, així com metodologies artístiques. Els resultats permeten comprovar l'eficàcia de la mentoria social per a la inclusió socioeducativa, i l'oportunitat d'instaurar aquestes metodologies en el context educatiu. L'experiència ha permès a l'alumnat el desenvolupament d'habilitats artístiques, digitals i d'emprenedoria, així com la millora de les seves competències en consciència i expressions culturals.

Paraules clau: Educació artística, creativitat, metodologies didàctiques, inclusió social.

Abstract

This article reports a social mentoring experience in artistic education, developed in the context of the Fénix Andalucía program. It is included in the Andalusian Regional Strategy for Cohesion and Social Inclusion (ERACIS) for skills development of the students from ERACIS areas and their social and educational inclusion. Its implementation has been carried out incorporating actions focused on the development of creativity through digital and interactive techniques and tools, which have been applied collectively through the integrated didactic unit of the artistic field of the program. It has allowed the acquisition of key competences by the students and an increase in their educational inclusion. To measure the evolution of the project, we used active methodologies and artistic methodologies. The results allow us to verify the effectiveness of social mentoring for socio-educational inclusion, and the opportunity to establish these methodologies in the educational context. The experience has allowed students to develop artistic, digital and entrepreneurial skills, as well as improve their skills in awareness and cultural expressions.

Keywords: artistic education, creativity, didactic methodologies, social inclusion.

Introducción

La Estrategia Regional Andaluza para la Cohesión e Inclusión Social (ERACIS) ha sido puesta en marcha por la Junta de Andalucía para actuar en las zonas de los pueblos y ciudades donde se registran situaciones graves de exclusión social o con factores de riesgo de que se produzcan (Junta de Andalucía, 2018). En dicha estrategia, el programa de Mentoría Social Fénix Andalucía contribuye al desarrollo de competencias en el alumnado andaluz de Educación Primaria y de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) para favorecer su inclusión social (Junta de Andalucía, 2022). Este programa, estructurado en diferentes unidades didácticas integradas (UDI), se enmarca en el modelo 3N (Kruglanski et al., 2019; Moyano, 2019), que considera cruciales los factores psicosociales para contribuir a la cohesión y la inclusión social. Las competencias de estas UDI se asocian a los ámbitos artístico, científico-tecnológico, comunicativo y emprendedor, correspondiendo a los centros educativos la elección de dichas unidades didácticas según el criterio del equipo de orientación y la predisposición del profesorado para aplicarlas.

Los programas de mentoría que tienen por objetivo dar apoyo a colectivos en riesgo de exclusión social han ido creciendo exponencialmente en contextos educativos tanto en el ámbito anglosajón (Blakeslee y Keller, 2012), como en el europeo (Petrovic, 2015; Preston, Prieto-Flores y Rhodes, 2019), promoviendo la mentoría social como parte complementaria o integral del sistema educativo (Crul y Schneider, 2014) para fomentar redes de apoyo entre los adolescentes de estos colectivos desfavorecidos en su transición hacia la adultez (Bruce y Bridgeland, 2014; Putman, 2015). Prieto-Flores y Feu Gelis (2018) identificaron la mentoría social como una metodología de intervención social conformada por programas que fomentan nuevas relaciones de pares o grupales, y tienen como objetivo principal la inclusión de personas que se encuentran en riesgo de exclusión social.

Tal y como afirman Gutiérrez y Fernández (2018), la falta de valoración social del arte en el contexto educativo ha repercutido en una cada vez mayor escasa presencia de las disciplinas artísticas en el currículo de la enseñanza obligatoria, lo que repercute en una limitada sensibilidad artística y de valoración social del arte por parte del alumnado. Lo mismo sucede con la creatividad, una facultad eminentemente humana (de Bono, 1970) cuya asociación casi exclusiva al ámbito de la educación artística ha sido recogida por las diferentes leyes educativas estatales (Gutiérrez y Fernández, 2018). La reciente LOMLOE² recoge con respecto a la Educación Secundaria la creatividad como elemento transversal a todas las materias. Desarrollado en un contexto educativo, el pensamiento creativo permite la resolución de problemas más allá del ámbito artístico que puede ser aplicado por el alumnado tanto en el reto de materias del currículo, como en las diversas situaciones que pueda encontrarse en la vida diaria (Cortés y Márquez, 2017). Por último, la experiencia artística puede tener efectos positivos sobre el bienestar personal y social (Calderón-Garrido et al., 2018),

² <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3>

especialmente en el contexto de prácticas colectivas aplicadas en el aula (Gustems-Carnicer y Calderón-Garrido, 2016).

Mentoría social, a/r/tografía y TIC en el ámbito educativo

En su reciente revisión sistemática de la evaluación de la mentoría social dirigida a jóvenes vulnerables, Sánchez-Aragón et al. (2021) analizaron la incorporación de metodologías cualitativas centradas en entender la experiencia de los jóvenes en las mismas, incidiendo en la necesidad de abordar estudios de caso que aborden la calidad de los procesos. El modelo 3N (Kruglanski et al., 2019) indica que existen tres factores psicosociales: las necesidades (sentido vital, autoestima), las redes sociales (dinámicas grupales, modelos sociales, influencia, liderazgo), y las narrativas (creencias, valores y aspectos culturales e identitarios). Cuando los tres interactúan entre sí, pueden ser cruciales para contribuir a la cohesión y la inclusión social (Moyano, 2019).

Por otra parte, la mentoría social puede ser un apoyo fundamental para el profesorado y servir como modelo inspirador tanto para el alumnado como para la comunidad educativa (García-Melgar y Meyers, 2020). En este sentido, es reseñable el “material genético” que comparten el arte y los cambios sociales, especialmente en los procesos colectivos de producción artística (Bourriaud, 2006). El mentor del caso que nos ocupa cuenta una dilatada trayectoria en el ámbito de la expresión e investigación artística, la innovación social y la comunicación. La importancia de detectar las necesidades de los colectivos sociales para generar alternativas que aporten soluciones a las mismas a través de la aplicación de estrategias creativas (Ortega-Alonso, 2020), es algo en lo que los docentes coinciden cuando incorporan metodologías innovadoras en el aula que introducen al alumnado la práctica artística socialmente comprometida (Poch y Poch, 2018) o en la a/r/tografía, realizando acontecimientos que son tanto educativos como artísticos (Marín-Viadel y Roldán, 2019). Además, la incorporación de proyectos novedosos basados en la experiencia artística provoca el aumento de la motivación del alumnado ante la materia y el mundo artístico (Navarrete Artime, Rodríguez Menéndez y Belver Domínguez, 2021). El compromiso social de los educadores artísticos, especialmente en los centros educativos, sirve de palanca para combinar pensamiento y acción que pueda ser extrapolable a la esfera pública (Dewhurst 2014), incentivando las capacidades naturales que el alumnado posee al entrar en el sistema educativo y que van perdiendo con el paso de los años (Steinbeck, 2011). En palabras de Ávila-Valdés (2022), la necesidad de instaurar narrativas de carácter positivo en los centros educativos en el complicado contexto de la pandemia de COVID-19, con una focalización casi exclusiva en el ámbito de las TIC por las circunstancias, tienen a la experiencia artística y a la creatividad, como herramientas fundamentales para lograr un cambio positivo en las perspectivas del alumnado en particular y de la sociedad en general.

En este sentido, Goodyear y Retalis (2010) investigaron las herramientas digitales en el contexto del aprendizaje potenciado por la tecnología (TEL-Technology-Enhanced Learning) y cómo estas

permiten mejorar la calidad y los resultados del aprendizaje. El papel fundamental que, en los últimos años, ocupan las tecnologías en el ámbito educativo ha sido ampliamente estudiado en la dimensión didáctica de la práctica docente (Carneiro, 2009; Palominos Bastias y Marcelo García, 2021; Pozzi et al., 2020), tanto desde la perspectiva colaborativa (Rubia-Avi y Gutert-Catasús, 2014), como en los procesos integradores de investigación educativa y en la forma de llevar a cabo dichas investigaciones (Dagnino et al., 2020). Sin embargo, los cambios acaecidos con la llegada de las TIC al contexto educativo han propiciado dificultades para buena parte del alumnado, generando nuevas formas de exclusión y desigualdad (Arnaiz, 2019).

Contexto del estudio

El contexto de la investigación se sitúa en Jaén (Andalucía), al sur de España. Las acciones desarrolladas en el marco de este programa han abordado nueve centros educativos, implicando a 138 docentes y a un alumnado total de 550 personas. Para ello el programa ha contado en esta provincia con la participación de 12 personas ejerciendo como mentores. Estas personas fueron seleccionadas por su reconocido prestigio profesional y su carácter inspirador para motivar y ejercer como modelos para el alumnado, ayudándoles a detectar y desarrollar sus diversos talentos, y su participación fue voluntaria. La presente investigación está centrada en el contexto de uno de los centros educativos participantes en el programa, y se han utilizado diferentes técnicas entre las que se incluyen la revisión sistemática de la literatura, la investigación artística y las metodologías activas, incorporando un marco teórico basado en la implantación de un proyecto de mentoría social para la adquisición del alumnado de las competencias clave incluidas en la UDI del ámbito artístico.

Seguidamente, se contextualiza el caso y se explican las características de la mentoría y los aspectos evaluados en este proyecto. Finalmente se miden los resultados obtenidos a través de cuestionarios y la aplicación del método Delphi, mostrando la evolución de los participantes tanto en la experiencia como en el grado de conocimiento adquiridos. Por último, se presentan resultados y conclusiones sobre la mejora general de las competencias adquiridas por el alumnado y su inclusión socioeducativa. Por lo tanto, el objetivo de investigación y la novedad de este artículo radican en demostrar la utilidad de la implantación de un proyecto de mentoría social para la inclusión educativa que fomenta la iniciativa artística, comunicativa, educativa, emprendedora, creativa y digital en el alumnado participante.

Por tanto, los objetivos del presente estudio se centran en la elaboración de un marco teórico basado en los proyectos de mentoría social que permita, en primer lugar, estudiar las competencias básicas del alumnado, para posteriormente realizar un Delphi que muestre su evolución como participantes y comprobar la utilidad de este tipo de proyectos para la inclusión socioeducativa del alumnado.

Preguntas de investigación

¿Los proyectos de mentoría social influyen positivamente en el alumnado y en su inclusión socio-educativa? ¿Desarrolla el alumnado competencias artísticas, comunicativas, educativas, emprendedoras, creativas y digitales con su participación en programas de mentoría social? ¿Cómo es la evolución del alumnado que participa en programas de mentoría social?

Herramientas para la inclusión socioeducativa basada en las artes

El currículo que determina los procesos de enseñanza-aprendizaje del centro educativo donde se desarrolla el presente estudio, propone una metodología activa e innovadora en transición desde un modelo basado en la enseñanza a un modelo centrado en el aprendizaje (Fernández March, 2006). La implicación del profesorado en la aplicación de metodologías activas y los programas por competencias, entendidas como un saber hacer complejo e integrador (Lasnier, 2000), fomenta el uso de las TIC para la búsqueda de situaciones de aprendizaje contextualizadas (García-Martín y Cantón-Mayo, 2019), centradas en el desarrollo en el alumnado de la capacidad de resolución de problemas (Díaz-Vicario et al., 2019), y el uso de tecnologías en el aprendizaje colaborativo (García-Valcárcel-Muñoz-Repiso et al., 2014). Así, se plantean diferentes estrategias de enseñanza y aprendizaje para integrar el conocimiento teórico y potenciar la figura del docente referente, que innova pedagógicamente y que influye en la comunidad (Romeu-Fontanillas et al., 2020). Asimismo, la relación recíproca de generación de conocimientos que se dan entre los diferentes actores implicados (alumnado, profesorado, mentores) integra, favorece y refuerza las identidades colectivas en el centro (Ramón y Arcoba, 2019).

La UDI de educación artística tiene como objetivo principal el desarrollo de competencias de forma transversal mediante el trabajo por proyectos, reconociendo el talento artístico y académico del alumnado para aumentar la autoestima reconociendo sus habilidades, fomentando el sentimiento de pertenencia al centro y la identidad de grupo y la participación activa de las familias y otros agentes de la comunidad (Junta de Andalucía, 2022). El carácter cualitativo de las metodologías activas que incluyen el aprendizaje basado en proyectos, el aprendizaje cooperativo o el aprendizaje servicio (Kane, 2004) involucran al alumnado en su propio aprendizaje y tienen un impacto significativo. Inciden en su rol protagonista a través de la experiencia directa, el enfoque competencial por el que se desarrollan recursos personales para la vida y el fomento de su inclusión educativa (Colomer et al., 2020). Así, se investiga y se invita a la participación del alumnado y el profesorado, favoreciendo la transferencia de la producción creativa del alumnado a través de diferentes medios una vez que el proyecto ha concluido, constituyéndose el centro educativo como una comunidad rizomática (Moreno-Montoro et al., 2017).

Educación artística para la inclusión social

El estudio de caso se desarrolla en el I.E.S. María Bellido, ubicado en la localidad andaluza de Bailén (Jaén), con una población aproximada de 17700 habitantes y una tasa de crecimiento demográfico negativa, cuyas actividades económicas principales abarcan los distintos sectores productivos, entre los que destacan el agrícola (olivar), el industrial (cerámica) y el sector servicios (logística y transporte). El centro se ubica en un barrio de renta media-baja que no escapa al alto índice de desempleo del municipio (23,48% en junio de 2022), un factor que influye en los resultados académicos del alumnado (Rodríguez Rodríguez y Guzmán Rosquete, 2018).

En el curso 2021/2022 el centro contaba con un alumnado total de 923 personas, concretamente 351 en ESO, 281 en Bachillerato, 113 en Formación Profesional y 158 en Educación Secundaria para Personas Adultas. El alumnado seleccionado para participar en el Programa de Mentoría Social Fénix Andalucía se corresponde con los pertenecientes a los grupos de Educación Secundaria Obligatoria donde se detectaron mayor número de conductas contrarias a las normas y más problemas de convivencia, aulas que, además, incluían un porcentaje mayor de alumnado en situación de riesgo de exclusión social.

Fases del desarrollo del estudio empírico

La experiencia fue desarrollada durante 12 semanas, repartidas en 3 horas semanales entre abril, mayo y junio de 2022, marcando como objetivo la realización de una revista digital e interactiva del centro al finalizar el proyecto. El alumnado se repartió en equipos de 4 personas trabajando en todas las áreas planteadas, por lo que todos los equipos formaron parte del proceso de creación, selección y elaboración de contenidos. En cuanto a los estímulos motivacionales, la revista sería de carácter anual, alojada en la página web del centro y visualizada por la comunidad educativa y las familias.

Fase 1.

El alumnado aprende a utilizar diferentes técnicas de creatividad como muros de post-it, tormenta de ideas y mapas mentales como recursos educativos innovadores (Ortega-Alonso, 2020), en un proceso desde la divergencia hasta la convergencia para el desarrollo de su pensamiento lateral (De Bono, 1970), y se define la estructura de contenidos de la revista mediante la generación de ideas creativas (Fig. 1). En primer lugar, la técnica del muro de post-it permite conocer lo que se espera inicialmente de los talleres, para ello se solicitó a los diferentes grupos que escribieran cinco ideas a este respecto por grupo en los post-it, y posteriormente los pegan en la pizarra. Por último, se realizó una tormenta de ideas en la que los grupos escogieron los contenidos colectivamente.

En posteriores sesiones los grupos aprendieron a realizar mapas mentales con dichas ideas, utilizando materiales como cartulinas, lápices de colores, ceras, o rotuladores. Su distribución espacial

y asociativa permitió al alumnado tener una imagen de la estructura de la revista. El uso de mapas mentales y sus versiones digitales pueden ser un gran apoyo para el profesorado en la conceptualización de las ideas y para apoyar la creatividad (Masterman y Manton, 2011).



Figura 1. Trabajo en una de las aulas para elaboración de mapas mentales. Fuente: original de la investigación.

Fase 2.

Se procede a la distribución de contenidos de la revista por grupos. Para ello, se definieron como bloques principales la actualidad del centro, tecnología, cultura, naturaleza y miscelánea. Una vez seleccionados los temas a incorporar, se establece el reparto de tareas según las preferencias y las habilidades del alumnado: redacción de contenidos, realización de entrevistas audiovisuales con smartphones, y creación de ilustraciones, animaciones y otros elementos artísticos, así como su posterior procesamiento digital utilizando las diferentes herramientas disponibles.



Figura 2. Trabajo en una de las aulas con equipos informáticos para el aprendizaje de la plataforma de elaboración de contenidos digitales interactivos Genially. Fuente: original de la investigación.

Fase 3.

Se imparte formación para la adquisición de competencias digitales centrada en la plataforma de creación de contenidos interactivos Genially (Fig. 2), y la suite educativa de Google. Se utilizan equipos informáticos en las aulas y se dan a conocer conceptos sobre diseño gráfico y maquetación, necesarios para la creación de una revista. Se trabaja con las actividades realizadas a lo largo del segundo y tercer trimestre y se concreta la revista. El resultado definitivo se aloja en la página web del centro, en su versión digital interactiva y en versión PDF, incorporando códigos QR para su escaneo y acceso a las entrevistas y vídeos insertados en las plataformas Youtube e Ivoox.

Aplicando el método Delphi al alumnado.

Dado que no tenemos constancia de que se hayan realizado experiencias similares anteriormente, para complementar esta investigación y medir el rendimiento del grupo objeto de estudio, se recurre a la herramienta de análisis prospectivo Delphi (Linstone y Turoff, 1975). Esta técnica proporciona información sobre situaciones donde es necesaria la previsión y el juicio humano, debido a la escasez de antecedentes teóricos y de datos (Goldfisher, 1992), lo que imposibilita el uso de modelos y

métodos estadísticos (Rowe y Wright, 1999). El contexto obliga a recurrir a un grupo expertos o bien, un grupo de personas que participa en el tema de estudio en base a su experiencia (Cabero Almenara e Infante Moro, 2014). Así, el estudio Delphi es ideal para medir un caso como el que se presenta en este artículo, ya que se realiza un seguimiento durante todo el período de ejecución del programa que permite reflejar tanto la evolución y los conocimientos adquiridos, como las opiniones reportadas por el alumnado y las significativas diferencias existentes entre el inicio y el final de su implementación.

Una de las claves de este método es determinar el tamaño idóneo del grupo de participantes, lo cual ha generado gran controversia en la literatura. Para Malla y Zabala (1978) un panel metodológicamente fiable es el formado por entre 15 y 20 participantes. Según Gordon (1994), la mayoría de los estudios utilizan paneles de entre 15 y 35 personas. En definitiva, hay que encontrar un número óptimo de participantes que se ajuste a las características del estudio (Loo, 2002), suficientemente grande para proporcionar una muestra representativa, pero sin alcanzar un tamaño excesivo que dificulte la ejecución y finalización del proceso (Hsu y Sandford, 2007).

El cuestionario es un instrumento clave para la ejecución de la técnica, al ser el medio que recoge la información procedente de los participantes (Dalkey, 1969; Infante Moro et al., 2006; Linstone y Turoff, 1975). Este debe abordar el problema desde diferentes perspectivas (Turoff y Hiltz, 1996) y su estructura dependerá de las características de la investigación y de la fase en la que se encuentre el procedimiento Delphi (Gordon, 1994). De acuerdo con Mitchell (1992), el número de preguntas no debe ser excesivo, y estas deben ser cuantificables, concretas y precisas, para evitar caer en problemas de ambigüedad (Infante Moro et al., 2006). Así, el cuestionario utilizado se ha estructurado en 5 bloques con 5 preguntas por bloque, divididos según las diferentes competencias clave implicadas en la UDI del ámbito artístico, de la siguiente manera:

- Bloque I (B1): Conciencia y expresiones culturales.
- Bloque II (B2): Aprender a aprender.
- Bloque III (B3): Sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor.
- Bloque IV (B4): Competencia digital.
- Bloque V (B5): Competencia social y cívica.

Resultados

Una vez aplicado el método Delphi y valorados los ítems planteados con un sistema de puntuaciones de 0 a 5, se han extraído las medidas de centralidad y dispersión. Para ello, se han estimado en primer lugar, aquellas dimensiones a las que hace referencia la literatura académica incluida en el marco teórico de este artículo, y que se han estructurado en los 5 bloques de competencias clave, divididos a su vez en 5 ítems por bloque, como se puede comprobar en la Tabla 1.

Tabla 1. Descripción de los ítems utilizados en el cuestionario

ítem	Descripción
B1i1	Conozco y utilizo técnicas de expresión artístico-creativa para realizar actividades.
B1i2	Reconozco el talento creativo y el esfuerzo académico de mis compañeros/as.
B1i3	Considero que mis compañeros/as tienen las mismas oportunidades en el proyecto.
B1i4	Soy consciente del valor del trabajo en equipo para lograr objetivos.
B1i5	Conozco cómo funcionan los medios de comunicación de mi entorno y comprendo la forma en la que se elaboran sus contenidos.
B2i1	Sé lo que significa la figura del mentor, y me gustaría serlo.
B2i2	Este proyecto me motiva para mejorar mi educación artística y creo que es necesario implementar acciones creativas en clase.
B2i3	Utilizo técnicas de estudio para poder memorizar los contenidos.
B2i4	Aprender a ser creativo/a me servirá para alcanzar mis objetivos en otras materias.
B2i5	Conozco el aprendizaje cooperativo, gracias a él podré desarrollar mis ideas.
B3i1	Tengo iniciativa para poner en marcha acciones que se puedan desarrollar tanto individual como grupalmente.
B3i2	Sé lo que es una persona emprendedora y me gustaría serlo.
B3i3	Cuando sea mayor me gustaría montar mi propia empresa.
B3i4	Me gusta hacer cosas nuevas y diferentes, me hace sentir creativo/a.
B3i5	Cuando realizo alguna actividad creativa, me gusta asumir riesgos hasta finalizarla.
B4i1	Conozco la plataforma Genially y sé utilizarla.
B4i2	Utilizo las redes sociales, creo contenidos digitales creativos que comparto en ellas.
B4i3	Estoy habituado/a a crear documentos o presentaciones multimedia empleando los recursos digitales de manera adecuada.
B4i4	Utilizo programas y aplicaciones de edición de audio, imagen y/o vídeo para crear, modificar y editar contenidos creativos.
B4i5	Sé crear documentos digitales multimedia combinando texto, audio, imagen y vídeo.
B5i1	Pienso que este proyecto puede mejorar mi autoestima y la de mis compañeros/as mediante el reconocimiento mutuo de nuestras diferentes habilidades.
B5i2	Creo que este proyecto me servirá para aprender a empatizar y ser una persona solidaria.
B5i3	Creo que este proyecto servirá para reducir las desigualdades en mi aula.
B5i4	Creo que el desarrollo de este proyecto mejorará la convivencia en mi aula y en el centro.
B5i5	Creo que es importante que existan normas para el correcto funcionamiento de las actividades y las instituciones.

Fuente: original de la investigación.

Descritos los ítems, se facilitó al alumnado el acceso a los cuestionarios al comienzo y a la finalización de la implantación del programa de mentoría social. Estos fueron realizados en el aula, mediante el envío de un enlace de *Google Forms* a sus correos electrónicos. Los resultados obtenidos en el cuestionario inicial están reflejados en la Tabla 2, y los del final aparecen recogidos en la Tabla 3. Ambas tablas se acompañan a continuación.

Tabla 2. Resultados obtenidos en el cuestionario inicial

Ítem	Media*	Var	DesvT*	CV*	Q1	Q2	Q3	RI*
B1i1	2,46	1,14	1,07	0,43	2	2	3	1
B1i2	2,58	0,97	0,99	0,38	2	2	3	1
B1i3	2,42	0,65	0,81	0,33	2	2	3	1
B1i4	2,58	0,97	0,99	0,38	2	2	3,75	1,75
B1i5	2,54	1,06	1,03	0,41	2	2	3,75	1,75
B2i1	1,38	0,57	0,75	0,54	1	1	1,75	0,75
B2i2	2,54	0,98	0,99	0,39	2	2	3,75	1,75
B2i3	2,58	1,29	1,14	0,44	2	2	4	2
B2i4	2,46	0,82	0,90	0,37	2	2	3	1
B2i5	2,38	1,13	1,06	0,45	2	2	3	1
B3i1	2,35	0,96	0,98	0,42	2	2	3	1
B3i2	2,54	1,30	1,14	0,45	2	2,5	3,75	1,75
B3i3	2,12	0,83	0,91	0,43	1,25	2	3	1,75
B3i4	2,73	1	1	0,37	2	2	4	2
B3i5	2,81	0,64	0,80	0,29	2	3	3	1
B4i1	1,92	1,19	1,09	0,57	1	1,5	3	2
B4i2	2,19	0,96	0,98	0,45	2	2	2,75	0,75
B4i3	2,38	1,05	1,02	0,43	2	2	3	1
B4i4	2,15	0,78	0,88	0,41	2	2	2	0
B4i5	2,15	0,86	0,92	0,43	1,25	2	3	1,75
B5i1	2,65	0,88	0,94	0,35	2	2,5	3	1
B5i2	3	1,12	1,06	0,35	2	3	4	2
B5i3	2,69	1,10	1,05	0,39	2	3	3,75	1,75
B5i4	3	0,96	0,98	0,33	2	3	4	2
B5i5	2,38	0,57	0,75	0,32	2	2	3	1

Notas: *RI: recorrido intercuartílico: en esta tabla se centra la atención en la diferencia de las puntuaciones del primer y tercer cuartil. *Media: Correspondiente a la media de las 27 puntuaciones otorgadas por los alumnos del 1 al 5. *DesvT: Desviación típica. Medida de dispersión de los datos. *CV: Coeficiente de variación. En este caso, el CV oscila entre 0,3 y 0,4 por lo que los datos son consistentes y adecuados, dada la baja variabilidad del modelo. Fuente: original de la investigación.

De esta forma, vemos que los resultados presentan una media de respuesta en torno a 2,5 sobre 5 puntos, ya que los participantes otorgan una baja puntuación al tratarse de un proyecto desconocido para ellos, y no valoran adecuadamente ni con el conocimiento suficiente de qué tratan los aspectos desarrollados en los ítems. Además, las medidas de dispersión como la DesvT o más concretamente, el CV, expresan valores que son superiores a 0,3, lo que otorga gran dispersión en las respuestas, es decir, variedad de opiniones y muy diferentes entre los participantes, fruto del desconocimiento del proyecto. Finalmente, el RI es superior a 1, lo que refleja gran disparidad en las respuestas. En general, la mayoría de las puntuaciones medias están en torno al 2,50 sobre 5. Solo destacan los ítems B3i4, B5i2 y B5i4, mostrando que los participantes esperan que este proyecto

les aporte valores creativos, hacer cosas nuevas y diferentes, ser más solidarios y empáticos y mejorar la convivencia en clase.

Tras realizar las actividades incluidas en el desarrollo del programa de mentoría social, y haber alcanzado el éxito tanto en la participación como en la realización de las tareas que culminan en la revista (Figura 3), se volvió a enviar el cuestionario al alumnado para comprobar la evolución de los resultados. Estos se incluyen en la Tabla 3, y muestran el alcance de los objetivos propuestos, relacionados con las competencias clave de la UDI.

Tabla 3. Resultados obtenidos en el cuestionario final

Ítem	Media*	Var	DesvT*	CV*	Q1	Q2	Q3	RI*
B1i1	4,23	0,66	0,82	0,19	4	4	5	1
B1i2	4,62	0,33	0,57	0,12	4	5	5	1
B1i3	4,73	0,2	0,45	0,1	4,25	5	5	0,75
B1i4	4,69	0,30	0,55	0,12	4,25	5	5	0,75
B1i5	4,08	0,63	0,80	0,2	4	4	5	1
B2i1	4,12	0,83	0,91	0,22	4	4	4,75	0,75
B2i2	4,54	0,74	0,86	0,19	4,25	5	5	0,75
B2i3	3,54	0,9	0,95	0,27	3	3	4	1
B2i4	4,46	0,66	0,81	0,18	4	5	5	1
B2i5	4,19	0,64	0,8	0,19	4	4	5	1
B3i1	4,12	0,59	0,77	0,19	4	4	5	1
B3i2	3,81	0,88	0,94	0,25	3,25	4	4,25	1
B3i3	4,12	1,07	1,03	0,25	4	4,5	5	1
B3i4	4,42	0,57	0,76	0,17	4	5	5	1
B3i5	4,31	0,62	0,79	0,18	4	4	5	1
B4i1	4,27	0,76	0,87	0,20	4	4,5	5	1
B4i2	4,31	0,86	0,93	0,22	4	5	5	1
B4i3	4,15	0,78	0,88	0,21	4	4	5	1
B4i4	4,04	1,08	1,04	0,26	4	4,25	5	1
B4i5	4,19	1,04	1,02	0,24	4	4,5	5	1
B5i1	4,08	0,87	0,93	0,23	4	4	5	1
B5i2	3,88	0,91	0,95	0,25	3,25	4	4,25	1
B5i3	4,12	1,15	1,07	0,26	4	4,25	5	1
B5i4	4,08	0,87	0,93	0,23	4	4	5	1
B5i5	4,31	0,94	0,97	0,23	4	5	5	1

Nota: En este caso, el CV oscila entre 0 y 0,3 por lo que los datos son muy consistentes y adecuados, dada la baja variabilidad del modelo. Fuente: original de la investigación.

Al finalizar las acciones programadas en el proyecto vemos que los 25 ítems del cuestionario final presentan una media de respuesta en torno a 4,3 sobre 5 puntos, lo que supone una alta puntuación. El alumnado ha podido adquirir conocimientos y experiencias que han mejorado exponencialmente

todas las competencias clave. Así, las medidas de dispersión se consideran muy concentradas, con un CV en torno a 0 y 0,3, expresando un alto grado de acuerdo entre los participantes. El RI oscila entre 1 y valores inferiores a 1, lo que refleja una gran coincidencia entre las valoraciones del alumnado. La mayoría de las puntuaciones obtenidas son superiores a 4, destacando los ítems B1i2, B1i3, B1i4, B2i2, B2i4, B4i2 y B5i5 que se relacionan con reconocer el talento creativo y el esfuerzo de sus compañeros/as (B1i2), igualdad de oportunidades para desarrollar el talento creativo (B1i3), valor del trabajo en equipo para lograr resultados (B1i4), motivación del proyecto para mejorar la educación artística e implantación de proyectos creativos (B2i2), valoración sobre la adquisición de competencias creativas para alcanzar metas y objetivos (B2i4) y finalmente, la utilización de herramientas sociales para compartir contenidos digitales creativos (B4i2).

La Figura 3 muestra la portada de la revista elaborada por el alumnado, así como un código QR que permite su escaneo para su visualización, como resultado principal obtenido tras el proceso de trabajo desarrollado en el presente estudio.



Figura 3. Portada de la revista y Código QR con enlace web. Fuente: original de la investigación.

Las Figuras 4 y 5 muestran los datos recabados en los cuestionarios inicial y final. En ellas se puede apreciar tanto las diferencias de puntuaciones en la escala Likert como las diferencias comparadas en gráfico de barras.

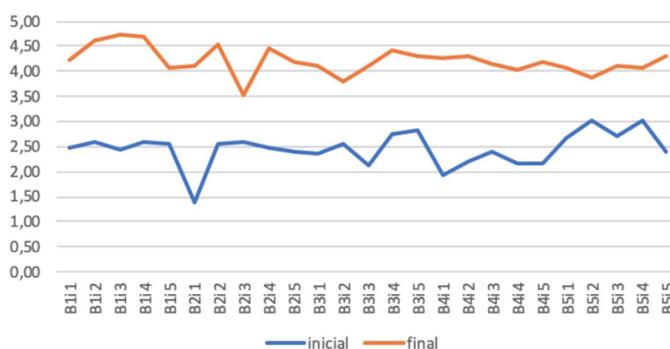


Figura 4. Diferencias de puntuaciones en escala Likert. Fuente: Original de la investigación

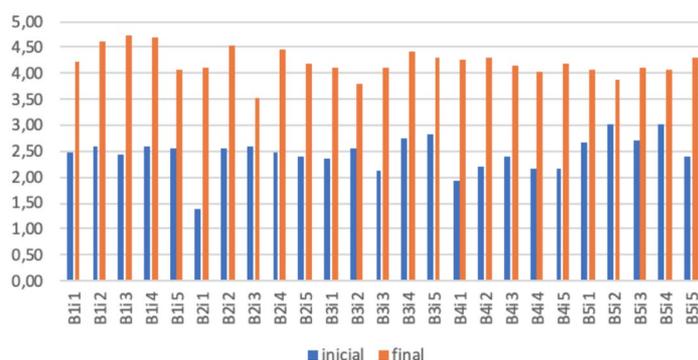


Figura 5. Diferencias comparadas entre puntuación inicial y final (gráfico de barras).
Fuente: Original de la investigación

Discusión

Estos resultados coinciden con los planteamientos de Kruglanski et al., (2019) y Moyano (2019) referenciados en el marco teórico, sobre la importancia de la interacción de los factores psicosociales para la cohesión e inclusión social, así como del papel fundamental que la mentoría social puede aportar en casos como el que nos ocupa (Blakeslee y Keller, 2012; Bruce y Bridgeland, 2014; Petrovic, 2015; Putman, 2015) y la importancia de otorgar al alumnado en riesgo de exclusión social un rol protagonista para fomentar su inclusión educativa (Colomer et al., 2020) a través de prácticas artísticas (Gutiérrez y Fernández, 2018).

El análisis de los resultados permite afirmar que los participantes han incrementado una percepción positiva sobre la adquisición de competencias clave relacionadas con conciencia y expresiones culturales, aprender a aprender, sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor, competencias digitales y competencias sociales y cívicas. Así, la Figura 4 muestra la gran diferencia entre los datos recabados en los cuestionarios inicial y final, lo que permite hacer una valoración positiva del proyecto y de los resultados obtenidos en el mismo.

Según los resultados obtenidos, y tal y como puede apreciarse en la Figura 5, se observa que la mentoría social ha influido positivamente en el alumnado, así como en su inclusión socioeducativa, permitiéndoles aumentar sus competencias artísticas, comunicativas, educativas, emprendedoras, creativas y digitales tras su participación en programas de mentoría social. Por último, la evolución del alumnado que ha participado en este programa de mentoría social muestra una marcada diferencia entre las puntuaciones iniciales y finales obtenidas en el estudio, destacando especialmente el reconocimiento del alumnado hacia el talento creativo y el esfuerzo académico propio y de los compañeros y compañeras, el valor del trabajo en equipo, la consideración de tener las mismas oportunidades en el proyecto y la motivación para mejorar la educación artística, implementando acciones creativas en el contexto del aula.

Conclusiones

Esta investigación ha contribuido al estudio de la mentoría social en el ámbito artístico en el contexto de centros educativos con amplias necesidades de inclusión social, a través de la elaboración de un marco teórico basado en este tipo de proyectos, estudiando las competencias básicas del alumnado para ver su evolución desde la perspectiva de su inclusión socioeducativa. Las herramientas utilizadas han permitido medir el proyecto y valorarlo en función de los ítems evaluados, partiendo del marco teórico planteado en la investigación y reforzando la idea de que las prácticas artísticas en el contexto educativo no solo son necesarias para el fomento de la creatividad por parte del alumnado, sino que además son generadoras de oportunidades para mejorar la calidad de vida y fomentar la inclusión. Las acciones de mentoría social desarrolladas han servido para transformar la realidad socioeducativa de un alumnado con dificultades de aprendizaje y de convivencia, tal y como muestran los resultados obtenidos en el estudio Delphi. De esta forma, las implicaciones tanto de investigación como a nivel práctico, pueden servir de base y referencia para instaurar futuros proyectos de mentoría social centrados en potenciar la creatividad para la mejora de la convivencia del alumnado en las aulas, y la adquisición de competencias relacionadas con el emprendimiento, la inclusión socioeducativa y el uso creativo y responsable de los medios digitales por parte de los adolescentes. La connivencia entre el equipo de orientación y el profesorado del centro educativo con el modus operandi propuesto por los artistas que ejercen como mentores, permite adaptar los contenidos planteados en las unidades didácticas integradas para la mejora de los procesos de mentoría social desarrollados, así como la consecución de objetivos superiores a los inicialmente planteados por el programa Fénix Andalucía. En cuanto a las limitaciones, hemos de hacer referencia al desinterés y bajo rendimiento inicial del alumnado, en un contexto en el que la COVID-19 ha seguido estando muy presente en el ámbito educativo, lo que parece haber lastrado la motivación general del alumnado, obligando a realizar un sobreesfuerzo para plantear las herramientas y los procesos necesarios para alcanzar los objetivos del proyecto. Por otra parte, existe la limitación de haberse dirigido a grupos específicos de participantes en función de parámetros relacionados con su exclusión social, lo que abre como futura línea de investigación su implementación a mayor escala, incorporando un mayor número de alumnado con otras características socioeducativas diferentes para poder estudiar las diferencias existentes en otros contextos, así como la evolución del alumnado en su participación en este tipo de programas de mentoría social. Otra de las limitaciones es la excesiva dependencia por parte del centro educativo hacia la figura del mentor. Se torna necesario que desde las instituciones se fomente la creación de una red de mentores, tal y como se desarrolla en otros programas de instituciones educativas, culturales y del ámbito del emprendimiento. Entender la experiencia artística como un eje vertebrador que permite a las personas sentirse parte de la sociedad, trabajar colaborativamente y hacer que sirva tanto para aprender como para disfrutar aprendiendo.

Referencias

- Arnaiz, P. (2019). *La educación inclusiva en el siglo XXI. Avances y desafíos*. Universidad de Murcia. <https://bit.ly/32eqBA1>
- Ávila-Valdés, N. (2022). Arte, salud comunitaria y COVID-19: ¿qué ha pasado? ¿qué podemos hacer?. *Arte, Individuo y Sociedad*, 34(3), 971–985. <https://doi.org/10.5209/aris.72494>
- Blakeslee, J.E. y Keller, T.E. (2012). Building the youth mentoring knowledge base: Publishing trends and coauthorship networks. *Journal of Community Psychology*, 40(7), 845–859. <https://doi.org/10.1002/jcop.21494>
- Bruce, M. y Bridgeland, J. (2014). *The Mentoring Effect: Young People's Perspectives on the Outcomes and Availability of Mentoring. A report for MENTOR: The national mentoring partnership*. <https://bit.ly/3Ap4U2h>
- Bourriaud, N., (2006). *Estética Relacional*. Buenos Aires: Ed. Adriana Hidalgo.
- Cabero Almenara, J. y Infante Moro, A. (2014). Empleo del método Delphi y su empleo en la investigación en comunicación y educación. *EduTec. Revista Electrónica De Tecnología Educativa*, 48, a272. <https://doi.org/10.21556/edutec.2014.48.187>
- Calderón-Garrido, D., Martín-Piñol, C., Gustems-Carnicer, J., y Portela-Fontán, A. (2018). La influencia de las Artes como motor de bienestar: un estudio exploratorio. *Arte, Individuo y Sociedad*, 30(1), 77–93. <https://doi.org/10.5209/ARIS.56350>
- Carneiro, R. (2009). Las TIC y los nuevos paradigmas educativos: la transformación de la escuela en una sociedad que se transforma. En Carneiro, R., Toscano, J.C. y Díaz, T. (Coord.), *Los desafíos de las TIC para el cambio educativo* (pp. 15–28). Madrid: OEI/Fundación Santillana.
- Colomer, J., Serra, T., Cañabate, D., y Bubnys, R. (2020). Reflective learning in higher education: Active methodologies for transformative practices. *Sustainability*, 12(9), 3827. <https://doi.org/10.3390/su12093827>
- Cortés, P. y Márquez, M.J. (2017). *Creatividad, comunicación y educación: Más allá de las fronteras del saber establecido*. Málaga: UMA Editorial.
- Crul, M. y Schneider, J. (2014). *Mentoring: What can support projects achieve that schools cannot? Report of the Sirius education migration network*. Brussels: European Commission. <https://bit.ly/3y7QSiM>
- Dagnino, F., Dimitriadis, Y., Pozzi, F., Rubia-Avi, B., y Asensio-Pérez, J. (2020). The role of supporting technologies in a mixed methods research design. [El rol de las tecnologías de apoyo en un diseño de investigación de métodos mixtos]. *Comunicar*, 65, 53–63. <https://doi.org/10.3916/C65-2020-05>

- Dalkey, N. C. (1969). Analyses from a Group Opinion Study, *Futures*, 1(6), 541–551. [https://doi.org/10.1016/S0016-3287\(69\)80044-3](https://doi.org/10.1016/S0016-3287(69)80044-3)
- De Bono, E. (1970). *Lateral thinking: A textbook of creativity*. London: Ward Lock Educational.
- Dewhurst, M. (2014). *Social Justice Art: A Framework for Activist Art Pedagogy*. Cambridge (Massachusetts): Harvard Education Press.
- Díaz-Vicario, A., Mercader, C. y Gairín, J.(2019). Uso problemático de las TIC en adolescentes. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 21(7), 1–11. <https://doi.org/10.24320/revista.2019.21.e07.1882>
- Fernández March, A. (2006). Metodologías activas para la formación de competencias. *Educatio Siglo XXI*, 24, 35–56. <https://bit.ly/3aea46A>
- García-Martín, S. y Cantón-Mayo, I. (2019). Use of technologies and academic performance in adolescent students. [Uso de tecnologías y rendimiento académico en estudiantes adolescentes]. *Comunicar*, 59, 73–81. <https://doi.org/10.3916/C59-2019-07>
- García-Melgar, A. y Meyers, N. (2020). STEM Near Peer Mentoring for Secondary School Students: a Case Study of University Mentors' Experiences with Online Mentoring. *Journal for STEM Education Research* 3, 19–42 . <https://doi.org/10.1007/s41979-019-00024-9>
- García-Valcárcel-Muñoz-Repiso, A., Basilotta-Gómez-Pablos, V., y López-García, C. (2014). ICT in collaborative learning in the classrooms of Primary and Secondary Education. [Las TIC en el aprendizaje colaborativo en el aula de Primaria y Secundaria]. *Comunicar*, 42, 65–74. <https://doi.org/10.3916/C42-2014-06>
- Goodyear, P. y Retalis, S. (2010). *Technology-enhanced learning: Design patterns and pattern languages*. Sense Publishers. <https://doi.org/10.1163/9789460910623>
- Gutiérrez, M. R. y Fernández, S. (2018). Artistas en el aula: estudio de un caso sobre trabajo colaborativo en el ámbito de las artes plásticas y visuales. *Arte, Individuo y Sociedad*, 30(2), 361–374. <https://doi.org/10.5209/ARIS.57324>
- Goldfisher, K. (1993). Modified Delphi: A Concept for New Product Forecasting. *The Journal of Business Forecasting Methods & Systems*, 11, 10.
- Gordon, T. J. (1994). The Delphi Method in futures research methodology. *AC/UNC Millennium Project*, 2(3), 1e30. <https://bit.ly/3AvzwiK>
- Gustems-Carnicer, J. y Calderón-Garrido, D. (2016). Proyectos musicales, ciudadanía y desarrollo humano: una mirada desde la psicología positiva. *Cuadernos de Música, Artes Visuales y Artes Escénicas*, 11 (2), 251–271. <http://dx.doi.org/10.11144/>
- Hsu, C. C. y Sandford, B. A. (2007). The Delphi technique: making sense of consensus, *Practical*

- Assessment, Research, Evaluation*, 12 (10), 1–8. <https://doi.org/10.7275/pdz9-th90>
- Infante Moro, A, Martínez López, F. J. y Luna Huertas, P. (2005). Los delphi como fundamento metodológico predictivo para la investigación en sistemas de información y tecnologías de la información (IS/IT). *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación* 26, 89–112. <https://bit.ly/3OJUoqN>
- Junta de Andalucía (2018). *Estrategia Regional Andaluza para la Cohesión e Inclusión Social. Intervención en Zonas Desfavorecidas (ERACIS)*. <https://bit.ly/3latN3T>
- Junta de Andalucía (2022). *Fénix Andalucía, Programa de Mentoría Social. Fundamentos teóricos, metodología y evaluación*. <https://bit.ly/3R93wa3>
- Kane, L. (2004). Educators, learners and active learning methodologies, *International Journal of Lifelong Education*, 23(3), 275–286. <https://doi.org/10.1080/0260/37042000229237>
- Kruglanski, A. W., Bélanger, J. J., y Gunaratna, R. (2019). *The three pillars of radicalization: Needs, narratives, and networks*. Oxford: Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oso/9780190851125.001.0001>
- Linstone, H. A. y Turoff, M. (1975). *The Delphi method: Techniques and applications*. London: Addison-Wesley. <https://bit.ly/3nFubhq>
- Loo, R. (2002), The Delphi method: a powerful tool for strategic management, *Policing: An International Journal*, 25(4), 762–769. <https://doi.org/10.1108/13639510210450677>
- Malla, F. G. y Zabala, I. (1978). Previsión del futuro en la empresa (III): el método Delphi, *Estudios Empresariales*, 39, 13–24.
- Marín-Viadel, R. y Roldán, J. (2019). A/r/tografía e Investigación Educativa Basada en Artes Visuales en el panorama de las metodologías de investigación en Educación Artística. *Arte, Individuo y Sociedad*, 31(4), 881–895. <https://doi.org/10.5209/aris.63409>
- Masterman, E. y Manton, M. (2011). Teachers' perspectives on digital tools for pedagogic planning and design. *Technology, Pedagogy and Education*, 20, 227–246. <https://doi.org/10.1080/1475939X.2011.588414>
- Mitchell, V. (1992), Using Delphi to Forecast in New Technology Industries. *Marketing Intelligence & Planning*, 10(2), 4–9. <https://doi.org/10.1108/02634509210012069>
- Moyano, M. (2019). *Alienation, identity and intercultural working. Radicalisation Awareness Network*. Recuperado de <https://bit.ly/3acaw5x>
- Moreno-Montoro, M.-I., Tirado-de-la-Chica, A., López-Peláez-Casellas, M.-P., y Martínez-Morales, M. (2017). Investigación Basada en las Artes como Investigación Educativa: análisis de una

- experiencia en el Colegio San Isidro en Guadalén. *Educatio Siglo XXI*, 35(1 Mar-Jun), 125–144. <https://doi.org/10.6018/j/286251>
- Navarrete Artime, C., Rodríguez Menéndez, C., y Belver Domínguez, J. (2021). Comprender el arte a través del Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP): una experiencia en educación secundaria. *Observar. Revista Electrónica De Didáctica De Las Artes*, 15, 1–19. https://www.observar.eu/index.php/Observar/article/view/Navarrete_Rodriguez_Belver_2021
- Lasnier, R. (2000). *Réussir la formation par compétences*. Montreal: Guérin.
- Ortega-Alonso, D. (2020). *Investigación artística e innovación social: herramientas para la transferencia del conocimiento científico* (Tesis Doctoral). Recuperado de <https://bit.ly/3OGGW7e>
- Palominos Bastias, M y Marcelo García, C. (2021). Uso de tecnologías digitales para atender necesidades educativas especiales en la formación docente del educador diferencial, *Pixel-Bit Revista de Medios y Educación*, 8, 231–256 <https://doi.org/10.12795/pixelbit.78020>
- Petrovic, M. (2015). *Mentoring in Europe and North America: Strategies for improving immigrants' employment outcomes*. Brussels: Migration Policy Institute Europe. <https://bit.ly/3nDbSZX>
- Poch, A. y Poch, D. (2018). *Artivism [Artivismo]*. Darlington: Carpet Bombing Culture
- Pozzi, F., Asensio-Pérez, J.I., Ceregini, A., Dagnino, F.M., Dimitriadis, Y. y Earp J. (2020). Supporting and representing Learning Design with digital tools: in between guidance and flexibility. *Technology, Pedagogy and Education*, 29(1), 109–128. <https://doi.org/10.1080/1475939X.2020.1714708>
- Preston, J. M., Prieto-Flores, O. y Rhodes, J. E. (2019). Mentoring in context: A comparative study of youth mentoring programs in the United States and continental Europe. *Youth & Society*, 51(7), 900–914. <https://doi.org/10.1177/0044118X18813700>
- Prieto-Flores, O., y Feu-Gelis, J.(2018). ¿Qué impacto pueden tener los programas de mentoría social en la sociedad? Una exploración de las evaluaciones existentes y propuesta de marco analítico. *Pedagogía social. Revista universitaria*, 31, 153–167. https://doi.org/10.7179/PSRI_2018.31.12
- Putnam, R. D. (2015). *Our Kids. The American Dream in Crisis*. New York: Simon & Schuster.
- Ramon, R., y Arcoba, M. D. (2019). La creación de conocimiento compartido entre profesorado y alumnado a partir de narrativas artísticas audiovisuales. *Observar. Revista Electrónica De Didáctica De Las Artes* (13), 39–60. Recuperado a partir de <https://www.observar.eu/index.php/Observar/article/view/99>
- Rodríguez Rodríguez, D. y Guzmán Rosquete, R. (2018). Rendimiento académico de adolescentes declarados en situación de riesgo. *Revista de Investigación Educativa*, 37(1), 147–162. <https://doi.org/10.6018/rie.37.1.303391>

- Romeu-Fontanillas, T., Guitert-Catasús, M., Raffaghelli, J. y Sangrà, A. (2020). Mirroring learning ecologies of outstanding teachers to integrate ICTs in the classroom. [Ecologías de aprendizaje para usar las TIC inspirándose en docentes referentes]. *Comunicar*, 62, 31–42. <https://doi.org/10.3916/C62-2020-03>
- Rowe, G. y Wright, G. (1999). The Delphi technique as a forecasting tool: Issues and analysis, *International Journal of Forecasting*, 15(4): 353–375. [https://doi.org/10.1016/S0169-2070\(99\)00018-7](https://doi.org/10.1016/S0169-2070(99)00018-7)
- Rubia-Avi, B. y Guitert-Catasús, M. (2014). Revolution in education: Computer support for collaborative learning. [¿La revolución de la enseñanza? El aprendizaje colaborativo en entornos virtuales (CSCL)]. *Comunicar*, 42, 10–14. <https://doi.org/10.3916/C42-2014-a2>
- Sánchez-Aragón, A., Belzunegui-Eraso, A. y Prieto-Flores, Ó. (2021). Revisión sistemática de la evaluación de la mentoría social dirigida a jóvenes vulnerables. *OBETS. Revista de Ciencias Sociales*, 16(2), 481–506. <https://doi.org/10.14198/OBETS2021.16.2.16>
- Steinbeck, R. (2011). Building creative competence in globally distributed courses through design thinking. [El «design thinking» como estrategia de creatividad en la distancia]. *Comunicar*, 37, 27–35. <https://doi.org/10.3916/C37-2011-02-02>
- Turoff, M. y Hiltz, S. R. (1996). *Computer based Delphi processes*. En Adler, M. y Ziglio, E. (Eds.) (1996). *Gazing into the oracle: The Delphi method and its application to social policy and public health* (pp. 56–88). London: Jessica Kingsley.

Para citar este artículo / Per citar aquest article / To cite this article:

Ortega Alonso, D. y Parrilla González, J. A. (2023). Educación artística en programas de mentoría social: Inclusión socioeducativa a través de prácticas artísticas y creatividad en centros educativos. *Observar*, 17, 1–21. doi: <https://doi.org/10.1344/observar.2023.17.1>