

UNIVERSIDAD DE SALAMANCA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE TEORÍA E HISTORIA DE LA EDUCACIÓN



**VNiVERSiDAD
D SALAMANCA**

CAMPUS DE EXCELENCIA INTERNACIONAL

La tutoría entre iguales como estrategia para la efectividad de los procesos de transición activa a las instituciones de Educación Superior. Estudio del Proyecto *Tutoría entre Compañeros* (Grados) en la Facultad de Educación de la Universidad de Salamanca (2008-2019)

Tesis doctoral

Yadirnaci Sinay Vargas Hernández

Directores: Prof. Dr. Leoncio Vega Gil

y Prof. Dr. José Antonio Cieza García

Salamanca, 2021

UNIVERSIDAD DE SALAMANCA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE TEORÍA E HISTORIA DE LA EDUCACIÓN



**VNiVERSiDAD
D SALAMANCA**

CAMPUS DE EXCELENCIA INTERNACIONAL

La tutoría entre iguales como estrategia para la efectividad de los procesos de transición activa a las instituciones de Educación Superior. Estudio del Proyecto *Tutoría entre Compañeros* (Grados) en la Facultad de Educación de la Universidad de Salamanca (2008-2019)

Tesis doctoral

Yadirnaci Sinay Vargas Hernández

Vº Bº

Directores

Doctoranda

Salamanca, 2021

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN.....	31
2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA Y OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN.....	38
3. MARCO TEÓRICO DEL ESTUDIO: Orientación educativa y tutoría entre iguales en las Instituciones de Educación Superior.....	42
3.1. La Orientación educativa y acción tutorial en las instituciones de Educación Superior.....	43
3.2. La cuarta transición. Éxito, fracaso y necesidades de los alumnos de nuevo ingreso en las instituciones de Educación Superior.....	60
3.3. La tutoría entre iguales en las instituciones de Educación Superior.....	74
3.3.1. Concepto de tutoría entre iguales en las instituciones de Educación Superior.....	75
3.3.2. Objetivos que conseguir y competencias que abordar de la tutoría entre iguales en la Educación Superior.....	83
3.3.3. Fundamentación psicopedagógica de la relación tutorial.....	91
3.3.4. Características y vectores de la relación tutorial.....	94
3.3.5. Logros y beneficios esperados.....	98
4. MARCO CONTEXTUAL DEL ESTUDIO: El Proyecto Tutoría entre Compañeros en la Universidad de Salamanca.....	106
4.1. Evolución histórica del Proyecto Tutoría entre Compañeros en la Universidad de Salamanca (cursos 2008-2009 a 2018-2019).....	107
4.2. El Proyecto Tutoría entre Compañeros en la Facultad de Educación (Grados).....	144
4.2.1. Evolución histórica del Proyecto Tutoría entre Compañeros en la Facultad de Educación (Grados) (Cursos 2008-2009 al 2018-2019).....	145
4.2.2. Objetivos y competencias para abordar en el Proyecto Tutoría entre Compañeros en la Facultad de Educación (Grados).....	151
4.2.3. Vectores y acciones para la implementación del Proyecto.....	160
4.2.4. Organigrama y funciones. Actores y agentes implicados.....	165
5. MARCO METODOLÓGICO DEL ESTUDIO.....	176
5.1. Tipología del estudio.....	177
5.2. Hipótesis.....	180
5.3. Variables dependientes.....	181
5.4. Población	194

5.5. Fuentes, materiales, técnicas de recogida de información y procedimientos.....	201
6. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS.....	236
6.1. Hipótesis 1. <i>El Proyecto Tutoría entre Compañeros (Grados) en la Facultad de Educación promueve en el alumno-tutorado (alumno de primer curso de Grado) la adquisición de competencias genéricas (sistémicas, instrumentales, intrapersonales e interpersonales) vinculadas a su desarrollo académico, personal y social.....</i>	237
6.1.1. Diplomatura/Grado en Educación Social	239
6.1.1.1. Datos personales de los alumnos-tutorados.....	240
6.1.1.2. Necesidades competenciales sistémicas.....	241
6.1.1.3. Necesidades competenciales instrumentales.....	252
6.1.1.4. Necesidades competenciales intrapersonales.....	264
6.1.1.5. Necesidades competenciales interpersonales	276
6.1.1.6. Comparativa de necesidades competenciales del alumno-tutorado en la Diplomatura/Grado en Educación Social (cursos 2008-2009 a 2018-2019).....	284
6.1.1.7. Consideraciones finales.....	285
6.1.2. Diplomatura/Grado en Maestro en Educación Infantil.....	291
6.1.2.1. Datos personales de los alumnos-tutorados.....	291
6.1.2.2. Necesidades competenciales sistémicas	292
6.1.2.3. Necesidades competenciales instrumentales	300
6.1.2.4. Necesidades competenciales intrapersonales.....	312
6.1.2.5. Necesidades competenciales interpersonales.....	352
6.1.2.6. Comparativa de necesidades competenciales del alumno-tutorado en la Diplomatura/Grado en Maestro en Educación Infantil (cursos 2009-2010 a 2018-2019).....	332
6.1.2.7. Consideraciones finales.....	333
6.1.3. Grado en Maestro en Educación Primaria.....	338
6.1.3.1. Datos personales de los alumnos-tutorados.....	339
6.1.3.2. Necesidades competenciales sistémicas.....	340
6.1.3.3. Necesidades competenciales instrumentales.....	350
6.1.3.4. Necesidades competenciales intrapersonales.....	362
6.1.3.5. Necesidades competenciales interpersonales.....	374
6.1.3.6. Comparativa de necesidades competenciales del alumno-tutorado en el Grado en Maestro en Educación Primaria (cursos 2010-2011 a 2018-2019).....	381
6.1.3.7. Consideraciones finales.....	382

6.1.4. Grado en Pedagogía.....	384
6.1.4.1. Datos personales de los alumnos-tutorados.....	389
6.1.4.2. Necesidades competenciales sistémicas.....	390
6.1.4.3. Necesidades competenciales instrumentales.....	399
6.1.4.4. Necesidades competenciales intrapersonales.....	410
6.1.4.5. Necesidades competenciales interpersonales	422
6.1.4.6. Comparativa de necesidades competenciales del alumno-tutorado en el Grado en Pedagogía (cursos 2011-2012 a 2018-2019).....	428
6.1.4.7. Consideraciones finales.....	429
6.1.5. Estudio comparativo de las competencias trabajadas y evaluadas en el Proyecto Tutoría entre Compañeros en las titulaciones de la Facultad de Educación (cursos 2008-2009 a 2018-2019).....	434
6.1.6. Estudio comparativo sobre la autopercepción de mejora de los alumnos-tutorados en las competencias trabajadas en el Proyecto Tutoría entre Compañeros (Grados) entre las distintas titulaciones de la Facultad de Educación (cursos 2008-2009 a 2018-2019).....	436
6.1.7. Validación de la hipótesis 1.....	445
6.2. Hipótesis 2. <i>El Proyecto Tutoría entre Compañeros (Grados) en la Facultad de Educación permite que el alumno-tutorado tenga una tasa de rendimiento en el primer curso igual o superior a la del resto de su grupo-clase.....</i>	448
6.2.1. Análisis e interpretación de resultados.....	449
6.2.2. Validación de la hipótesis 2.....	461
6.3. Hipótesis 3. <i>El Proyecto Tutoría entre Compañeros (Grados) en la Facultad de Educación permite reducir la tasa de abandono escolar en el primer curso de universidad a un 1% \pm 1 porcentual.....</i>	463
6.3.1. Análisis e interpretación de resultados.....	464
6.3.2. Validación de la hipótesis 3.....	469
6.4. Hipótesis 4. <i>El Proyecto Tutoría entre Compañeros (Grados) en la Facultad de Educación promueve en el alumno-tutor la adquisición de competencias genéricas (sistémicas, instrumentales, intrapersonales e interpersonales) y específicas (profesionales).....</i>	471
6.4.1. Diplomatura/Grado en Educación Social.....	471
6.4.1.1. Datos personales de los alumnos-tutores.....	472

6.4.1.2. Competencias genéricas (sistémicas, instrumentales, intrapersonales e interpersonales).....	475
6.4.1.3. Competencias específicas (profesionales).....	484
6.4.1.4. Consideraciones finales.....	486
6.4.2. Diplomatura/Grado en Maestro en Educación Infantil	489
6.4.2.1. Datos personales de los alumnos-tutores.....	489
6.4.2.2. Competencias genéricas (sistémicas, instrumentales, intrapersonales e interpersonales).....	492
6.4.2.3. Competencias específicas (profesionales).....	501
6.4.2.4. Consideraciones finales.....	503
6.4.3. Grado en Maestro en Educación Primaria.....	506
6.4.3.1. Datos personales de los alumnos-tutores.....	506
6.4.3.2. Competencias genéricas (sistémicas, instrumentales, intrapersonales e interpersonales).....	509
6.4.3.3. Competencias específicas (profesionales).....	519
6.4.3.4. Consideraciones finales.....	521
6.4.4. Grado en Pedagogía.....	524
6.4.4.1. Datos personales de los alumnos-tutores.....	524
6.4.4.2. Competencias genéricas (sistémicas, instrumentales, intrapersonales e interpersonales).....	527
6.4.4.3. Competencias específicas (profesionales).....	535
6.4.4.4. Consideraciones finales.....	537
6.4.5. Estudio comparativo sobre la autopercepción de mejora de los alumnos-tutores en las competencias trabajadas en el Proyecto Tutoría entre Compañeros (Grados) de las distintas titulaciones de la Facultad de Educación (cursos 2008-2009 a 2018-2019).....	540
6.4.6. Validación de la hipótesis 4.....	547
7. DISCUSIÓN.....	550
8. CONCLUSIONES.....	576
9. FORTALEZAS, DEBILIDADES Y PROYECCIONES.....	585
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	590
ANEXOS.....	629

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Tipos de tutoría en las instituciones de Educación Superior.....	55
Tabla 2. Factores que influyen en los procesos de la cuarta transición desde una perspectiva integradora.....	63
Tabla 3. Alumnos-tutorados y alumnos-tutores que han formado parte del Proyecto Tutoría entre Compañeros en la Universidad de Salamanca (2008-2009 a 2018-2019).....	120
Tabla 4. Alumnos-tutorados que han formado parte del Proyecto Tutoría entre Compañeros en la Universidad de Salamanca en sus vertientes grado e internacional (2008-2009 a 2018-2019).....	127
Tabla 5. Alumnos-tutores que han formado parte del Proyecto Tutoría entre Compañeros en la Universidad de Salamanca en sus vertientes grado e internacional (2008-2009 a 2018-2019).....	129
Tabla 6. Profesores-tutores que han formado parte del Proyecto Tutoría entre Compañeros en la Universidad de Salamanca (2008-2009 a 2018-2019).....	132
Tabla 7. Profesores-tutores que han formado parte del Proyecto Tutoría entre Compañeros en la Universidad de Salamanca en sus vertientes grado e internacional (2008-2009 a 2018-2019).....	140
Tabla 8. Evolución histórica del Proyecto Tutoría entre Compañeros (Grados) en la Facultad de Educación. Alumnos tutorados y alumnos-tutores por sexo (2008-2009 a 2018-2019).....	145
Tabla 9. Cuadro de competencias susceptibles de ser abordadas dentro del Proyecto Tutoría entre Compañeros (Grados) para alumnos-tutorados de la Facultad de Educación.....	153
Tabla 10. Cuadro de competencias susceptibles de ser abordadas dentro del Proyecto Tutoría entre Compañeros (Grados) para alumnos-tutores de la Facultad de Educación.....	157

Tabla 11. Talleres de formación para alumnos-tutores.....	168
Tabla 12. Talleres de formación para profesores-tutores.....	169
Tabla 13. Necesidades competenciales abordadas con los alumnos-tutorados y por los alumnos-tutores en el Proyecto Tutoría entre Compañeros (Grados) en la Facultad de Educación.....	184
Tabla 14. Competencias abordadas con los alumnos-tutores en el Proyecto Tutoría entre Compañeros (Grados) en la Facultad de Educación de la Universidad de Salamanca.....	191
Tabla 15. Distribución de la población del estudio por año y titularidad.....	194
Tabla 16. Fuentes, materiales, técnicas de recogida de información y procedimientos. Procedimiento 1.....	204
Tabla 17. Hoja de vaciado de datos de la categorización/operacionalización de la variable competencias adquiridas por el alumno-tutorado.....	208
Tabla 18. Fuentes, materiales, técnicas de recogida de información y procedimientos. Procedimiento 2.....	210
Tabla 19. Fuentes, materiales, técnicas de recogida de información y procedimientos. Procedimiento 3.....	212
Tabla 20. Competencias evaluadas y cambios en los ítems de los cuestionarios de evaluación final al alumno-tutorado.....	216
Tabla 21. Fuentes, materiales, técnicas de recogida de información y procedimientos. Procedimiento 4.....	221
Tabla 22. Fuentes, materiales, técnicas de recogida de información y procedimientos. Procedimiento 5.....	225
Tabla 23. Fuentes, materiales, técnicas de recogida de información y procedimientos. Procedimiento 6.....	227
Tabla 24. Fuentes, materiales, técnicas de recogida de información y procedimientos. Procedimiento 7.....	230
Tabla 25. Fuentes, materiales, técnicas de recogida de información y procedimientos. Procedimiento 8.....	232
Tabla 26. Número de alumnos-tutorados que han participado en el proyecto (cursos 2008-2009 a 2018-2019).....	239
Tabla 27. Participación por sexo de los alumnos-tutorados (cursos 2008-2009 a 2018-2019).....	240
Tabla 28. Necesidades competenciales sistémicas “a demanda” (iniciales e in itinere)..	242

Tabla 29. Necesidades competenciales sistémicas “a oferta”	243
Tabla 30. Número de alumnos-tutorados que cumplimentaron el cuestionario de evaluación final (cursos 2008-2009 a 2018-2019).....	246
Tabla 31. Evaluación de la autopercepción de mejora del alumno-tutorado en cuanto a las necesidades competenciales sistémicas “a oferta” y “a demanda” (cursos 2008-2009 a 2018-2019).....	247
Tabla 32. Necesidades competenciales instrumentales “a demanda”	252
Tabla 33. Evaluación de la autopercepción de mejora del alumno-tutorado en cuanto a las necesidades competenciales instrumentales “a oferta” y “a demanda” (cursos 2008-2009 a 2018-2019).....	261
Tabla 34. Necesidades competenciales intrapersonales “a demanda”	264
Tabla 35. Evaluación de la autopercepción de mejora del alumno-tutorado en cuanto a las necesidades competenciales intrapersonales “a oferta” y “a demanda” (cursos 2008-2009 a 2018-2019).....	273
Tabla 36. Necesidades competenciales interpersonales “a demanda”	277
Tabla 37. Evaluación de la autopercepción de mejora del alumno tutorado en cuanto a las necesidades competenciales interpersonales “a oferta” y “a demanda” (cursos 2008-2009 a 2018-2019).....	282
Tabla 38. Ítems mejor puntuados en el cuestionario de evaluación final por el alumno-tutorado en las necesidades competenciales de tipo sistémicas, instrumentales, intrapersonales e interpersonales.....	286
Tabla 39. Evaluación de la valoración final del alumno-tutorado en cuanto al proyecto tutoría entre compañeros.....	289
Tabla 40. Número de alumnos-tutorados de maestro en educación infantil que han participado en el Proyecto Tutoría entre Compañeros (Grados) (cursos 2009-2010 a 2018-2019).....	290
Tabla 41. Participación por sexo de los alumnos-tutorados de maestro en educación infantil (cursos 2009-2010 a 2018-2019).....	291
Tabla 42. Necesidades competenciales sistémicas “a oferta”	293
Tabla 43. Número de alumnos-tutorados que cumplimentaron el cuestionario de evaluación final (cursos 2009-2010 a 2018-2019).....	296
Tabla 44. Evaluación de la autopercepción de mejora del alumno-tutorado en cuanto a las necesidades competenciales sistémicas “a oferta” y “a demanda” (cursos 2009-2010 a 2018-2019).....	296

Tabla 45. Necesidades competenciales instrumentales “a demanda”.....	301
Tabla 46. Evaluación de la autopercepción de mejora del alumno-tutorado en cuanto a las necesidades competenciales instrumentales “a oferta” y “a demanda” (cursos 2009-2010 a 2018-2019).....	310
Tabla 47. Necesidades competenciales intrapersonales “a demanda”.....	313
Tabla 48. Evaluación de la autopercepción de mejora del alumno-tutorado en cuanto a las necesidades competenciales intrapersonales “a oferta” y “a demanda” (cursos 2009-2010 a 2018-2019).....	321
Tabla 49. Necesidades competenciales interpersonales “a demanda”.....	325
Tabla 50. Evaluación de la autopercepción de mejora del alumno tutorado en cuanto a las necesidades competenciales interpersonales “a oferta” y “a demanda” (cursos 2009-2010 a 2018-2019).....	330
Tabla 51. Ítems mejor puntuados en el cuestionario de evaluación final por el alumno-tutorado en las necesidades competenciales de tipo sistémicas, instrumentales, intrapersonales e interpersonales.....	334
Tabla 52. Evaluación de la valoración final del alumno-tutorado del Proyecto Tutoría entre Compañeros (cursos 2009-2010 al 2018-2019).....	337
Tabla 53. Número de alumnos-tutorados de maestro en educación primaria que han participado en el Proyecto Tutoría entre Compañeros (Grados) (cursos 2010-2011 a 2018-2019).....	338
Tabla 54. Participación por sexo de los alumnos-tutorados (cursos 2010-2011 a 2018-2019).....	339
Tabla 55. Necesidades competenciales sistémicas “a oferta”.....	341
Tabla 56. Número de alumnos-tutorados que cumplimentaron el cuestionario de evaluación final (cursos 2010-2011 a 2018-2019).....	344
Tabla 57. Evaluación de la autopercepción de mejora del alumno-tutorado en cuanto a las necesidades competenciales sistémicas “a oferta” y “a demanda”.....	344
Tabla 58. Necesidades competenciales instrumentales “a demanda”.....	350
Tabla 59. Evaluación de la autopercepción de mejora del alumno-tutorado en cuanto a las necesidades competenciales instrumentales “a oferta” y “a demanda” (cursos 2010-2011 a 2018-2019).....	359
Tabla 60. Necesidades competenciales intrapersonales “a demanda”.....	363

Tabla 61. Evaluación de la autopercepción de mejora del alumno-tutorado en cuanto a las necesidades competenciales intrapersonales “a oferta” y “a demanda” (cursos 2010-2011 a 2018-2019).....	370
Tabla 62. Necesidades competenciales interpersonales “a demanda”.....	375
Tabla 63. Evaluación de la autopercepción de mejora del alumno tutorado en cuanto a las necesidades competenciales interpersonales “a oferta” y “a demanda” (cursos 2010-2011 a 2018-2019).....	379
Tabla 64. Ítems mejor puntuados en el cuestionario de evaluación final por el alumno-tutorado en las necesidades competenciales de tipo sistémicas, instrumentales, intrapersonales e interpersonales.....	383
Tabla 65. Evaluación de la valoración final del alumno-tutorado en cuanto al proyecto tutoría entre compañeros.....	386
Tabla 66. Número de alumnos-tutorados de educación social que han participado en el Proyecto Tutoría entre Compañeros (Grados) (cursos 2011-2012 a 2018-2019).....	388
Tabla 67. Participación por sexo de los alumnos-tutorados (cursos 2011-2012 a 2018-2019).....	389
Tabla 68. Necesidades competenciales sistémicas “a oferta”.....	391
Tabla 69. Número de alumnos-tutorados que cumplimentaron el cuestionario de evaluación final (cursos 2011-2012 a 2018-2019).....	391
Tabla 70. Evaluación de la autopercepción de mejora del alumno-tutorado en cuanto a las necesidades competenciales sistémicas “a oferta” y “a demanda” (cursos 2011-2012 a 2018-2019).....	394
Tabla 71. Necesidades competenciales instrumentales “a demanda”.....	399
Tabla 72. Evaluación de la autopercepción de mejora del alumno-tutorado en cuanto a las necesidades competenciales instrumentales “a oferta” y “a demanda” (cursos 2011-2012 a 2018-2019).....	407
Tabla 73. Necesidades competenciales intrapersonales “a demanda”.....	411
Tabla 74. Evaluación de la autopercepción de mejora del alumno-tutorado en cuanto a las necesidades competenciales intrapersonales “a oferta” y “a demanda” (cursos 2011-2012 a 2018-2019).....	418
Tabla 75. Necesidades competenciales interpersonales “a demanda”.....	423
Tabla 76. Evaluación de la autopercepción de mejora del alumno tutorado en cuanto a las necesidades competenciales interpersonales “a oferta” y “a demanda” (cursos 2011-2012 a 2018-2019).....	426

Tabla 77. Ítems mejor puntuados en el cuestionario de evaluación final por el alumno-tutorado en las necesidades competenciales de tipo sistémicas, instrumentales, intrapersonales e interpersonales.....	430
Tabla 78. Evaluación de la valoración final del alumno-tutorado en cuanto al proyecto tutoría entre compañeros.....	432
Tabla 79. Autopercepción de los alumnos-tutorados sobre aspectos relacionados con la adquisición de competencias sistémicas (cursos 2008-2009 a 2018-2019).....	437
Tabla 80. Autopercepción de los alumnos-tutorados sobre aspectos relacionados con la adquisición de competencias instrumentales (cursos 2008-2009 a 2018-2019).....	439
Tabla 81. Autopercepción de los alumnos-tutorados sobre aspectos relacionados con la adquisición de competencias intrapersonales (cursos 2008-2009 a 2018-2019).....	440
Tabla 82. Autopercepción de los alumnos-tutorados sobre aspectos relacionados con la adquisición de competencias interpersonales (cursos 2008-2009 a 2018-2019).....	441
Tabla 83. Estudio comparado de la autopercepción del alumno-tutorado en cuanto a la valoración final del Proyecto Tutoría entre Compañeros (cursos 2008-2009 a 2018-2019)	
Tabla 84. Descriptivos por titulación.....	443
Tabla 85. Prueba U de Mann-Whitney en función de la tasa de rendimiento.....	450
Tabla 86. Tasas de rendimiento por año y por titulaciones de los alumnos del grupo-clase y de los alumnos del grupo-proyecto.....	453
Tabla 87. Tasas de abandono por titulación y años.....	454
Tabla 88. Número de alumnos-tutores que han participado en el proyecto (cursos 2008-2009 a 2018-2019).....	465
Tabla 89. Número de alumnos-tutores que cumplimentaron el cuestionario de evaluación final (cursos 2008-2009 a 2018-2019).....	472
Tabla 90. Participación por sexo de los alumnos-tutores (cursos 2008-2009 a 2018-2019).....	473
Tabla 91. Evaluación de la autopercepción de mejora competencial del alumno-tutor en cuanto a competencias sistémicas adquiridas a través del proceso de enseñanza de competencias genéricas al alumno-tutorado (cursos 2008-2009 a 2018-2019).....	475
Tabla 92. Evaluación de la autopercepción de mejora competencial del alumno-tutor en cuanto a competencias instrumentales adquiridas a través del proceso de enseñanza de competencias genéricas al alumno-tutorado (cursos 2008-2009 a 2018-2019).....	478

Tabla 93. Evaluación de la autopercepción de mejora competencial del alumno-tutor en cuanto a competencias intrapersonales (curso 2008-2009 a 2018-2019).....	480
Tabla 94. Evaluación de la autopercepción de mejora competencial del alumno-tutor en cuanto a competencias interpersonales (curso 2008-2009 a 2018-2019).....	482
Tabla 95. Evaluación de la autopercepción de mejora competencial del alumno-tutor en cuanto a competencias específicas (profesionales) (cursos 2008-2009 a 2018-2019).....	484
Tabla 96. Evaluación de la autopercepción del alumno-tutor en cuanto a la valoración final del proyecto tutoría entre compañeros.....	487
Tabla 97. Número de alumnos-tutores que han participado en el proyecto (cursos 2009-2010 a 2018-2019).....	489
Tabla 98. Número de alumnos-tutores que cumplimentaron el cuestionario de evaluación final (cursos 2009-2010 a 2018-2019).....	490
Tabla 99. Participación por sexo de los alumnos-tutores (cursos 2009-2010 a 2018-2019).....	490
Tabla 100. Evaluación de la autopercepción de mejora competencial del alumno-tutor en cuanto a competencias sistémicas adquiridas a través del proceso de enseñanza de competencias genéricas al alumno-tutorado (cursos 2009-2010 a 2018-2019).....	492
Tabla 101. Evaluación de la autopercepción de mejora competencial del alumno-tutor en cuanto a competencias instrumentales adquiridas a través del proceso de enseñanza de competencias genéricas al alumno-tutorado (cursos 2009-2010 a 2018-2019).....	495
Tabla 102. Evaluación de la autopercepción de mejora competencial del alumno tutor en cuanto a competencias intrapersonales (curso 2009-2010 a 2018-2019).....	497
Tabla 103. Evaluación de la autopercepción de mejora competencial del alumno tutor en cuanto a competencias interpersonales (cursos 2009-2010 a 2018-2019).....	499
Tabla 104. Evaluación de la autopercepción de mejora competencial del alumno-tutor en cuanto a competencias específicas (profesionales) (cursos 2008-2009 a 2018-2019).....	501
Tabla 105. Evaluación de la autopercepción del alumno-tutor en cuanto a la valoración final del proyecto tutoría entre compañeros.....	504
Tabla 106. Número de alumnos-tutores que han participado en el proyecto (cursos 2010-2011 a 2018-2019).....	506
Tabla 107. Número de alumnos-tutores que cumplimentaron el cuestionario de evaluación final (cursos 2010-2011 a 2018-2019).....	507

Tabla 108. Participación por sexo de los alumnos-tutores (cursos 2010-2011 a 2018-2019).....	507
Tabla 109. Evaluación de la autopercepción de mejora competencial del alumno-tutor en cuanto a competencias sistémicas adquiridas a través del proceso de enseñanza de competencias genéricas al alumno-tutorado (cursos 2010-2011 a 2018-2019).....	509
Tabla 110. Evaluación de la autopercepción de mejora competencial del alumno-tutor en cuanto a competencias instrumentales adquiridas a través del proceso de enseñanza de competencias genéricas al alumno-tutorado (cursos 2010-2011 a 2018-2019).....	512
Tabla 111. Evaluación de la autopercepción de mejora competencial del alumno-tutor en cuanto a competencias intrapersonales (curso 2010-2011 a 2018-2019).....	515
Tabla 112. Evaluación de la autopercepción de mejora competencial del alumno-tutor en cuanto a competencias interpersonales (curso 2010-2011 a 2018-2019).....	517
Tabla 113. Evaluación de la autopercepción de mejora competencial del alumno-tutor en cuanto a competencias específicas (profesionales) (cursos 2010-2011 a 2018-2019).....	519
Tabla 114. Evaluación de la autopercepción del alumno-tutor en cuanto a la valoración final del Proyecto Tutoría entre Compañeros (cursos 2010-2011 a 2018-2019).....	522
Tabla 115. Número de alumnos-tutores que han participado en el proyecto (cursos 2011-2012 a 2018-2019).....	524
Tabla 116. Número de alumnos-tutores que cumplimentaron el cuestionario de evaluación final (cursos 2011-2012 a 2018-2019).....	524
Tabla 117. Participación por sexo de los alumnos-tutores (cursos 2011-2012 a 2018-2019).....	525
Tabla 118. Evaluación de la autopercepción de mejora competencial del alumno-tutor en cuanto a competencias sistémicas adquiridas a través del proceso de enseñanza de competencias genéricas al alumno-tutorado (cursos 2011-2012 a 2018-2019).....	527
Tabla 119. Evaluación de la autopercepción de mejora competencial del alumno-tutor en cuanto a competencias instrumentales adquiridas a través del proceso de enseñanza de competencias genéricas al alumno-tutorado (cursos 2011-2012 a 2018-2019).....	529
Tabla 120. Evaluación de la autopercepción de mejora competencial del alumno-tutor en cuanto a competencias intrapersonales (curso 2011-2012 a 2018-2019).....	531
Tabla 121. Evaluación de la autopercepción de mejora competencial del alumno-tutor en cuanto a competencias interpersonales (curso 2011-2012 a 2018-2019).....	533

Tabla 122. Evaluación de la autopercepción de mejora competencial del alumno-tutor en cuanto a competencias específicas (profesionales) (cursos 2011-2012 a 2018-2019).....	535
Tabla 123. Evaluación de la autopercepción del alumno-tutor en cuanto a la valoración final del Proyecto Tutoría entre Compañeros (Grados).....	538
Tabla 124. Autopercepción de los alumnos-tutores sobre aspectos relacionados con la adquisición de competencias sistémicas (cursos 2008-2009 a 2018-2019).....	540
Tabla 125. Autopercepción de los alumnos-tutores sobre aspectos relacionados con la adquisición de competencias instrumentales (cursos 2008-2009 a 2018-2019).....	541
Tabla 126. Autopercepción de los alumnos-tutores sobre aspectos relacionados con la adquisición de competencias intrapersonales (cursos 2008-2009 a 2018-2019).....	542
Tabla 127. Autopercepción de los alumnos-tutores sobre aspectos relacionados con la adquisición de competencias interpersonales (cursos 2008-2009 a 2018-2019).....	543
Tabla 128. Autopercepción de los alumnos-tutores sobre aspectos relacionados con la adquisición de competencias específicas (profesionales) (cursos 2008-2009 a 2018-2019).....	544
Tabla 129. Autopercepción de los alumnos-tutores en cuanto a la valoración global de la participación y grado de satisfacción en el Proyecto Tutoría entre Compañeros (cursos 2008-2009 a 2018-2019).....	545

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Alumnos-tutorados que han formado parte del Proyecto Tutoría entre Compañeros en la Universidad de Salamanca en su vertiente grado (2008-2009 a 2018-2019).....	127
Gráfico 2. Alumnos-tutorados que han formado parte del Proyecto Tutoría entre Compañeros en la Universidad de Salamanca en su vertiente internacional (2008-2009 a 2018-2019).....	128
Gráfico 3. Alumnos-tutores que han formado parte del Proyecto Tutoría entre Compañeros en la Universidad de Salamanca en su vertiente grado (2008-2009 a 2018-2019).....	130
Gráfico 4. Alumnos-tutores que han formado parte del Proyecto Tutoría entre Compañeros en la Universidad de Salamanca en su vertiente internacional (2008-2009 a 2018-2019).....	131
Gráfico 5. Profesores-tutores que han formado parte del Proyecto Tutoría entre Compañeros en la Universidad de Salamanca en su vertiente de Grados (2008-2009 a 2018-2019).....	140
Gráfico 6. Profesores-tutores que han formado parte del Proyecto Tutoría entre Compañeros en la Universidad de Salamanca en su vertiente internacional (2008-2009 a 2018-2019).....	141
Gráfico 7. Participación del profesor-tutor por sexo en el Proyecto Tutoría entre Compañeros de Grados en la Universidad de Salamanca (cursos 2008-2009 a 2018-2019).....	142
Gráfico 8. Participación del profesor-tutor por sexo en el Proyecto Tutoría entre Compañeros de internacional en la Universidad de Salamanca (cursos 2008-2009 a 2018-2019).....	143
Gráfico 9. Participación del alumno-tutorado por titulación y por sexo en el Proyecto Tutoría entre Compañeros en la Facultad de Educación (Grados) (cursos 2008-2009 a 2018-2019).....	148
Gráfico 10. Participación del alumno-tutorado por sexo en el Proyecto Tutoría entre Compañeros en la Facultad de Educación (Grados) (cursos 2008-2009 a 2018-2019).....	149
Gráfico 11. Participación del alumno-tutor por titulación y por sexo en el Proyecto Tutoría entre Compañeros en la Facultad de Educación (Grados) (cursos 2008-2009 al 2018-2019).....	149

Gráfico 12. Participación del alumno-tutor por sexo en el Proyecto Tutoría entre Compañeros en la Facultad de Educación (Grados) (cursos 2008-2009 a 2018-2019).....	150
Gráfico 13. Distribución de la población por sexo.....	197
Gráfico 14. Distribución de la población por sexo y por titulación.....	198
Gráfico 15. Distribución de la población (alumnos-tutorados y alumnos-tutores) por titulación.....	199
Gráfico 16. Distribución de la población (alumnos-tutorados) por titulación.....	200
Gráfico 17. Distribución de la población (alumnos-tutores) por titulación.....	200
Gráfica 18. Participación por sexo de los alumnos-tutorados (cursos 2008-2009 a 2018-2019).....	241
Gráfico 19. Necesidades competenciales sistémicas “a demanda” (iniciales e <i>in itinere</i>) (cursos 2008-2009 a 2018-2019) en educación social.....	242
Gráfico 20. Competencia a.3. Capacidad para aprender y trabajar de forma autónoma.....	243
Gráfico 21. Competencia a.1. Capacidad para adaptarse a nuevos contextos y situaciones institucionales (universidad, centro y titulación).....	244
Gráfico 22. Competencia a.2. Capacidad para implicarse de forma activa en la vida académica.....	245
Gráfico 23. Competencia a.4 compromiso con procesos de cambio y mejora.....	245
Gráfico 24. Necesidades competenciales instrumentales “a demanda” (iniciales e <i>in itinere</i>) (cursos 2008-2009 a 2018-2019).....	253
Gráfico 25. Competencia cognoscitiva b.1.3. Capacidad de concentración.....	254
Gráfico 26. Competencia metodológica b.2.1. Planificación y organización del tiempo.....	255
Gráfico 27. Competencia metodológica b.2.2. Optimización de las condiciones y espacios físicos de estudio (lugar, mobiliario, ambiente, horario, temperatura, fatiga, distracciones.....)	255
Gráfico 28. Competencia metodológica b.2.3. Técnicas de estudio.....	256
Gráfico 29. Competencia metodológica b.2.5. Habilidad para la gestión de la información.....	256
Gráfico 30. Competencia metodológica b.2.6. Estrategias para la resolución de problemas académicos.....	257
Gráfico 31. Competencia metodológica b.2.7. Estrategias para trabajar en grupo.....	257

Gráfico 32. Competencia metodológica b.2.8. Organización de las tareas de estudio...	258
Gráfico 33. Competencia tecnológica b.3.1 uso y manejo de medios y recursos vinculados a las nuevas tecnologías.....	259
Gráfico 34. Competencia lingüística b.4.1 comunicación oral (hablar en público. Presentación pública en clase. Entrevista con el profesor. Examen oral).....	259
Gráfico 35. Competencia lingüística b.4.2 comunicación escrita (redacción y estructura de trabajos académicos. Citación bibliográfica y no plagio. Escritura correcta y sin faltas de ortografía).....	260
Gráfico 36. Competencias intrapersonales “a demanda” (iniciales e <i>in itinere</i>) (cursos 2008-2009 a 2018-2019).....	265
Gráfico 37. Competencia intrapersonal c.5. Inteligencia emocional.....	266
Gráfico 38. Competencia intrapersonal c.7. Responsabilidad.....	267
Gráfico 39. Competencia intrapersonal c.10.1. Hábitos saludables relacionados con la fatiga escolar (alimentación).....	267
Gráfico 40. Competencia intrapersonal c.10.2 hábitos saludables relacionados con la fatiga escolar (sueño).....	268
Gráfico 41. Competencia intrapersonal c.11 afrontamiento, resolución y superación de problemas psico-sociales (agobio, estrés, abatimiento, bajones, melancolía, nerviosismo, añoranza, soledad, depresión, muerte de un progenitor o familiar allegado, ruptura sentimental, consumo de estupefacientes, alcoholismo, tabaquismo).....	268
Gráfico 42. Competencia intrapersonal c.2. Autoconfianza y autoestima.....	270
Gráfico 43. Competencia intrapersonal c.3. Seguridad en sí mismo.....	270
Gráfico 44. Competencia intrapersonal c.6.1 motivación por la carrera.....	271
Gráfico 45. Competencia intrapersonal c.6.2 motivación por las asignaturas.....	271
Gráfico 46. Competencia intrapersonal c.6.3 motivación de logro.....	272
Gráfico 47. Competencias interpersonales “a demanda” (iniciales e <i>in itinere</i>) (cursos 2008-2009 a 2018-2019).....	277
Gráfico 48. Competencia d.1. Habilidades sociales.....	278
Gráfico 49. Competencia d.2. Habilidades de comunicación.....	279
Gráfico 50. Competencia d.3. Establecimiento y mantenimiento de relaciones interpersonales y de interacciones sociales.....	279
Gráfico 51. Competencia d.7. Afrontamiento, resolución y superación de conflictos relacionales (grupo de iguales, pareja, familia).....	280

Gráfico 52. Estudio comparativo de las necesidades competenciales del alumno-tutorado en la diplomatura/grado de educación social (cursos 2008-2009 a 2018-2019).....	284
Gráfica 53. Participación por sexo de los alumnos-tutorados de magisterio de educación infantil (cursos 2009-2010 a 2018-2019).....	292
Gráfico 54. Competencia a.1. Capacidad para adaptarse a nuevos contextos y situaciones institucionales (universidad, centro y titulación).....	292
Gráfico 55. Competencia a.2. Capacidad para implicarse de forma activa en la vida académica.....	294
Gráfico 56. Necesidades competenciales instrumentales “a demanda” (iniciales e <i>in itinere</i>) (cursos 2009-2010 a 2018-2019).....	302
Gráfico 57. Competencia cognoscitiva b.1.2. Atención activa.....	302
Gráfico 58. Competencia cognoscitiva b.1.3. Capacidad de concentración.....	303
Gráfico 59. Competencia metodológica b.2.1. Planificación y organización del tiempo.....	304
Gráfico 60. Competencia metodológica b.2.2. Optimización de las condiciones y espacios físicos de estudio (lugar, mobiliario, ambiente, horario, temperatura, fatiga, distracciones.....)	304
Gráfico 61. Competencia metodológica b.2.3. Técnicas de estudio.....	305
Gráfico 62. Competencia metodológica b.2.6. Estrategias para la resolución de problemas académicos.....	305
Gráfico 63. Competencia metodológica b.2.7. Estrategias para trabajar en grupo.....	306
Gráfico 64. Competencia metodológica b.2.8. Organización de las tareas de estudio...307	
Gráfico 65. Competencia tecnológica b.3.1 uso y manejo de medios y recursos vinculados a las nuevas tecnologías.....	307
Gráfico 66. Competencia lingüística b.4.1 comunicación oral (hablar en público. Presentación pública en clase. Entrevista con el profesor. Examen oral).....	308
Gráfico 67. Competencia lingüística b.4.2 comunicación escrita (redacción y estructura de trabajos académicos. Citación bibliográfica y no plagio. Escritura correcta y sin faltas de ortografía).....	309
Gráfico 68. Competencias intrapersonales “a demanda” (iniciales e <i>in itinere</i>) (cursos 2009-2010 a 2018-2019).....	313
Gráfico 69. Competencia intrapersonal c.5. Inteligencia emocional.....	314
Gráfico 70. Competencia intrapersonal c.7. Responsabilidad.....	315

Gráfico 71. Competencia intrapersonal c.10.1. Hábitos saludables relacionados con la fatiga escolar (alimentación).....	315
Gráfico 72. Competencia intrapersonal c.10.2 hábitos saludables relacionados con la fatiga escolar (sueño).....	316
Gráfico 73. Competencia intrapersonal c.11 afrontamiento, resolución y superación de problemas psico-sociales (agobio, estrés, abatimiento, bajones, melancolía, nerviosismo, añoranza, soledad, depresión, muerte de un progenitor o familiar allegado, ruptura sentimental, consumo de estupefacientes, alcoholismo, tabaquismo).....	316
Gráfico 74. Competencia intrapersonal c.2. Autoconfianza y autoestima.....	318
Gráfico 75. Competencia intrapersonal c.3. Seguridad en sí mismo.....	318
Gráfico 76. Competencia intrapersonal c.6.1 motivación por la carrera.....	319
Gráfico 77. Competencia intrapersonal c.6.2 motivación por las asignaturas.....	319
Gráfico 78. Competencia intrapersonal c.6.3 motivación de logro.....	320
Gráfico 79. Competencias interpersonales “a demanda” (iniciales e <i>in itinere</i>) (cursos 2009-2010 a 2018-2019).....	325
Gráfico 80. Competencia d.1. Habilidades sociales.....	326
Gráfico 81. Competencia d.2. Habilidades de comunicación.....	327
Gráfico 82. Competencia d.3. Establecimiento y mantenimiento de relaciones interpersonales y de interacciones sociales.....	328
Gráfico 83. Competencia d.7. Afrontamiento, resolución y superación de conflictos relacionales (grupo de iguales, pareja, familia).....	332
Gráfico 84. Estudio comparativo de las necesidades competenciales del alumno-tutorado en la diplomatura/grado de maestro en educación infantil (cursos 2009-2010 a 2018-2019).....	340
Gráfica 85. Participación por sexo de los alumnos-tutorados de maestro en educación de educación primaria (cursos 2010-2011 a 2018-2019).....	340
Gráfico 86. Competencia a.1. Capacidad para adaptarse a nuevos contextos y situaciones institucionales (universidad, centro y titulación).....	342
Gráfico 87. Competencia a.2. Capacidad para implicarse de forma activa en la vida académica.....	342
Gráfico 88. Necesidades competenciales instrumentales “a demanda” (iniciales e <i>in itinere</i>) (cursos 2010-2011 a 2018-2019).....	351
Gráfico 89. Competencia cognoscitiva b.1.2. Atención activa.....	352
Gráfico 90. Competencia cognoscitiva b.1.3. Capacidad de concentración.....	353

Gráfico 91. Competencia metodológica b.2.1. Planificación y organización del tiempo.....	353
Gráfico 92. Competencia metodológica b.2.2. Optimización de las condiciones y espacios físicos de estudio (lugar, mobiliario, ambiente, horario, temperatura, fatiga, distracciones...).	354
Gráfico 93. Competencia metodológica b.2.3. Técnicas de estudio.....	355
Gráfico 94. Competencia metodológica b.2.7. Estrategias para trabajar en grupo.....	355
Gráfico 95. Competencia metodológica b.2.8. Organización de las tareas de estudio...	356
Gráfico 96. Competencia tecnológica b.3.1 uso y manejo de medios y recursos vinculados a las nuevas tecnologías.....	357
Gráfico 97. Competencia lingüística b.4.1 comunicación oral (hablar en público. Presentación pública en clase. Entrevista con el profesor. Examen oral).....	357
Gráfico 98. Competencia lingüística b.4.2 comunicación escrita (redacción y estructura de trabajos académicos. Citación bibliográfica y no plagio. Escritura correcta y sin faltas de ortografía).....	358
Gráfico 99. Competencias intrapersonales “a demanda” (iniciales e <i>in itinere</i>) (cursos 2010-2011 a 2018-2019).....	364
Gráfico 100. Competencia intrapersonal c.5. Inteligencia emocional.....	364
Gráfico 101. Competencia intrapersonal c.7. Responsabilidad.....	365
Gráfico 102. Competencia intrapersonal c.10.1. Hábitos saludables relacionados con la fatiga escolar (alimentación).....	365
Gráfico 103. Competencia intrapersonal c.10.2 hábitos saludables relacionados con la fatiga escolar (sueño).....	366
Gráfico 104. Competencia intrapersonal c.11 afrontamiento, resolución y superación de problemas psico-sociales (agobio, estrés, abatimiento, bajones, melancolía, nerviosismo, añoranza, soledad, depresión, muerte de un progenitor o familiar allegado, ruptura sentimental, consumo de estupefacientes, alcoholismo, tabaquismo).....	367
Gráfico 105. Competencia intrapersonal c.2. Autoconfianza y autoestima.....	368
Gráfico 106. Competencia intrapersonal c.3. Seguridad en sí mismo.....	369
Gráfico 107. Competencia intrapersonal c.6.1 motivación por la carrera.....	370
Gráfico 108. Competencias interpersonales “a demanda” (iniciales e <i>in itinere</i>) (cursos 2010-2011 a 2018-2019).....	375
Gráfico 109. Competencia d.1. Habilidades sociales.....	376
Gráfico 110. Competencia d.2. Habilidades de comunicación.....	376

Gráfico 111. Competencia d.3. Establecimiento y mantenimiento de relaciones interpersonales y de interacciones sociales.....	377
Gráfico 112. Competencia d.7. Afrontamiento, resolución y superación de conflictos relacionales (grupo de iguales, pareja, familia).....	378
Gráfico 113. Estudio comparativo de las necesidades competenciales del alumno-tutorado en el grado de maestro en educación primaria (cursos 2010-2011 a 2018-2019).....	381
Gráfica 114. Participación por sexo de los alumnos-tutorados de educación social (cursos 2011-2012 a 2018-2019).....	390
Gráfico 115. Competencia a.1. Capacidad para adaptarse a nuevos contextos y situaciones institucionales (universidad, centro y titulación).....	392
Gráfico 116. Competencia a.2. Capacidad para implicarse de forma activa en la vida académica.....	392
Gráfico 117. Necesidades competenciales instrumentales “a demanda” (cursos 2011-2012 a 2018-2019).....	400
Gráfico 118. Competencia cognoscitiva b.1.3. Capacidad de concentración.....	401
Gráfico 119. Competencia metodológica b.2.1. Planificación y organización del tiempo.....	402
Gráfico 120. Competencia metodológica b.2.2. Optimización de las condiciones y espacios físicos de estudio (lugar, mobiliario, ambiente, horario, temperatura, fatiga, distracciones...).....	402
Gráfico 121. Competencia metodológica b.2.3. Técnicas de estudio.....	403
Gráfico 122. Competencia metodológica b.2.7. Estrategias para trabajar en grupo.....	404
Gráfico 123. Competencia metodológica b.2.8. Organización de las tareas de estudio.....	404
Gráfico 124. Competencia tecnológica b.3.1 uso y manejo de medios y recursos vinculados a las nuevas tecnologías.....	405
Gráfico 125. Competencia lingüística b.4.1 comunicación oral (hablar en público. Presentación pública en clase. Entrevista con el profesor. Examen oral).....	405
Gráfico 126. Competencia lingüística b.4.2 comunicación escrita (redacción y estructura de trabajos académicos. Citación bibliográfica y no plagio. Escritura correcta y sin faltas de ortografía).....	406
Gráfico 127. Competencias intrapersonales “a demanda” (iniciales e in itinere) (cursos 2011-2012 a 2018-2019).....	411
Gráfico 128. Competencia intrapersonal c.7. Responsabilidad.....	412

Gráfico 129. Competencia intrapersonal c.10.1. Hábitos saludables relacionados con la fatiga escolar (alimentación).....	412
Gráfico 130. Competencia intrapersonal c.10.2 hábitos saludables relacionados con la fatiga escolar (sueño).....	413
Gráfico 131. Competencia intrapersonal c.11 afrontamiento, resolución y superación de problemas psico-sociales (agobio, estrés, abatimiento, bajones, melancolía, nerviosismo, añoranza, soledad, depresión, muerte de un progenitor o familiar allegado, ruptura sentimental, consumo de estupefacientes, alcoholismo, tabaquismo).....	414
Gráfico 132. Competencia intrapersonal c.2. Autoconfianza y autoestima.....	414
Gráfico 133. Competencia intrapersonal c.3. Seguridad en sí mismo.....	415
Gráfico 134. Competencia intrapersonal c.6.1 motivación por la carrera.....	416
Gráfico 135. Competencia intrapersonal c.6.2 motivación por las asignaturas.....	416
Gráfico 136. Competencia intrapersonal c.6.3 motivación de logro.....	417
Gráfico 137. Competencias interpersonales “a demanda” (iniciales e <i>in itinere</i>) (cursos 2011-2012 a 2018-2019).....	423
Gráfico 138. Competencia d.1. Habilidades sociales.....	423
Gráfico 139. Competencia d.3. Establecimiento y mantenimiento de relaciones interpersonales y de interacciones sociales.....	424
Gráfico 140. Competencia d.7. Afrontamiento, resolución y superación de conflictos relacionales (grupo de iguales, pareja, familia).....	425
Gráfico 141. Estudio comparativo de las necesidades competenciales del alumno-tutorado en el Grado de Pedagogía (cursos 2011-2012 a 2018-2019).....	428
Gráfico 142. Estudio comparativo de las necesidades competenciales al inicio de las titulaciones evaluadas (cursos 2008-2009 a 2018-2019).....	434
Gráfico 143. Estudio comparativo de las necesidades competenciales <i>in itinere</i> de las titulaciones evaluadas (cursos 2008-2009 a 2018-2019).....	435
Gráfico 144. Comparación de medias totales de la autopercepción de mejora en las competencias evaluadas en alumnos-tutorados (cursos 2008-2009 a 2018-2019).....	442
Gráfico 145. Comparación de medias totales de la valoración global sobre la participación en el Proyecto Tutoría entre Compañeros (cursos 2008-2009 a 2018-2019).....	444
Gráfico 146. Media de tasas de rendimiento por titulación. Grupo-proyecto y grupo-clase.....	455
Gráfico 147. Tasa de rendimiento académico en función de las titulaciones, clasificado por grupo-clase o grupo-proyecto.....	456

Gráfico 148. Tasa de rendimiento académico en función de los años, clasificado por grupo-proyecto o grupo-clase.....	457
Gráfico 149. Tasa de rendimiento académico por años para la titulación de Educación Social.....	458
Gráfico 150. Tasa de rendimiento académico por años para la titulación de Maestro en Educación Infantil.....	459
Gráfico 151. Tasa de rendimiento académico por años para la titulación de Maestro en Educación de Primaria.....	460
Gráfico 152. Tasa de rendimiento académico por años para la titulación de Pedagogía.....	460
Gráfico 153. Tasas de abandono por titulación. Proyecto y clase.....	466
Gráfico 154. Tasas de abandono general por titulación. Proyecto y clase.....	467
Gráfico. 155. Tasas de abandono por titulación. Alumnos del proyecto tutoría entre compañeros.....	468
Gráfico 156. Tasas de abandono por titulación. Alumnos del grupo-clase.....	468
Gráfica 157. Participación por sexo de los alumnos-tutores (cursos 2008-2009 a 2018-2019).....	475
Gráfica 158. Participación por sexo de los alumnos-tutores (cursos 2009-2010 a 2018-2019).....	491
Gráfica 159. Participación por sexo de los alumnos-tutores (cursos 2010-2011 a 2018-2019).....	508
Gráfica 160. Participación por sexo de los alumnos-tutores (cursos 2011-2012 a 2018-2019).....	526
Gráfico 161. Estudio comparativo de las cuatro titulaciones sobre la valoración global del grado de satisfacción con el Proyecto Tutoría entre Compañeros por parte de los alumnos-tutores (cursos 2008-2009 a 2018-2019).....	546

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Organigrama del Proyecto Tutoría entre Compañeros en la Facultad de Educación (Grados).....	165
Figura 2. Muestra de la hoja de vaciado de datos de la categorización/operacionalización de la variable competencias adquiridas por el alumno-tutorado.....	209

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo 1. Entrevista inicial al alumno-tutorado.....	630
Anexo 2. Protocolo de recogida de datos del alumno- tutorado.....	633
Anexo 3. Cuaderno del alumno-tutor.....	635
Anexo 4. Protocolos de seguimiento del profesor-tutor.....	648
Anexo 5. Cuestionario de evaluación final del alumno-tutorado.....	649
Anexo 6. Cuestionario de evaluación final del alumno -tutor.....	655
Anexo 7. Carta de Compromiso del alumno-tutor.....	659
Anexo 8. Carta de Compromiso del alumno-tutorado.....	661

AGRADECIMIENTOS

Quisiera expresar mi gratitud a los directores de la Tesis Doctoral, Dr. Leoncio Vega Gil y Dr. José Antonio Cieza García, cuya guía y orientación me han permitido encontrar el camino para poder llegar al final y por compartir sus conocimientos científicos y experiencias conmigo.

Asimismo, quiero agradecer especialmente a los alumnos y equipo docente que ha formado parte del *Proyecto Tutoría entre Compañeros* al cual debo la oportunidad no solo de realizar esta investigación sino también de formar parte de este y haber vivido en primera mano la enriquecedora experiencia de pertenecer a una red de apoyo, de ayuda y de humanidad, aspectos que valoro profundamente y que son y serán mi referente profesional y personal.

Extiendo estos agradecimientos al personal de la Secretaría de la Facultad de Educación y Servicios Informáticos – CPD de la Universidad de Salamanca que nos han facilitado todo cuanto necesitábamos para completar el estudio siempre con la mejor de las disposiciones.

Un agradecimiento muy especial a todos mis amigos, compañeros y demás personas que de una u otra forma me han sabido dar el aliento y la ayuda que necesitaba para continuar sin flaquear. Mi más sincera gratitud a la Dra. Vega María García González, a quien tengo la suerte de considerar mi amiga y cuyo apoyo y ayuda ha sido un gran soporte para mí en este arduo camino.

Y finalmente, a las personas más especiales e importantes con quien comparto mi vida, *mi familia*, sin ustedes nada de lo que soy sería posible, gracias por estar, por ser, por existir.

A todos, de corazón, gracias.

RESUMEN

Las coordenadas del Espacio Europeo de Educación Superior sitúan al estudiante universitario en un lugar prioritario en los procesos de enseñanza-aprendizaje reconociendo que es en la cuarta transición cuando se producen la mayoría de los abandonos y bajo rendimiento del alumnado. Por esta causa de suma importancia las instituciones educativas y demás Organismos Internacionales han dedicado parte de su labor en los últimos años a proponer y emprender estrategias que permitan aumentar la calidad, la equidad, la inclusión y el éxito de todos en el ámbito de la educación y la formación. Todo esto de la mano de los servicios de orientación y, dentro de estos, a través de actuaciones de acción tutorial como lo es la *tutoría entre iguales*.

Ante esta realidad, como investigadores nos surgen los interrogantes de *¿cómo pueden las instituciones de Educación Superior y sus servicios de orientación y acción tutorial favorecer la integración de los estudiantes que se encuentran en los procesos de transición activa? ¿Es la tutoría entre iguales una estrategia pedagógica de acción tutorial efectiva para favorecer la integración del alumno de nuevo ingreso a la universidad?*

Partiendo de estas interrogantes proponemos los siguientes objetivos del estudio los cuales son los de conocer los fundamentos teóricos que sustentan la tutoría entre iguales como estrategia pedagógica de acción tutorial efectiva en los procesos de transición activa del alumno de nuevo ingreso a las instituciones de Educación Superior y explorar los efectos derivados de la participación en el Proyecto Tutoría entre Compañeros (Grados) en las titulaciones de la Facultad de Educación de la Universidad de Salamanca, Educación Social, Maestro en Educación Infantil, Maestro en Educación Primaria y Pedagogía, en los alumnos-tutorados y alumnos-tutores durante los cursos 2008-2009 al 2018-2019. Las interrogantes de esta investigación se responden a través de un estudio empírico con un diseño de investigación de enfoque cuantitativo *ex post facto*, de estudio descriptivo y de tendencia cuya atención a las variables dependientes nos permiten comprobar o rechazar las hipótesis planteadas que se encuentran en relación con nuestros objetivos.

Atendiendo los resultados, se reconoce el valor de la estrategia de acción tutorial tutoría entre iguales en las instituciones de Educación Superior como herramienta efectiva para atender a los alumnos que se encuentran en el proceso de la transición activa cuyos

beneficios se expande a todos los agentes implicados en la relación tutorial con mejoras en las tasas de rendimiento, disminución de las tasas de abandono escolar y mejora de la autopercepción de competencias genéricas de suma importancia para el éxito académico del alumno universitario. La aplicación de este tipo de estrategias pedagógicas se posiciona como una buena práctica educativa de gran utilidad para las instituciones universitarias.

Palabras claves: Tutoría entre Iguales, Instituciones de Educación Superior, Cuarta Transición, Rendimiento Académico, Abandono Escolar, Necesidades Competenciales.

ABSTRACT

The coordinates of the European Higher Education Area place the university student in a priority place in the teaching-learning processes, recognizing that it is in the fourth transition when most of the dropouts and low performance of the students occur. For this very important cause, educational institutions and other International Organizations have dedicated part of their work in recent years to proposing and undertaking strategies that increase quality, equity, inclusion and the success of all in the field of education. and training, hand in hand with guidance services and, within these, tutorial actions such as *peer tutoring*.

Faced with this reality, as researchers we are asked the questions of *¿how can Higher Education institutions and their guidance and tutorial services favor the integration of students who are in active transition processes? ¿Is peer tutoring an effective tutorial action pedagogical strategy to promote the integration of new college students?*

The objectives of this study are to know the theoretical foundations that support peer tutoring as a pedagogical strategy for effective tutorial action in the active transition processes of new students to Higher Education institutions and to explore the effects derived from participation in the Peer Tutoring Project (Degrees) in the degrees of the Faculty of Education of the University of Salamanca, Social Education, Teacher in Early Childhood Education, Teacher in Primary Education and Pedagogy, in the student-tutors and student-tutors during the courses 2008-2009 to 2018-2019. The questions of this research are answered through an empirical study with an *ex post facto* quantitative research design, a descriptive study and a trend whose attention to the dependent variables will allow us to verify or reject the hypotheses raised that are in relation with our goals.

Based on the results, the value of the peer tutoring tutorial action strategy in Higher Education institutions is recognized as an effective tool to serve students who are in the process of active transition, the benefits of which are expanded to all the agents involved. in the tutorial relationship with improvements in performance rates, decrease in dropout rates and improvement of self-perception of generic competences of utmost importance for the academic success of university students. The application of this type of pedagogical strategies is positioned as a good educational practice of great utility for educational institutions.

Keywords: Peer Tutoring, Higher Education Institutions, Fourth Transition, Academic Performance, School Dropout, Skills Needs.

1. INTRODUCCIÓN

Esta Tesis Doctoral ha sido financiada en el marco de las Ayudas para contratos predoctorales destinadas a la formación investigadora en programas de doctorado para la consecución del título de Doctor y la adquisición de competencias docentes universitarias en cualquier área del conocimiento científico, concedidas por el hoy Ministerio de Universidades en la convocatoria del 22 de diciembre de 2016 (Orden ECD/1721/2016), con una duración de 4 años.

Desde las instituciones de Educación Superior podemos entender el proceso formativo que vive el estudiante, en este templo del saber académico, como el principal camino para su completo desarrollo humano. El éxito o fracaso en esta contienda afectará de manera significativa no solo a un individuo sino también a la sociedad. Por esta causa de suma importancia las instituciones educativas y demás Organismos Internacionales han dedicado parte de su labor en los últimos años a proponer y emprender estrategias que permitan aumentar la calidad, la equidad, la inclusión y el éxito de todos en el ámbito de la educación y la formación convirtiéndose en la primera prioridad estratégica en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) para el periodo 2021-2030.

Nos encontramos ante un momento histórico de múltiples cambios sociales donde la Educación Superior desempeña un papel fundamental. Hoy en día solicitamos a las universidades que colaboren con la configuración del futuro contribuyendo a la construcción de sociedades más inclusivas, sostenibles, digitales, ecológicas y resilientes con ciudadanos equipados con conocimientos, capacidades, competencias y actitudes que les permitan ser capaces de adaptarse al nuevo modelo social y económico liderado por el cambio y que requiere de personas competentes e implicadas tanto en su bienestar personal como en una participación ciudadana activa y responsable.

Dentro de este complejo entramado de cambios y progresos se halla el estudiante universitario, el cual ha sufrido igualmente grandes transformaciones, a la vez que las instituciones. Nos encontramos con una población estudiantil cada vez más heterogénea, con alumnos que presentan diferentes niveles de formación, motivación y expectativas, con más o menos estrategias de aprendizaje, con una amplia diversidad funcional, social, etaria y cultural y, en ocasiones, con distinto nivel de conocimientos y competencias.

La vida universitaria se presenta ante el alumno novel como un reto lleno de posibilidades, una nueva perspectiva educativa completamente distinta a las anteriores que le va a requerir de múltiples recursos para su completo desarrollo y adaptación. Los

cambios que se comienzan a gestar en el estudiante universitario abarcan y afectan todos los ámbitos que lo componen debiendo afrontar este un proceso de maduración personal, social y académico cuyo resultado puede ser la integración y consecuente continuidad y culminación de los estudios, sin embargo, también está presente la imposibilidad de adaptarse al nuevo contexto y que la fragilidad de la inexperiencia le conduzca al abandono de la vida académica. Así pues, entendemos que el primer año en la universidad se presenta decisivo para el estudiante puesto que debe hacer frente a un mayor número de obstáculos, dificultades, necesidades y desorientación que hacen de esta etapa de transición un estadio de vulnerabilidad que requiere de mayor atención y acompañamiento.

Debido a estas grandes transformaciones y necesidades los orientadores, tutores y agentes de la orientación se enfrentan al reto de promover el desarrollo integral de los estudiantes y su adaptación al mundo cambiante al que están expuestos promoviendo actuaciones que involucren al alumnado en la construcción responsable de su devenir académico y que consigan consolidar el apoyo del equipo docente y de la propia institución.

Un indicador de calidad de las instituciones de Educación Superior es proporcionar orientación a los estudiantes, la cual debe responder a sus necesidades y que se puede realizar desde distintas vías, entre ellas mediante la tutoría universitaria. En este contexto *la tutoría entre iguales* se presenta como una herramienta de acción tutorial que ha ido cobrando mayor relevancia en los últimos años, cuya expansión y avance se evidencia en las numerosas experiencias que se están llevando a cabo en cada vez más instituciones de Educación Superior a nivel nacional e internacional, incluyéndola como complemento y apoyo fundamental para potenciar y mejorar el desarrollo y funcionalidad de los planes institucionales de orientación y acción tutorial.

Esta estrategia educativa busca servir de apoyo al estudiante de nuevo ingreso que se encuentra en los procesos de transición activa promoviendo una verdadera inclusión y equidad educativa, así como también una mejora del rendimiento académico y una disminución del abandono con beneficios contrastados en diversas investigaciones para todos los agentes implicados. En este sentido, el desarrollo de programas de tutoría entre iguales involucra de manera efectiva a un grupo importante de miembros de la comunidad universitaria que actúa como una red de seguridad para los estudiantes que dan esos

primeros pasos débiles en la nueva etapa académica, representando una línea estratégica de acción orientadora cada vez más valorada en este contexto.

Desde esta investigación, entendemos la tutoría entre iguales como una modalidad de acción tutorial, en la que un compañero de curso superior (alumno-tutor) y, por tanto, más experimentado y conocedor del medio universitario y con mayores competencias reconocidas a nivel personal, social y académico, tras un proceso de formación (conocimientos y habilidades tutoriales) y a través de un marco de relación asimétrica, exteriormente planificado, supervisado y evaluado por un equipo de profesores, proporciona información, formación, ayuda, apoyo, guía, asesoramiento, consejo, acompañamiento y seguimiento a un alumno de primer curso y, por tanto, recién ingresado en la universidad (alumno-tutorado).

En este marco, surge el Proyecto Tutoría entre Compañeros (Grados), objeto de estudio de esta investigación, el cual lleva desarrollándose ininterrumpidamente en la Universidad de Salamanca desde el Curso 2008-2009 hasta el curso 2019-2020. El profesor José Antonio Cieza García, adscrito a la Facultad de Educación, ha sido su creador y Coordinador General durante los doce años en que este ha estado activo. El Proyecto Tutoría entre Compañeros (Grados) tiene sus fundamentos teóricos en el *peer tutoring* y el *peer mentoring*. Dentro del *peer tutoring* o tutoría académica se encuadra en la modalidad de tutoría estratégica (*strategic-oriented approach*), que se centra en competencias genéricas o transversales (sistémicas e instrumentales). Dentro de la tipología de mentoría (*peer mentoring*) se enfoca en la adquisición de una serie de competencias de dominio contextual (sistémicas), favorecedoras del proceso de inmersión institucional en la universidad, centro, titulación y curso, así como otras de carácter psico-social, vinculadas al desarrollo personal y social del estudiante universitario.

Esta pesquisa se ha llevado a cabo alcanzando una serie de fases del proceso de investigación adaptadas a las necesidades de nuestro estudio. Atendemos un proceso conectado compuesto por cuatro componentes fundamentales (teorías, hipótesis, análisis y generalizaciones empíricas), mediante cuatro procesos cognitivos diferenciados entre deducción, operacionalización, interpretación e inducción, que veremos a continuación:

1. *Planteamiento del problema de investigación, formulación de las preguntas iniciales y objetivos*: Partiendo de la idea inicial ya transformada en tema de estudio

se emprende una exploración preliminar de la literatura existente a fin de formular las preguntas a las que dar respuesta a través de la pesquisa, así como también su justificación y factibilidad, precisando los objetivos generales y específicos que servirán de guía en la indagación.

2. *Marco teórico y conceptual*: A través de una revisión de otras investigaciones, artículos, estudios, teorías, etc. se definen los términos y conceptos básicos que sustentan y dan soporte a nuestra investigación.
3. *Marco contextual del estudio*: Se presenta el Proyecto Tutoría entre Compañeros (Grados) en la Facultad de Educación de la Universidad de Salamanca, de donde se desprende el estudio.
4. *Formulación de las hipótesis*: Las hipótesis planteadas en nuestra investigación se presentan como “respuestas” a las preguntas de la pesquisa y contienen las variables de interés para ser utilizadas como instrumentos de comprobación de las mismas.
5. *Diseño del marco metodológico*: En esta fase se selecciona y presenta el modelo metodológico que se llevará a cabo en la investigación, decantándonos por un diseño de investigación de enfoque cuantitativo *ex post facto*, de estudio descriptivo y de tendencia, y procedemos a describir las variables dependientes que representan las unidades de análisis de la pesquisa, la población objeto de estudio atendiendo cada una de las hipótesis y variables dependientes, las fuentes, los materiales, las técnicas de recogida de información que son explorados reparando en un conjunto de procedimientos empleados para el tratamiento de cada uno de estos aspectos.
6. *Recolección de los datos*: Una vez que el diseño se encuentra totalmente establecido aplicamos el instrumento de recogida de la información en las unidades de análisis pertinentes y comprobamos el seguimiento de los criterios establecidos en la aplicación del instrumento de recogida de información.
7. *Análisis de los datos*: Una vez seleccionados los datos que consideramos pertinentes y relevantes para la investigación procedemos a analizarlos teniendo en cuenta las interrogantes iniciales que queremos dar respuesta y los objetivos planteados.
8. *Interpretación de resultados*: Se realiza la lectura, interpretación y selección de los datos más significativos en función de los objetivos, las hipótesis y las preguntas de la investigación. Se describen y vinculan las relaciones entre variables extrayendo las premisas.
9. *Discusión*: Se ofrece una relación de los resultados obtenidos en nuestro estudio con respecto a aquellos alcanzados en los últimos años sobre el tema objeto de estudio a

fin de observar las semejanzas, discrepancias y novedades que hemos descubierto en nuestro trabajo de investigación.

Este trabajo de investigación está dividido en cinco partes: *Marco Teórico de referencia*, *Marco contextual*, *Metodología del estudio*, *Análisis e interpretación de resultados* y *Discusión y Conclusiones Generales*.

La primera parte, el *Marco Teórico de referencia*, presenta la fundamentación teórica de la tutoría entre iguales entendida como herramienta de orientación y de acción tutorial. Está conformada por tres apartados centrados en la orientación educativa en las instituciones de Educación Superior, el proceso de la cuarta transición atendiendo los factores y elementos que influyen en el éxito, fracaso y necesidades de los alumnos de nuevo ingreso y, por último, la tutoría entre iguales en los contextos de Educación Superior, partiendo de una revisión del estado actual de la producción científica del tema para adentrarnos en un análisis conceptual de la estrategia pedagógica, sus objetivos a conseguir, sus competencias a abordar y sus características, para concluir con sus logros y beneficios.

En la segunda parte de la investigación se muestra el *Marco Contextual* del estudio, donde presentamos el Proyecto Tutoría entre Compañeros en la Universidad de Salamanca. Primeramente, a través de un recorrido diacrónico conoceremos su historia y formas de actuación, para centrarnos después en la práctica que se ha llevado a cabo en la Facultad de Educación dirigida a los alumnos de Grado en las titulaciones de Educación Social, Maestro en Educación Infantil, Maestro en Educación Primaria y Pedagogía entre los cursos 2008-2009 a 2018-2019. Así, exponiendo sus objetivos, vectores, acciones de implementación, actores y agentes implicados, abordaremos los efectos y el impacto alcanzado por el Proyecto en los alumnos que han participado (tutores y tutorados) por medio de la evaluación de resultados de once años de experiencias.

En la tercera parte, el *Marco Metodológico*, se ofrece el estudio empírico de la investigación, donde se especifica la tipología del estudio, las hipótesis, las variables, la población y los procedimientos, junto con las fuentes empleadas, los materiales y su ubicación y las técnicas de recogida de información.

En la cuarta parte, *Análisis e interpretación de resultados*, se presentan los resultados obtenidos en las cuatro titulaciones de la Facultad de Educación (Educación Social, Maestro en Educación Infantil, Maestro en Educación Primaria y Pedagogía) que participaron en el Proyecto Tutoría entre Compañeros (Grados) durante los cursos 2008-2009 a 2018-2019, atendiendo el estudio de las variables y las cuatro hipótesis planteadas al inicio de la pesquisa.

Por último, en la quinta parte del estudio, *Discusión y Conclusiones Generales*, se ofrece la discusión que pretende abordar el conjunto de información obtenida examinando las fases conceptual, contextual, metodológica y empírica de la investigación, a fin de llevar a cabo una reflexión sobre estos aspectos centrales teniendo en cuenta su finalidad y posibilidades de replicación y mejora, así como también las conclusiones generales, fortalezas, debilidades y futuras líneas de investigación que se derivan de esta tesis doctoral.

Notas

En la presente investigación, a fin de facilitar la lectura del documento, hemos recurrido a la utilización del género masculino genérico, el cual es interpretado como término inclusivo de forma absolutamente general, evitando así la idea de un lenguaje sexista.

Se ha respetado en todo momento la protección de datos conforme a la Ley Orgánica 3/2018, de 5 de diciembre, de Protección de Datos Personales y garantía de los derechos digitales.

2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA Y OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

La presente investigación busca contribuir a la disminución de una problemática que afecta a las instituciones de Educación Superior a nivel mundial, como es el ofrecer soporte y orientación a los alumnos que se encuentran en la etapa que reporta las mayores cifras de abandono estudiantil y los más bajos niveles de retención y desempeño académico de estos, y que genera a su vez altos costes económicos, psicológicos y sociales, esta es, la *cuarta transición*. Los cambios imperantes y constantes que experimenta la sociedad actual se ven reflejados en las universidades, las cuales se enfrentan al reto de ofrecer su aportación en la construcción de sociedades y ciudadanos competentes y resilientes, con capacidad de adaptarse a múltiples transformaciones.

En este escenario complejo se encuentra el estudiante universitario, que encarna perfiles cada vez más diversos y heterogéneos, inmerso en las directrices de un Espacio Europeo de Educación Superior que demanda cada vez más su implicación activa y responsable en su propio proceso de enseñanza-aprendizaje, constituyendo un compromiso de las instituciones de Educación Superior atender y ofrecer apoyo y ayuda en esta etapa de transición activa de gran importancia en su experiencia vital y ofrecerle las herramientas necesarias para la consecución de sus logros académicos.

Cada vez más observamos en las universidades la necesidad de aplicar políticas de acceso que promuevan una verdadera inclusión y equidad educativa, así como también una mejora del rendimiento académico y una disminución del abandono, principalmente en los alumnos de nuevo ingreso. No obstante, estas estrategias deben ir acompañadas de actuaciones que garanticen la calidad y la excelencia de la Educación Superior y la permanencia del alumnado a través de medidas de prevención, de intervención y de compensación, siendo la orientación educativa y las iniciativas de acción tutorial, como lo es la *tutoría entre iguales*, un elemento importante y uno de los instrumentos más significativos para alcanzar estos objetivos (Álvarez-Pérez y López-Aguilar, 2017-2019; Arco-Tirado et ál., 2011-2020; Bean y Metzner, 1985; Fernández et ál., 2007-2019; Gazo et ál., 2015; Íñiguez et ál., 2016; Michavila et ál., 2012; Pascarella, 2006; Vidal et ál., 2002; Tinto, 2001; Tinto et ál., 2019).

Ante esta realidad, como investigadores nos surgen los interrogantes de *¿cómo pueden las instituciones de Educación Superior y sus servicios de orientación y acción tutorial favorecer la integración de los estudiantes que se encuentran en los procesos de transición activa? ¿Es la tutoría entre iguales una estrategia pedagógica de acción*

tutorial efectiva para favorecer la integración del alumno de nuevo ingreso a la universidad?

Dar respuesta a estas preguntas supone un reto, pero ante todo una responsabilidad profesional, ética y social. Alcanzar la calidad, la equidad, la inclusión y el éxito de todos en el ámbito de la educación ayudando a los alumnos a mejorar su experiencia en las etapas de transición activa supone una prioridad indiscutible como investigadores. Avanzar en el conocimiento de la *tutoría entre iguales* en los contextos de Educación Superior aportando evidencias que demuestren su efectividad permitirá contribuir a la expansión de una práctica pedagógica de integración que devuelve el protagonismo al alumnado y lo hace partícipe y constructor de la institución educativa, de los procesos de enseñanza-aprendizaje y de una verdadera cultura universitaria. Con el fin de responder a estas cuestiones pretendemos abordar un conjunto de objetivos que actuarán a modo faro y de guía en el camino a su consecución.

Objetivos generales

- Conocer los fundamentos teóricos que sustentan la tutoría entre iguales como estrategia pedagógica de acción tutorial efectiva en los procesos de transición activa del alumno de nuevo ingreso a las instituciones de Educación Superior.
- Explorar los efectos derivados de la participación en el Proyecto Tutoría entre Compañeros (Grados) en las titulaciones de la Facultad de Educación de la Universidad de Salamanca en los alumnos-tutorados y alumnos-tutores durante los cursos 2008-2009 al 2018-2019.

El segundo objetivo general se ha desglosado en los siguientes *objetivos específicos*:

1. Conocer las necesidades competenciales de los alumnos-tutorados del Proyecto Tutoría entre Compañeros (Grados) en las titulaciones de la Facultad de Educación y la autopercepción de adquisición de estas al finalizar el Proyecto.
2. Comprobar si los alumnos-tutorados del Proyecto Tutoría entre Compañeros (Grados) en las titulaciones de la Facultad de Educación presentan mejores tasas de rendimiento académico tras su participación en el Proyecto.
3. Comprobar si los alumnos-tutorados del Proyecto Tutoría entre Compañeros (Grados) en las titulaciones de la Facultad de Educación presentan menores tasas de abandono académico tras su participación en el Proyecto.

4. Conocer la autopercepción de adquisición y/o mejora de competencias genéricas de los alumnos-tutores del Proyecto Tutoría entre Compañeros (Grados) en las titulaciones de la Facultad de Educación al finalizar el Proyecto.

3. MARCO TEÓRICO DEL ESTUDIO:

**Orientación educativa y tutoría entre iguales en las
instituciones de Educación Superior**

En este bloque de contenido se expondrá el marco teórico que nos permita entender y conocer, de la mano de los principales investigadores del tema, las diferentes bases y características que presenta la tutoría entre iguales, entendida como estrategia de orientación en las instituciones de Educación Superior. Así, podremos comprender aquellos rasgos que manifiestan los estudiantes de estas instituciones que los llevan a tener éxito o a fracasar en su desarrollo académico. Igualmente podremos descubrir cómo los procesos de tutoría entre iguales, en sus distintas formas, se concretan como una herramienta de mejora de la calidad educativa y del rendimiento en los estudiantes universitarios, manifestándose estos como instrumentos clave de ayuda al estudiante en los procesos de transición. Finalmente, ahondaremos en las ventajas y los beneficios de aplicar este tipo de programas y herramientas pedagógicas en las instituciones de Educación Superior.

3.1 La orientación educativa y acción tutorial en las instituciones de Educación Superior

En las últimas décadas la Educación Superior en Europa ha pasado por importantes cambios. Estos comenzaron gracias a la *Magna Charta Universitatum*, un documento creado en Bolonia hace más de treinta años (1988) y a la Declaración Mundial de la Educación Superior de la UNESCO *Educación Superior en el siglo XXI: visión y acción* (1998). Ambos textos determinaron la misión y los valores fundacionales de las instituciones de Educación Superior europeas, entre los que se incluyen varios principios vinculados a los sistemas de orientación y de apoyo a los estudiantes universitarios en un contexto internacional, apuntándose ya importantes retos por asumir y que, desde entonces, han sido apoyados por cientos de universidades. Como resultado de la convergencia europea, estas entidades, en sus planteamientos educativos, situaron al alumno en un lugar protagónico, poniendo de manifiesto a lo largo de estos años la necesidad de ofrecer a la población discente una mayor atención y un mayor asesoramiento que se ajuste, por un lado, a los constantes cambios a los que se expone la institución universitaria y, por otro lado, a los nuevos y múltiples requerimientos no solo académicos sino también personales, sociales y profesionales de sus estudiantes (Alzina, 1996; Álvarez-Pérez y López-Aguilar, 2017-2019; Bernardo et ál., 2015; Bernardo et ál., 2017; Castaño et ál., 2008; Duarte et ál., 2012; Gairin et ál., 2004; Sobrado et ál., 2012; Martínez et ál., 2017; Michavila et ál., 2012; Monge, 2009; Ojeda et ál., 2011; Vieira y Vidal, 2006).

En este devenir de acontecimientos que han ido dando forma a los actuales sistemas de Educación Superior en Europa, son de destacar la Declaración de la Sorbona (1998) y la Declaración de Bolonia (1999), seguidas de las Conferencias de Praga 2001- Proceso de Bolonia y Comunicado de Berlín 2003- Proceso de Bolonia, así como los Comunicados de Bergen 2005 y Londres 2007- Proceso de Bolonia, los cuales favorecieron la creación y posterior consolidación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Todo ello conllevó la manifestación de una nueva visión de la universidad que debía tener en cuenta elementos como:

- Una creciente demanda sin precedentes de este nivel educativo
- Una mayor convivencia intercultural, diversificación y movilidad del alumnado
- La integración de las nuevas tecnologías en los procesos de enseñanza-aprendizaje
- Nuevos objetivos económicos, sociales y laborales de cada uno de los Estados miembros que las universidades debían asumir como nuevos retos.

Todos estos aspectos han sido atendidos y abordados a fin de dar origen a instituciones más homogéneas y también más competitivas, partiendo de una nueva autonomía universitaria encuadrada en el marco europeo (Sanz, 2009; Sobrado et ál., 2012; Vieira y Vidal, 2006). Al mismo tiempo, los estudiantes universitarios se han encontrado expuestos a constantes cambios estructurales (Tortosa et ál., 2013), como lo ha sido el frenético avance de las nuevas tecnologías, el cual exige una constante adaptación a un nuevo entorno de comunicación y conocimiento que afecta todos los ámbitos de la vida: el ámbito social (nuevos comportamientos sociales basados en una mayor conectividad pero a la vez un mayor aislamiento físico), el ámbito personal (exigencia de una mayor madurez y asunción de responsabilidades) y el ámbito profesional (donde aparecen las fluctuaciones continuas en torno al futuro académico y laboral).

Con todas estas transformaciones, la Educación Superior adopta un papel fundamental que desempeñar hoy en día en el desarrollo social y económico de todos los países miembros. Sin embargo, el sector se enfrenta a un número significativo de problemas críticos que abordar, desafíos importantes que enfrentar y superar y oportunidades valiosas que aprovechar y consolidar. Ahora se espera que las instituciones de Educación Superior operen, administren, compitan, sean creativas e innovadoras y proporcionen liderazgo intelectual en un mundo caracterizado por un cambio cada vez más rápido,

generalizado y constante (Castro et ál., 2006; Pallisera et ál., 2010; Sáez de Cámara et ál., 2021; Smith, 2013).

Son varios los autores (Álvarez y Fita, 2005; Álvarez y Rodríguez, 2000; Gairin et ál., 2004; García et ál., 2005; González, 2008; Lázaro, 1997-2002; Rodríguez, 1997; Rodríguez et ál., 2004) que enumeran algunas de las características que presenta la Educación Superior actualmente en Europa, destacando aspectos como:

1. La importancia de la educación a lo largo de la vida como herramienta clave para la construcción de conocimientos y competencias del alumnado.
2. La relevancia de la formación permanente e integral, siendo esta una herramienta que permita la actualización de conocimientos y competencias profesionales-personales y la adaptación al cambio en un mundo que no deja de transformarse y evolucionar constantemente.
3. El reconocimiento de la educación centrada en el estudiante, cuya población es cada vez más diversa.
4. El papel preponderante y cada vez más necesario de las nuevas tecnologías en los estudios universitarios.
5. La introducción del crédito europeo, que permite establecer y computar el tiempo de estudio y trabajo autónomo por parte del estudiante universitario.
6. La implementación de la educación basada en competencias, siendo de igual importancia tanto las específicas como las transversales o genéricas.

Por otra parte, la figura del estudiante universitario ha ido evolucionado juntamente con las instituciones, manifestando importantes cambios en la afluencia y los perfiles de estos tanto en estudios de grado como de posgrado (Íñiguez, et ál., 2016; Obrador, 2012). Nos encontramos ante una generación expuesta a múltiples cambios estructurales, sociales y tecnológicos en un contexto globalizado y multicultural, conformada por alumnos que son nativos digitales, lo que les hace estar constantemente conectados entre sí, pero a la vez más solitarios, con una amplia diversidad funcional, social, etaria y cultural, propensos a vivir constantes crisis económicas mundiales y, en ocasiones, más inmaduros y dependientes (Rodríguez, 2015).

Debido a estas grandes transformaciones, los orientadores, tutores y agentes de la orientación se enfrentan al reto de promover el completo desarrollo de los estudiantes y

su adaptación al mundo cambiante del que forman parte alumbrando nuevas perspectivas de orientación y autogestión en sus planes de vida, ya sean estos académicos, de formación, laborales o profesionales y, por supuesto, de desarrollo personal y social (Almedina y Sánchez, 2017; Gezuraga y Malik, 2015; Lobato e Ilvento, 2013; Obrador, 2012).

Un aspecto de gran relevancia en la educación universitaria regida por el Espacio Europeo de Educación Superior es el de ofrecer a sus estudiantes una formación basada en competencias, las cuales van más allá de las específicas vinculadas al conocimiento académico. Nos referimos al conjunto de competencias que dotan al individuo de habilidades y destrezas afines a su completo desarrollo y posterior adaptación a la vida laboral, conocidas como competencias genéricas o transversales. El desarrollo de las competencias específicas y genéricas que circundan los perfiles profesionales en las distintas titulaciones actuales requiere de un mayor apoyo, orientación y asesoramiento al alumnado (Mora, 2004).

Partiendo de la base conceptual ofrecida por el informe *Tuning Educational Structures in Europe II* (2005), las competencias se definen como las características, conocimientos, habilidades, experiencia y valores que un individuo necesita para desempeñarse con éxito en un contexto académico o profesional, pudiendo distinguirse dos tipos: genéricas y específicas. Dentro de este marco teórico, las competencias específicas se relacionan con el área o áreas de conocimiento y práctica profesional propias de un título, mientras que las competencias genéricas, que también se conocen como competencias transversales o transferibles, se refieren a las cualidades que necesita el estudiante en su rol dentro de la sociedad como profesional y ciudadano (Achcaoucaou et ál., 2014).

La adquisición y desarrollo de las diferentes competencias se verán en cierta forma influidos por el contexto educativo en el que estas se encuentren, donde el nivel de competencias alcanzado por el alumno al finalizar un programa educativo debe ser sustancialmente superior al que poseía previamente. Ese progreso en el nivel de competencias podría servir como prueba de que la experiencia académica ha sido realmente productiva, a la vez que se obtendría información significativa para gestionar la calidad y la mejora continua de los programas formativos y aportar evidencia empírica de la contribución de estos al crecimiento y mejora del estudiante (Domingo, 2008). Es por ello que la evaluación de la adquisición y/o mejora de competencias dentro de un

proyecto educativo se hace indispensable y fundamental para conocer su impacto e influencia.

Clares y Morga (2019) apuntan que parte de las renovaciones curriculares que han tenido lugar en las universidades tras la implantación del EEES han permitido incrementar el fomento de este tipo de competencias en los últimos años en respuesta a la nueva configuración del profesional del siglo XXI con un enfoque más dinámico del desarrollo profesional. Autores como Merino-Tejedor, Hontangas y Boada-Grau (2016), en su estudio sobre la adaptabilidad profesional y su relación con la autorregulación, construcción de carrera y compromiso académico del estudiante universitario señalan la importancia del reforzamiento de habilidades y competencias vinculadas al desarrollo del compromiso personal, el establecimiento de metas, la automotivación y la capacidad de adaptarse a nuevas realidades con el futuro éxito profesional de los egresados. Por otra parte, el Barómetro de Empleabilidad y Empleo Universitario (2018) incluye la valoración de un grupo de competencias relacionadas con la búsqueda de empleo como parte de los componentes que determinan la empleabilidad de los titulados universitarios, poniendo de manifiesto una necesidad tangible de las universidades por ampliar sus funciones y servicios con el propósito de mejorar dichos conocimientos en la comunidad estudiantil a fin de optimizar y reforzar el estado y nivel de adaptabilidad profesional de estos.

En relación con lo antes expuesto, las competencias genéricas más demandadas por los empleadores según *The Work Economic Fourm* (WEF) (2019), en opinión de los titulados, son:

- Capacidad para asumir responsabilidades
- Pensamiento crítico
- Compromiso ético
- Capacidad para la resolución de problemas y la toma de decisiones
- Capacidad de organización y planificación
- Capacidad para gestionar la presión y
- Habilidades interpersonales e interpersonales

Teniendo en cuenta estos rasgos, la presencia de la orientación en el contexto universitario europeo se convierte en un factor de calidad relevante que subraya la

importancia de guiar al estudiante a lo largo de toda su formación, pero más especialmente al inicio de la andadura universitaria. No obstante, es en este nivel educativo donde existe una menor tradición en acciones dirigidas a la orientación y tutorización del alumnado y un reducido interés por los resultados de las acciones emprendidas con este fin (Álvarez-Pérez et ál., 2006; Ceinos y Nogueira, 2016; Falcón-Linares y Arraiz-Pérez, 2017; Ferrer y Maícas, 2018; Gezuraga y Malik, 2015; Tortosa et ál., 2013).

Atendiendo el papel de los servicios de orientación y acción tutorial como pieza clave del aprendizaje permanente en España y en Europa en general, se perfilan como un elemento fundamental de las estrategias de educación, formación y empleabilidad para lograr el objetivo valioso de una Europa inmersa en la sociedad del conocimiento, con la función de promover el desarrollo profesional, personal y social de las personas (Monge, 2009; Sobrado et ál., 2012). En esta asunción de la dimensión europea de la orientación y la tutoría se reconoce que estas herramientas se encaminan a desempeñar un papel decisivo y relevante dentro de los procesos educativos, lo que ha hecho que se acentúe el compromiso por parte de los organismos gubernamentales de asumir y poner en funcionamiento medidas que permitan ofrecer servicios de orientación, asesoramiento y tutoría a los estudiantes universitarios (Gairin et ál., 2004; Martínez et ál., 2017; Saúl et ál., 2009).

Un aspecto clave a la hora de entender la situación de la orientación en las instituciones de Educación Superior es el significado poco preciso que se le ha atribuido al término *orientación*, consecuencia esta de la evolución forzada a la que se someten los conceptos en educación producto de las situaciones y los hechos por los que se ven influidos (Saúl et ál., 2009). Igualmente, tal y como señala Cabrerizo (1999), encontramos que la gran diversidad en los objetivos de la orientación o en sus elementos constitutivos, tales como metas, participantes, métodos, ha sido la causa por la que algunos autores han intentado realizar diversas clasificaciones a fin de sintetizar y concretar el concepto, pasando a estar acompañado de algún adjetivo calificativo como *académica*, *profesional*, *vocacional*, *psicopedagógica*, *escolar*, *educativa*, entre otros, (Almedina y Sánchez, 2017; Rodríguez, 2015).

La orientación educativa posee varias acepciones y diversas formas de entenderse, pudiendo atenderla como una ciencia de la intervención psicopedagógica que se nutre de una variedad de disciplinas y que se encuentra siempre basada en el conocimiento

científico (Álvarez y Bisquerra, 2012). Igualmente, puede ser concebida como un proceso de ayuda que se extiende a lo largo de la vida del individuo y que no se limita a un contexto determinado o a un tiempo específico, sino que posee un carácter continuado donde la persona es el objeto principal y permanente de la acción orientadora (González Benito y Vélaz de Medrano, 2014). Una de sus principales finalidades es la de potenciar el desarrollo personal, social y profesional del sujeto durante toda su existencia, dándose la oportunidad de ser llevada a cabo en el propio proceso educativo, profesional y vital del individuo y no de una manera aislada en su intervención. La totalidad de los agentes educativos y sociales implicados en la orientación deben participar de manera activa, no dejando toda la responsabilidad a los orientadores, cuya prioridad debe ser la prevención, desarrollo e intervención social en cualquiera de sus posibles dimensiones: escolar, profesional, vocacional y personal (Duarte et ál., 2012).

Los informes sobre la situación de la orientación en distintos países de la Unión Europea redactados en décadas pasadas (Watts, 1991; Watts, Dartois y Plant, 1987; Watts et ál. 1994) manifiestan algunas tendencias que hoy por hoy se mantienen en materia de orientación en diferentes Estados comunitarios, tales como:

- La orientación se entiende como un proceso continuo en el individuo que acompaña a este hasta el período de transición a la vida adulta y laboral.
- En la orientación educativa se parte del planteamiento de una educación integral que involucra a todos los agentes educativos, con participación de las familias, la institución y la propia comunidad con propuestas de acción que buscan ser mucho más ecológicas y sistémicas.
- La prevención y el desarrollo del individuo comienzan a ocupar un papel más sobresaliente en la orientación, evitando así las intervenciones de índole terapéutica, donde las acciones pueden ir dirigidas no solamente al alumnado sino también a las familias, al cuerpo docente o a los agentes sociales, entre otros.
- En el proceso de orientación el alumnado cobra un papel mucho más activo y preponderante, alejándose cada vez más de la figura pasiva que solo recibía la ayuda solicitada.

En este contexto nos encontramos con una práctica orientadora que debe ser implementada en el ámbito educativo y donde el alumno es considerado un sujeto activo. Así, la orientación se entiende como un proceso continuo que busca propiciar las

condiciones para promover el desarrollo integral del individuo involucrado, traspasando las fronteras de los recintos formativos. De igual forma, se plantea la necesidad de emplear acciones conjuntas que permitan unir el conocimiento y los recursos necesarios para afrontar los continuos retos de un nuevo modelo de orientación que busca enmarcarse en un planteamiento más ecológico, sistémico y holístico de trabajo con el estudiante (Sobrado et ál., 2012; Monge, 2009).

Algunas de las nuevas tendencias para la euro-orientación serían, según Duarte et ál., 2012; Iriarte, 2007; Monge, 2009; OCDE, 2004; Santana, 2014:

- Aportar a la orientación y sus servicios una mayor eficacia y calidad favoreciendo mecanismos para su evaluación permanente.
- Ofrecer una intervención continua y, por tanto, más educativa que terapéutica.
- Fomentar la intervención comunitaria.
- Buscar una orientación preventiva, proactiva, que se anticipe a los problemas mediante programas de orientación que atiendan a todos los sujetos, especialmente a aquellos que se encuentran en sectores de riesgo o que componen poblaciones deprimidas social y económicamente.
- Aumentar la participación de la orientación más allá de lo académico y lo laboral, atendiendo todas las dimensiones del desarrollo humano, revalorizando la dimensión personal y la necesidad de enseñar y aprender a vivir y a ser.
- Promover la existencia de servicios de orientación cada vez más descentralizados, con un mayor dinamismo y cercanía a los posibles usuarios y exigiendo al orientador la atención a toda la comunidad educativa a través de acciones de carácter globalizador y sistémico.
- Concebir los servicios de orientación como actuaciones internas del propio contexto de intervención, dejando de lado la visión del servicio como algo marginal o periférico al contexto y con las mínimas dependencias administrativas y burocráticas.
- Propiciar la madurez del alumnado a través del desarrollo de competencias transversales, con el fin de que este cuente con las herramientas cognitivas, emocionales y de relaciones adecuadas que favorezcan finalmente una auto-orientación.

En lo que respecta a España, nos encontramos ante universidades cuya demanda de aspectos vinculados a la orientación educativa es cada vez mayor. Estos centros han presentado un rápido incremento en sus servicios enfocados en atender las necesidades del alumno universitario de una manera integral con el objetivo principal de evitar el abandono prematuro de los estudios y favorecer los procesos de integración y adaptación de los alumnos de nuevo ingreso (Gil-Albarova, 2018; Vidal et ál., 2002).

Esta situación se ha visto favorecida en los últimos años por la creación del Estatuto del Estudiante Universitario (RD 1791/2010), cuyo objeto es el desarrollo de los derechos y deberes de los estudiantes de las universidades públicas y privadas españolas. La norma regula en su artículo 7, dedicado a los derechos comunes de los estudiantes universitarios, el derecho a recibir “asesoramiento, asistencia, información y orientación vocacional, académica y profesional por parte de profesores, tutores y servicios de atención al estudiante”. Además, su capítulo V incluye un apartado específico para las tutorías, lo que denota la importancia de este recurso en el éxito académico.

No obstante, no encontramos en este ámbito de la enseñanza una regulación clara de este tipo de actividad (Saúl et ál., 2009). En España, tal y como señalan Valverde et ál. (2003-2004, p.24), “existe una enorme variedad de servicios de atención al estudiante que se caracterizan por su gran dispersión, poca estructura y escasa sistematización con énfasis en la atención académica, terapéutica, de información y de manera puntual”.

Haciendo un breve recorrido histórico, nos hallamos en primer lugar, con la Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa, cuyo artículo 9.4 contempla la necesidad de una adecuada “orientación educativa y profesional a lo largo de toda la vida escolar”, atendiendo a “la capacidad, aptitud y vocación de los alumnos, facilitándoles su elección consciente y responsable”. Además, en un amplio número de artículos de los ciento cuarenta y seis que conforman esta norma se insiste en la necesidad de la orientación escolar y profesional a cualquier nivel y en cualquiera de sus posibilidades, si bien la realidad ha demostrado que son muchas menos las posibilidades en la práctica de esta (Álvarez y Álvarez-Justel, 2015). Respecto a los estudios universitarios en particular, encontramos los artículos 32, 37.3 y 127.2 de la misma Ley, donde se estipula el régimen de tutorías y la prestación de servicios de orientación profesional dirigidos al empleo.

Ya en el año 1972 se crean los Servicios de Orientación en el Curso de Orientación Universitaria (COU) con la finalidad de atender y ayudar a los estudiantes de este nivel en lo concerniente a su desarrollo académico y profesional. Asimismo, en 1975 se empiezan a establecer en las universidades los Centros de Orientación e Información de Empleo (COIE), siendo su origen los convenios de colaboración existentes en la época entre el Instituto Nacional de Empleo (INEM) y las universidades. Entre otras funciones, estos entes ofrecían servicios de orientación e información, asesoramiento individual y prospección laboral a recién graduados sobre cómo acceder al primer empleo y dónde poder ejercer los conocimientos y la formación recibida a lo largo de su vida académica (Duarte et ál., 2012; Repetto, 1995; Sánchez García, 1999; Sánchez García et ál., 2008; Sobrado, Fernández y Rodicio, 2012).

En un principio, los COIE se encontraban en las universidades como oficinas delegadas del INEM, cuyo personal responsable provenía de esta institución. Sin embargo, en años posteriores comienzan a depender de los consejos sociales o de otras unidades de la estructura universitaria (Duarte et ál., 2012). Bajo esta nueva tutela los servicios de orientación ya no se centran en la colocación laboral directa del estudiante recién egresado, sino más bien en la inserción, orientación e información profesional.

Ese auge inicial sufre un estancamiento y es ya en los años ochenta cuando la extensión en las universidades de los servicios de orientación se hace realidad de manera palpable, a la par que van emergiendo las facultades de Psicología y Pedagogía con especialidades en orientación educativa. Es preciso destacar que, pese a estas eclosiones académicas, menos de la mitad de las secciones de Pedagogía de las facultades correspondientes de las universidades españolas de la época ofertaban planes de estudio en la especialidad de orientación (Sobrado et ál., 2012).

Es en la década de los noventa cuando se fomenta e incide de manera clara e inequívoca en el desarrollo de la tutoría y en los departamentos de orientación de los centros a través de la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE, 1990). Esta Ley establece un modelo organizativo y funcional que sirve de base y sustento a nuestro actual modelo de orientación, el cual se encuentra estructurado en tres niveles (Almedina. 2020, p.40):

- 1.- De aula, a través de la *Acción Tutorial*.

2.- De centro, a través de los Departamentos de Orientación.

3.- De zona, a través de los Equipos de Orientación Educativa que presentan el apoyo técnico a los centros escolares en su conjunto y se encuentran ubicados en sedes externas.

Igualmente, en esta década surge la Licenciatura en Psicopedagogía, todo ello con el fin de formar a los futuros profesionales que demandan los nuevos servicios de orientación que van surgiendo como consecuencia de las modificaciones en el sistema educativo (Duarte et ál., 2012).

Entrados en la primera década del siglo XXI podemos observar actuaciones legislativas en torno a los servicios de orientación, con la Ley Orgánica 6/2001, de Universidades (LOU), por la que se regulan las enseñanzas universitarias en España. El artículo 46.2 establece en sus apartados c) y e) la necesidad de orientación dirigida a los estudiantes universitarios en cuanto a información sobre las diferentes actividades que el alumno requiera, atendiendo igualmente al asesoramiento y asistencia por parte del profesorado y tutores, contemplándose estos aspectos como deberes y derechos de los alumnos (Álvarez y González, 2005).

Finalmente, es en el RD 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la Ordenación de las Enseñanzas Universitarias Oficiales, donde se atiende la orientación en mayor medida para el conjunto del sistema universitario español (artículos.14.2, 17.3 y 20.2), manifestándose la obligatoriedad para las universidades de crear servicios y actuaciones de orientación y tutoría que faciliten la adaptación del estudiante a la nueva realidad educativa y de apoyo y orientación para los estudiantes matriculados (Villena et ál., 2010).

Es preciso destacar que el destino de la orientación educativa universitaria en España no ha tenido la misma suerte que en otras etapas del sistema educativo, presentando una escasa tradición (Almedina, 2020; Bisquerra, 1996; Duarte et ál., 2012; Sobrado et ál., 2012). Esta circunstancia ha generado cierto retraso con respecto a su desarrollo si la comparamos con niveles educativos previos, como también si la comparamos con los avances alcanzados en la materia por otros países vecinos de Europa. A nivel nacional, estos servicios se han considerado mayoritariamente como un sistema de orientación, tutoría y apoyo al estudiante, planificado y organizado de forma institucional, formado por un extenso abanico de funciones que en su desarrollo deben tener en cuenta tanto los

avances y tendencias del sistema del EEES como las características particulares y propias de cada institución, cuyo objetivo principal es facilitar al alumnado su ingreso y permanencia en la universidad a través del perfeccionamiento de competencias y habilidades que atiendan, desde una perspectiva globalizadora, la constitución integral del estudiante universitario en aspectos y ámbitos fundamentales como el académico, el profesional, el personal, el social, el administrativo y el geográfico, existiendo distintos modelos de intervención y contextos de aplicación (aula, residencia de estudiante, servicios, etc.) y pudiendo ser llevado a la práctica por diferentes agentes (profesores, tutores, alumnos tutores, orientadores o profesionales de la orientación) (Almedina y Sánchez, 2017; Gil, 2019; Lizalde et ál., 2018; Sánchez et ál., 2009; Vidal et ál., 2002; Vieira y Vidal, 2006).

Volviendo al ámbito europeo, la tutoría educativa que ofrecen los servicios de orientación de las instituciones de Educación Superior regidas por el EEES tiene, entre otros objetivos, *informar, formar, prevenir y ayudar* a tomar decisiones, convirtiéndose la función tutorial en un elemento contribuyente para su consecución (Marchena et ál., 2005). En este sentido, la acción tutorial en la universidad puede definirse, según Sanz (2009), como:

una acción de orientación [...] con la finalidad de participar en la formación integral del alumnado potenciando su desarrollo como persona y como estudiante y su proyección social y profesional mediante la realización de estímulos que favorecen la reflexión crítica, la autocomprensión, la autoestima, la adaptación social, los recursos y la mejora del clima de y para el aprendizaje (p.19).

Así, la tutoría universitaria se posiciona como un conjunto de acciones que buscan atender el desarrollo parcial o total de las funciones de la orientación educativa, que abarcan desde aspectos vinculados con la programación docente de una asignatura hasta el asesoramiento y la orientación en aspectos formativos, personales y profesionales del estudiante universitario, entendiéndola como una actividad de carácter formativo que busca el desarrollo completo e integral del individuo en la universidad, lo que le permitirá afrontar la experiencia académica con madurez y autonomía y enfrentarse a los procesos de transición activa, el aprendizaje y el rendimiento académico, la orientación curricular y la orientación laboral con las competencias que requiere el nuevo contexto educativo (Almedina, 2020; Amor y Dios, 2017; Ferrer, 2003; Gil, 2019; Rodríguez Espinar et ál.,

2004). De este modo, la acción tutorial en el contexto universitario europeo viene a cubrir los nuevos requerimientos de la calidad educativa, la cual exige una atención especial al alumnado universitario que cobra ahora un mayor protagonismo, convirtiéndose en eje vertebrador y en elemento activo de construcción de su propio proceso de enseñanza-aprendizaje, donde la función tutorial debe estar presente desde el inicio de su formación hasta su inserción al mercado laboral (Almedina, 2020).

Para alcanzar sus fines, la acción tutorial ha de tener en cuenta las condiciones y circunstancias que rodean al estudiante, considerando los múltiples cambios sociales y laborales que hemos mencionado anteriormente y que afectan de manera directa a los centros educativos en lo referente a su organización académica y sus procesos educativos. Como ya hemos comentado anteriormente, las instituciones de Educación Superior en la actualidad ofertan diferentes títulos en cuyos planes de estudio el perfil profesional exige la integración de un conjunto de competencias específicas y genéricas que hacen necesario amplios apoyos de orientación y de la acción tutorial en el alumnado universitario (Almedina, 2020).

Actualmente, la convergencia europea apuesta por un concepto de acción tutorial de amplio espectro, no limitado al aspecto docente, donde cohabitan diferentes tipos y modalidades de tutoría que buscan atender los distintos ámbitos del estudiante y que puede ser ejercido por diversas figuras y agentes orientadores. Como destacan Alonso-García et ál. (2018),

la tutoría no ha de concebirse como una función complementaria a la docencia, sino como un todo que engloba la acción realizada por el tutor, por lo que la docencia entra a formar parte de la tutoría junto con el resto de los ámbitos-contenidos tutoriales (burocráticos, académicos, personales y profesionales) para dar respuesta a las necesidades que van surgiendo a lo largo de la trayectoria académica del estudiante (p. 65).

Para ilustrar las diversas tipologías de tutoría, Almedina (2020) rescata la propuesta de Rodríguez Espinar et ál. (2004), quienes distinguen las diferentes variantes que coexisten en la Educación Superior en relación con los servicios de orientación, el contenido de las tutorías, la figura del tutor, el tiempo en que se lleva a cabo y los destinatarios, señalando que las mismas no son excluyentes sino complementarias. Su clasificación, que exponemos en la tabla siguiente, constituye una guía para la acción tutorial en cuanto

propone líneas de actuación práctica que sugieren procesos y procedimientos concretos respecto de diferentes elementos que la conforman.

Tabla 1

Tipos de Tutoría en las Instituciones de Educación Superior

Criterios	Tipos de tutoría
<i>En relación con los servicios de orientación</i>	a) <i>Modelo tutorial puro</i> : el programa de tutorías funciona de modo independiente de los servicios de orientación de la institución. b) <i>Modelo mixto</i> : el modelo tutorial se organiza con apoyo de los servicios de orientación.
<i>En cuanto al contenido de las tutorías</i>	a) <i>Tutoría de materia</i> : se orienta al estudiante sobre temas relativos a los contenidos disciplinares que el profesor expone o presenta en clase, o sobre temas de trabajos relacionados con la materia. b) <i>Tutoría de prácticas</i> : proporciona al alumno en prácticas habilidades y herramientas para desarrollar las prácticas con competencia profesional. c) <i>Tutoría de proyecto</i> : asesora y orienta todo el trabajo de proyecto del alumno (trabajo final en algunas carreras). d) <i>Tutoría de asesoramiento personal</i> : corresponde a la tutoría especializada para el tratamiento o intervención ante determinadas circunstancias personales de algunos estudiantes.
<i>En cuanto a la figura del tutor</i>	a) <i>Profesor-tutor</i> : la tutoría es asumida por el profesor. b) <i>Tutoría entre iguales (peer-tutoring)</i> : los alumnos de cursos superiores son los encargados de orientar y asesorar a los compañeros, de forma exclusiva o como acción complementaria.

<i>En relación con el tiempo</i>	<p>a) <i>Tutoría de curso</i>: se refiere al seguimiento del alumno en un tramo de su trayecto formativo.</p> <p>b) <i>Tutoría de carrera o de itinerario académico</i>: seguimiento del estudiante a lo largo de los estudios universitarios (consulta de los itinerarios, vida universitaria, mejora del rendimiento, salidas profesionales)</p>
<i>En cuanto a los destinatarios</i>	<p>a) <i>Tutoría individual</i>: acción personalizada, útil para tratar aspectos personales, de carácter individual.</p> <p>b) <i>Tutoría grupal</i>: posibilita la acción sobre más alumnos en menor tiempo, al tratar temas comunes e intercambiar experiencias.</p>

Fuente: Almedina (2020) *apud* Rodríguez Espinar et ál. (2004, p. 31).

Por su parte, Andrés Ibáñez (2017) presenta la acción tutorial en el marco de los servicios de orientación en las instituciones de Educación Superior adscritas al EEES desde una perspectiva tridimensional de carácter espacio-temporal:

- *Tutoría vocacional* (tránsito bachillerato-universidad). El momento de la elección de los estudios universitarios es considerado un episodio clave y significativo en la vida estudiantil adolescente que debería ser el producto de un proceso y no la consecuencia de un momento puntual, por lo que las instituciones educativas de las etapas secundaria obligatoria y universitaria deben integrar de forma coordinada planes, programas, actividades, cobertura curricular e información con la finalidad de atender las necesidades del alumnado en esta etapa de transición. La acción tutorial en este período de la vida académica del estudiante pretende dotarle de estrategias competenciales para la toma de decisiones que le permitan escoger de manera responsable los estudios superiores, atendiendo, entre otros aspectos, su propio perfil de competencias. Se estima que la atención sea ofrecida a lo largo del ciclo completo de bachillerato, aunque sus inicios podrían contemplarse a partir del segundo curso de Educación Secundaria Obligatoria a través del diseño y aplicación de programas breves y sencillos de orientación y tutoría académica y vocacional, reforzando así el desarrollo humano del estudiante y su madurez personal. En cuanto a las posibles actuaciones, Allueva et ál. (2016) señalan una serie de

acciones que pueden realizarse con alumnado de niveles anteriores al universitario o acciones previas al inicio de curso con estudiantes ya matriculados, tales como visitas a centros, orientación familiar, jornadas de puertas abiertas, olimpiadas, talleres, a fin de ofrecerles una información inicial en diversos aspectos con la participación de los servicios de orientación: becas, planes de estudio, información institucional de la universidad, la facultad y el centro, entre otros.

- *Tutoría académica-universitaria* (docente y orientadora). Tiene como finalidad el desarrollo integral del estudiante universitario, sobre todo en el primer curso, atendiendo los ámbitos académico, profesional y personal del individuo, a través del asesoramiento y apoyo a lo largo de todo su proceso formativo, desde los inicios hasta la completa finalización de la titulación elegida. En este sentido, la acción tutorial entronca con una visión de la enseñanza y el aprendizaje centrado en la adquisición y desarrollo de competencias, conocimientos, habilidades y actitudes que favorezcan la completa integración y el consecuente éxito académico del alumnado. En cuanto a las posibles actuaciones que pueden llevarse a cabo con los estudiantes de nuevo ingreso, Allueva et ál. (2016) destacan, entre otras acciones que pueden favorecer su integración a la nueva institución, las jornadas de acogida, el inicio del programa de *tutoría entre iguales* y la oferta de cursos que les permitan capacitarse en las competencias específicas básicas de los distintos grados ofertados. Algunos autores aluden a la prevalencia en las universidades españolas de servicios de orientación y acción tutorial que atienden, en la mayoría de los casos, de un modo pasivo las particularidades y necesidades de la población estudiantil, donde los orientadores esperan que el alumno solicite sus servicios para actuar realizando, principalmente, un conjunto de procedimientos enfocados en la información del alumnado de nuevo ingreso (Gil-Albarova, 2018; Sobrado et ál., 2012; Ferrer y Maícas, 2018).

- *Tutoría profesional- laboral* (inserción laboral). Las actividades desarrolladas de cara al momento de la transición a la vida comunitaria y la inserción laboral pueden realizarse durante todo el itinerario académico, con especial incidencia en los últimos cursos. Entre otras acciones tutoriales que pueden implementarse encontramos las charlas-coloquio de salidas laborales con profesionales externos, talleres de competencias y habilidades profesionales, talleres de fomento de la actividad emprendedora, entre otras, dependiendo de las características de la titulación y la propia institución (Allueva et ál., 2016).

Como vemos, la tutoría universitaria debe ser entendida como un conjunto de estrategias y de acciones que buscan servir de guía, ayuda y asesoramiento al estudiante que se enfrenta a los estudios superiores, que le acompañe por el largo camino de la formación universitaria y en la transición al mundo laboral atendiendo sus ámbitos personal, académico y profesional y que evite su fracaso. La integración de las distintas modalidades de acción tutorial es lo que va a permitir a las instituciones de Educación Superior satisfacer las necesidades que el estudiantado presenta teniendo en cuenta una verdadera atención integral (Andrés Ibáñez, 2017).

Siguiendo un modelo integral de acción tutorial, Álvarez y Álvarez (2015) resumen los aspectos que supone su aplicación y que se verían potenciados en su implementación:

- El desarrollo integral del alumnado a nivel personal, académico, social y profesional.
- La adquisición y el desarrollo de competencias personales y profesionales para la construcción del proyecto de vida.
- La orientación y la tutoría como una acción multidisciplinar e interdisciplinar.
- Una mejora en el proceso de acompañamiento del alumnado.
- Tanto el profesorado como el alumnado necesitan tiempos y espacios compartidos para desarrollar su acción tutorial.
- La institución educativa tiene la responsabilidad de identificar los cambios necesarios para una educación integral del alumnado.
- La creación de una política institucional que regule y gestione la acción tutorial como una tarea integrada en el modelo educativo de la institución.
- Un modelo adaptado a las necesidades del alumnado y a la propia institución.
- Y un plan de formación y capacitación de todo el profesorado.

Por consiguiente, teniendo como referencia lo expuesto hasta el momento, los servicios de orientación y de acción tutorial en la universidad española deben entenderse como una estrategia clave para el aprendizaje y para la madurez del alumnado en todos sus ámbitos que le dote de herramientas que le permitan afrontar los nuevos retos que irán surgiendo. Ambos servicios han ido alcanzando gradualmente una importante presencia en los centros universitarios, constituyendo un elemento de calidad institucional y efectividad de la Educación Superior que fomenta, entre otros aspectos, la adaptación e integración del estudiante a la nueva institución educativa, los procesos de aprendizaje, el acceso a la

información, el trabajo autónomo y el tránsito a la vida laboral mediante un apoyo personalizado que le ayude a estructurar de manera satisfactoria su propio itinerario formativo y su proyecto académico-profesional. No obstante, pese a los grandes esfuerzos de los últimos años, los servicios de orientación y de acción tutorial en las instituciones de Educación Superior españolas aún se encuentran en ciernes, haciéndose necesaria su expansión para, teniendo en cuenta los valores que imperan en el EEES, atender al estudiante universitario que demanda una mayor capacitación, no solo en competencias específicas de su titulación sino también en aquellas competencias genéricas que le hagan integrarse en la dinámica social activa, desarrollar sus habilidades, tomar decisiones, dirigir su aprendizaje, poseer hábitos de estudio eficaces y adquirir las capacidades de autonomía y automotivación, lo cual, consecuentemente, le permitirá incorporarse al mundo laboral (Almedina y Sánchez, 2017; Álvarez-Pérez y López-Aguilar, 2017; Andrés Ibáñez, 2017; Gil, 2019; Lizalde et ál., 2018; Rísquez, 2011).

De estos planteamientos se desprende la relevancia que adquieren la orientación y la acción tutorial en la integración y adaptación del estudiante universitario, para lo que resulta imprescindible reconocer la importancia de los periodos de transición activa a la universidad, donde el alumno novel se encuentra expuesto a una serie de necesidades y dificultades que le colocan en una posición de vulnerabilidad que debe ser atendida de manera integral por todos los agentes implicados en la Educación Superior.

3.2 La cuarta transición. Éxito, fracaso y necesidades de los alumnos de nuevo ingreso en las Instituciones de Educación Superior

Como hemos podido comprobar en el apartado anterior, uno de los grandes retos para la orientación y, dentro de esta, la acción tutorial, es atender al alumnado en una de las etapas más importantes en su desarrollo académico. Nos referimos a la *cuarta transición*, entendida como el paso de una etapa educativa a otra, específicamente de la Educación Secundaria a la Educación Superior, que abarca el año anterior a iniciar los estudios superiores y se completa al final del primer año de universidad (García et ál., 2014; Coraminas, 2001).

Según Roldan (2014) la transición *secundaria-universidad* puede definirse como

un periodo complejo y crítico para el estudiante, puesto que comprende cambios a diferentes niveles: personal, social y académico. Es un periodo que marca el

inicio de una nueva etapa educativa, cargada de múltiples desafíos personales, académicos y sociales que le exigen al estudiante la comprensión de unos códigos para adaptarse e integrarse al espacio universitaria (p.35).

El comienzo de la andadura universitaria y su consecuente elección de profesión implica para el alumno de nuevo ingreso abrirse a nuevos escenarios que con frecuencia suelen traer profundos cambios en la persona (Figuera y Coiduras, 2013; Hernández et ál., 2015; Van-der Hofstadt et ál., 2005). Ello produce un importante proceso de maduración y desarrollo personal y académico que le permite continuar en muchas ocasiones de forma exitosa en su camino profesional, pero donde también se dan mayoritariamente los casos de abandono o cambios de estudios y de universidad (Coraminas, 2001; Íñiguez et ál., 2016; Sanz, 2001; Saúl et ál., 2009).

Así, los autores Alfred Schutz y de Berger y Luckmann citados por Scanlon et ál. (2007), identifican la transición del alumno a la universidad como una experiencia de pérdida, de *desarraigo* de una identidad que queda a un lado cuando emprende la nueva etapa educativa ante la cual solo posee un conocimiento ingenuo sobre el nuevo contexto de aprendizaje al que se va a exponer, radicando ahí la importancia de ofrecer apoyo y orientación al alumnado en este periodo de su vida académica.

En este sentido, se reconoce la relevancia de las experiencias vividas por el alumno en este momento crucial de los estudios con relación a la conformación de su imaginario de expectativas sobre cómo se desarrollará la carrera elegida y la posible decisión de abandonarla o continuarla (Pascarella y Terenzini, 2005). Es aquí donde los distintos aspectos que configuran al individuo van a interferir en su percepción de la experiencia universitaria y, el impacto de esta influirá en su nivel de integración a la institución educativa (Dorio, 2017). A este respecto, si el estudiante experimenta un primer encuentro con la universidad satisfactorio, se refuerza la persistencia y continuidad en los estudios; por el contrario, si esta primera experiencia es negativa o poco satisfactoria, aumentan las probabilidades de abandonar o interrumpir los estudios universitarios (Figuera y Torrado, 2015; Gazo et ál., 2015).

Atendiendo a Dorio (2017), la investigación sobre el fenómeno de la cuarta transición ha permitido conocer la complejidad que envuelve este periodo de la formación académica en un individuo, señalando la existencia de un conjunto de perspectivas

conceptuales desde las que se puede comprender la continuidad o el abandono de los estudios universitarios en el proceso de transición del alumnado, pudiendo ser estas *psicológica, sociológica, económica y organizativa*.

- *Perspectiva psicológica*. Desde esta perspectiva, la continuidad o abandono de los estudios universitarios es un hecho exclusivo del alumnado, quien debe ajustarse a las particularidades de la nueva vida académica si quiere proseguir de manera exitosa tras haber afrontado el primer curso de la titulación elegida (Melgizo, 2011). Según este planteamiento, han de tenerse en cuenta las características cognitivas y no cognitivas del estudiante junto con sus rasgos, atributos y procesos psicológicos individuales como base explicativa del desenvolvimiento y resultados en la transición.

En este sentido, y dentro de esta perspectiva, encontramos que distintos autores han identificado factores subyacentes al modo en el que el alumno experimenta y percibe la transición y que interfieren de manera directa en la posibilidad de persistir o abandonar, que pueden ser de tipo emocional (Arriaga et ál., 2011; Esteban et ál., 2016; Nora, 2002; Wilcox et ál., 2005), motivacional (Gloria y Kurpius, 2001; Marín et ál., 2000) o vocacional (Pascarella y Terenzini, 1991; Figuera et ál., 2011; Figuera y Álvarez, 2014; Somers et ál., 2002). Aspectos del estudiante como el autoconcepto positivo, la autoeficacia, la automotivación, el manejo del estrés, el interés hacia los estudios, las expectativas de resultados, la inteligencia y la influencia de los componentes académicos previos, como la nota de acceso a la universidad o el tipo de centro de donde procede, entre otros, se convierten en determinantes en el éxito o fracaso de la transición a la universidad, tal y como demuestran Bernardo et ál. (2015), Fernández-Mellizo y Constante-Amores (2020), García et ál. (2016), Gutiérrez et ál. (2015), González (2007), Rodríguez et ál. (2004), Melguizo (2011), Soto y Amores (2020) y Tejedor (2003).

Por otra parte, la aparición de sentimientos o sensaciones como el temor, la incertidumbre o la desorientación están ligados, en muchas ocasiones, a algunas características que presentan los alumnos de nuevo ingreso y que les afectan de manera directa en los resultados de la experiencia académica (Álvarez, 2014; Álvarez-Pérez y López-Aguilar, 2019; Armengol, 2004; Cabrera et ál., 2006; Echeverría y Gastón, 2000; Nocito y Navarro, 2018), entre los que destacan:

- La falta de información sobre la vida universitaria.

- Las notables lagunas en su nivel de conocimiento.
- La escasa preparación en etapas previas de los alumnos de nuevo ingreso.
- La inexistencia de estrategias para la toma de decisiones.
- La falta de herramientas para aprender (comprensión crítica de la lectura, toma de apuntes, escasa argumentación, bajo nivel de estrategias para obtener un aprendizaje profundo, etc.).
- La dificultad en la aceptación de nuevas responsabilidades.
- La inadecuada gestión del tiempo y la dificultad para la admisión de mayores cotas de autonomía de las que antes disponía.

Desde esta vertiente, si bien los procesos de la cuarta transición representan un reto para el alumnado que se incorpora a la universidad, lo es más para aquellos estudiantes provenientes de sectores poco representados (minorías étnicas, diversidad funcional) y aquellos que proceden de otros territorios (alumnos extranjeros), con todo lo que esto supone en el desarrollo de sentimientos de desarraigo y, consiguientemente, de necesidad de adaptarse al nuevo ambiente (Álvarez y González, 2005; Escolano-Pérez, 2019; Stroebe et ál., 2015).

- *Perspectiva sociológica.* Según este enfoque, son los factores sociales los que presentan mayor impacto en el comportamiento personal, social y académico de los estudiantes que se incorporan a las instituciones de Educación Superior (Dorio, 2017; Melguizo, 2011). Las teorías en las que se basa señalan que el repertorio familiar, cultural y social del alumno al momento de ingresar en el centro van a repercutir en su potencial intelectual y en su capacidad de integración en el contexto universitario, influyendo, consecuentemente, en la decisión de persistir o abandonar.

Autores como McDonough y Nuñez (2007) destacan la reproducción de la clase dominante que impera en el sistema universitario, que busca mantener esta estructura favoreciendo a aquellos individuos que posean los recursos académicos, sociales, culturales y económicos preponderantes en la institución educativa, generando mayores dificultades de integración y persistencia en aquellos que, por procedencia, se encuentren en un entorno desconocido y no dispongan de tales recursos.

- *Perspectiva económica.* Desde esta perspectiva, la atención se centra en la relación entre las variables financieras y la plena integración del estudiante de nuevo ingreso a la

universidad. Se afirma que habrá más probabilidades de abandono en aquellos estudiantes que perciban mayores costes en permanecer en los estudios elegidos que los beneficios que pueda obtener a largo plazo. En este sentido, Berlanga (2014) ha identificado en sus investigaciones la relación existente entre las ayudas financieras, tales como becas y ayudas, y la persistencia o el riesgo de abandono de los estudios en los grupos sociales con mayores dificultades económicas.

- *Perspectiva organizativa.* El cuarto y último planteamiento señala la influencia de la estructura y procesos institucionales del centro de acogida en la decisión de proseguir o abandonar la formación en el momento de la transición. Se destaca la importancia que presentan las acciones de los diferentes agentes institucionales, profesorado, personal administrativo, alumnado, servicios de orientación, entre otros, y su relación con los estudiantes, con el fin de comprender y comprobar en qué medida el comportamiento y desenvolvimiento de estos agentes puede influir en la decisión de continuar o no que tome el estudiante. Así pues, Dorio (2017) identifica diferentes ambientes organizativos y características institucionales que pueden favorecer o dificultar la transición de los alumnos de nuevo ingreso, tales como el tipo de institución, la normativa de acceso, la ubicación del centro, el clima generado entre los propios estudiantes y el profesorado, los servicios de orientación, entre otros.

De las explicaciones parciales expuestas a través del estudio de estas cuatro perspectivas conceptuales, surge una que intenta acoger las características relevantes de las anteriores y aglutinar de manera más comprensiva los aspectos que influyen en el tránsito a la nueva realidad académica y educativa del estudiante universitario. Nos referimos a una *perspectiva integradora* que busca atender la interacción entre los factores personales, sociales, institucionales y contextuales y los resultados alcanzados por el alumnado al finalizar la etapa de la transición. Según Torrado (2012), rescatado por Dorio (2017) desde una perspectiva integradora se puede distinguir y fundamentar la transición universitaria en la interacción de dos grandes grupos de factores que condicionan el proceso de transición, así como se indica en la siguiente tabla.

Tabla 2

Factores que Influyen en los Procesos de la Cuarta Transición desde una Perspectiva Integradora

Factores	Aspectos	Variabes
Intrínsecos	Aspectos personales	Sexo Edad Etnia Vía de acceso Procedencia Tipología de estudiante: adultos, emigrantes, primera generación, ...)
	Aspectos académicos	Experiencia académica previa Rendimiento académico previo Rendimiento académico universitario
	Aspectos psicoeducativos	Metas Autoeficacia Estilos de aprendizaje Hábitos/Conducta de estudio Gestión académica Estrés académico Motivación Adaptación Participación Satisfacción
Extrínsecos	Aspectos institucionales	Acceso a los estudios Tipo de estudio/carrera Estructura del plan de estudios Contenido de las asignaturas Apoyo institucional
	Aspectos contextuales	Apoyo económico Apoyo familiar Nivel de estudios de la familia Ocupación de la familia Profesorado Compañeros de la carrera Clima de clase Red social

Fuente: Torrado (2012) *apud* Dorio (2017, p. 32)

La clasificación que nos ofrece Torrado (2012) parte desde una perspectiva integradora que propone tomar como referencia al estudiante y los factores extrínsecos (aspectos institucionales y contextuales) e intrínsecos (aspectos personales, académicos,

psicológicos y educativos) a los que está expuesto de manera directa e indirecta, que de forma integrada se convierten en condicionantes positivos o negativos en el proceso de transición. Como vemos, la convergencia de aspectos de diversa índole define el carácter multifactorial y la naturaleza dinámica del proceso de la cuarta transición, los cuales tendrán más o menos influencia en el estudiante universitario dependiendo de las características de la institución educativa y de los atributos, rasgos, intenciones y particularidades personales y sociales del alumnado, resultando en trayectorias académicas heterogéneas (Dorio, 2017; Tinto, 2012).

Atendiendo lo antes expuesto, podemos sostener que la transición a la universidad es una etapa significativa y desafiante en la vida del estudiante cuya complejidad requiere de una mayor atención, ya que, dentro toda la andadura formativa del alumno es el período en el que acontece la mayoría de los abandonos y los peores resultados en el rendimiento académico y donde se ponen a prueba las herramientas académicas, psicológicas y sociales con las que cuenta al inicio de la misma. Así, una buena adaptación podría facilitar la permanencia en el sistema educativo o, por el contrario, una adaptación deficiente en ciertos aspectos de los ya mencionados podría hacer surgir o agravar problemas y dificultades que el estudiante universitario presente en su transición.

Para el alumno que se incorpora a la Educación Superior, el primer año de carrera se encuentra caracterizado por la exposición a nuevos contextos en los ámbitos educativo, institucional y social. Distintas investigaciones acerca de las situaciones a las que se enfrentan los estudiantes en esta etapa de transición (Coraminas, 2001; Roldan, 2014) identifican ciertos problemas y dificultades en la adaptación que pueden derivar en la deserción y que, de ser atendidos, se tornarían en la permanencia en el sistema universitario, llegando a alcanzar un éxito significativo en sus resultados.

Según la literatura, se describen problemas y dificultades en los ámbitos académico, personal y social del estudiante de primer año de estudios universitarios. En lo concerniente a lo *académico*, el alumno que se incorpora a la universidad en ocasiones accede con una insuficiente preparación académica, a lo que pueden sumarse importantes lagunas en las capacidades o habilidades para atender las exigencias de los estudios de Educación Superior, circunstancia que se incrementa debido al marco normativo del EEES que permite el acceso de estudiantes con diferentes perfiles académicos, provenientes del bachillerato o de la formación profesional, mayores de 25, 40 y 45 años,

entre otros (Rodríguez, 2015). En muchos casos los nuevos alumnos no cuentan con la orientación y el asesoramiento necesario a la hora de tomar la decisión de elegir una titulación universitaria, resultando en una elección inadecuada de carrera para la que no cuentan con las capacidades y habilidades de trabajo, desconociendo tanto las particularidades de la titulación elegida como la cultura universitaria de la nueva institución, lo que dificulta el proceso de adaptación. Igualmente, se han descrito otros factores del alumnado que repercuten negativamente, tales como la falta de planificación y organización de la carga académica, actitudes inapropiadas hacia el proceso de enseñanza-aprendizaje, bagaje competencial no acorde con la titulación elegida, ausencia de entrenamiento en el hábito y técnicas apropiadas de estudio, falta de autonomía, de reflexión y de autogestión de los estudios e incapacidad para adaptarse a la nueva estructura y organización académica (Escolano-Pérez, 2014; Nocito y Navarro, 2018).

Empero, la entrada a la universidad no solo conlleva la adaptación a un contexto académico, sino que implica, igualmente, una transición a nivel *personal*. A este respecto, identificamos que el estudiante que accede a las instituciones de Educación Superior en la actualidad procede de extractos socioeconómicos y culturales heterogéneos, con edades disímiles y que, en ocasiones, tienen que compaginar trabajo y estudios. De igual forma, muchos de estos se enfrentan a la falta de apoyo familiar, social y económico, lo que puede conllevar el surgimiento de reacciones emocionales tales como baja autoestima, estrés, ansiedad y depresión (Roldan, 2014; Rodríguez, 2015). En este sentido, se han detectado factores circunstanciales a nivel personal en el estudiante universitario que propician la incapacidad de continuar con los estudios, entre los que encontramos desajustes financieros, altas expectativas con respecto a su rendimiento, bajas metas académicas, incapacidad para demorar la recompensa o superar los obstáculos, escaso valor otorgado al aprendizaje, poca implicación, concentración y compromiso en las tareas e inseguridad sobre la pertinencia de los estudios elegidos (Cabrera et ál., 2006; Coraminas, 2001; Escolano-Pérez, 2014; Nocito y Navarro, 2018).

A nivel *social*, algunos autores destacan que “una mayor red social de apoyo genera menor posibilidad de experimentar resultados psicológicos negativos en los estudiantes” (Pérez et ál., 2020, p. 254). Por el contrario, la influencia de un contexto sociofamiliar complejo, el bajo capital cultural de origen del estudiante, la incapacidad de adaptarse a nuevos contextos sociales, la escasa calidad de los apoyos familiares y del grupo de iguales con los que cuente el alumno, la incapacidad de establecer nuevas relaciones

interpersonales y la tendencia al aislamiento social son factores susceptibles de convertirse en elementos significativos para entender y explicar el abandono de los estudios universitarios (Cabrera et ál., 2006; Rué, 2014). Todo esto puede verse intensificado especialmente en aquellos estudiantes que proceden de lugares diferentes al que se encuentra la universidad, puesto que pierden las redes de amistad y de apoyos sociales y familiares inmediatos, favoreciendo la aparición del sentimiento de soledad y aumentando la exigencia de mayores cuotas de autonomía y autogestión.

En suma, y de acuerdo con lo señalado, la nueva realidad educativa exige del estudiante universitario el conocimiento sobre el contexto institucional al que se incorpora, así como también el manejo de un conjunto de habilidades y competencias genéricas que le permitan afrontar las altas exigencias de tiempo y dedicación a los estudios y desarrollar estrategias para comprender, memorizar, programar los contenidos, adquirir o afianzar hábitos de estudio, manejar estrategias de acceso a la información e interactuar con los docentes y compañeros. Estos son solamente algunos de los aspectos del alumnado de nuevo ingreso que han de ser atendidos durante el primer año de universidad por la institución educativa (Nocito y Navarro, 2018; Pascarella y Terenzini, 1991; Peralta y Sánchez, 2006; Rodrigo et ál., 2012; Roldan, 2014).

Es por ello que, en la actualidad, impera la necesidad de comprender mejor las particularidades y características del alumno universitario, junto con sus necesidades, dificultades y problemas que puedan surgir en el proceso de transición activa al nuevo entorno académico, todo en aras de generar contextos educativos que conlleven un aumento de la calidad y la eficacia del proceso de aprendizaje y la atención de las posibles causas de abandono académico (Álvarez-Pérez y López-Aguilar, 2017; Consejero et ál., 2011; Escolano-Pérez, 2014; García et ál., 2016; Íñiguez et ál., 2016; Montmarquette et ál., 2001).

Al hilo de lo antes señalado, autores como Tejedor y Muñoz-Repiso (2007) y Rué (2014), señalan ciertos aspectos de la integración del estudiante que se incorpora a la universidad como elementos claves y decisivos en el éxito académico. Así pues, las experiencias educativas y sociales positivas del alumnado en los primeros momentos refuerzan y motivan la acción de continuar, fomentando su participación e implicación en actividades de aprendizaje colaborativo y otras acciones educativas que impliquen la interacción entre los estudiantes y el equipo docente, facilitando con ello el sentido de

pertenencia a la institución que, a su vez, conduce a la persistencia en los estudios. Como vemos, los procesos de integración académica y social están estrechamente vinculados, así como también las condiciones en que se desarrolla la docencia y los métodos pedagógicos empleados en la misma (Roig-Vila et ál., 2015; Rodríguez et ál., 2007).

Por otro lado, diversos estudios sobre la repercusión de la cuarta transición en el alumnado se centran en el fenómeno del abandono temprano, recogiendo entre sus recomendaciones para mitigarlo el trabajo con el alumno novel en temas vinculados al autoconocimiento, el conocimiento de la propia institución y todo lo referido a ella, el proceso de toma de decisiones, la organización y planificación del estudiante en sus prácticas diarias, la integración plena del individuo en la vida universitaria, el crecimiento y desarrollo personal, entre otras, destacando que un ambiente universitario favorable e integrador que promueva la interacción entre estudiantes y profesores favorece el compromiso con la universidad y con la titulación elegida (Álvarez y Fita, 2005; Coraminas, 2001; Figuera et ál., 2006; Figuera y Coiduras, 2013; Grandón, 2018; Ybáñez et ál., 2011).

El abandono de los estudios actúa como un elemento fundamental de evaluación de la calidad y la equidad de la educación universitaria que suele manifestarse de manera más acusada en estos primeros momentos de la vida del alumno en la universidad. Es en este punto donde se manifiestan posibles deficiencias en aspectos de crucial interés para el éxito académico del estudiante, tales como su plena incorporación a la institución educativa, la adaptación satisfactoria a los estudios elegidos y la consecuente promoción, las cuales acarrearán numerosos costes personales, sociales y económicos para el individuo y para el Estado (Íñiguez et ál., 2016).

Como hemos podido comprobar anteriormente, en el fenómeno del abandono de los estudios son muchos los factores implicados y numerosos los afectados. En primer lugar, los efectos se manifiestan en el *alumnado* a través del daño y sufrimiento psicológico que le produce la experiencia de fracaso personal, cuya repercusión se expande a su familia. En segundo lugar, la *institución de Educación Superior* no queda exenta de pérdida, pues los fracasos del alumnado actúan como evidencias de debilidad en la calidad educativa al no haber encontrado estrategias de acción que derivaran en resultados más favorables. Finalmente, aparece como afectado el *Estado*, por los enormes costes económicos que se generan al no alcanzarse los objetivos formativos esperados en el alumnado (Cabrera et

ál., 2016). En España, algunos expertos han estimado este coste cerca del 3% del PIB nacional (Rúe, 2014; Peña, 2010; Colás, 2015; Arco-Tirado et ál., 2019).

Si bien, como acabamos de señalar, el fenómeno del abandono es clave para los diferentes agentes implicados, no se dispone de una única descripción de este concepto, puesto que, como señalan Íñiguez et ál., “no existe una definición internacional, sino que hay diferentes aproximaciones que muestran la complejidad y multidimensionalidad del proceso” (2016, p. 289). Sin embargo, existe cierto consenso entre los autores respecto a la duración del tiempo y el espacio de interrupción, el cual se fija en dos cursos académicos consecutivos sin matricularse, pudiendo existir un cambio de titulación dentro de la propia universidad o, incluso, un cambio de universidad, distinguiéndose así entre un abandono parcial y un abandono total, que se produce cuando el alumno deserta de los estudios universitarios completamente.

En la actualidad, atendiendo a los datos que proporciona el hoy día Ministerio de Universidades a través de su informe *Datos y Cifras del Sistema Universitario Español* para el curso 2019-2020, publicado en 2021, la tasa de abandono del alumnado de primer curso de carrera se sitúa en un 21,7% (18,7% mujeres y 25,1% hombres). Igualmente, se confirma que el abandono académico a nivel nacional se concentra en los primeros cursos, acumulándose el 90% de estudiantes que dejan los estudios entre el primer y el segundo curso. Concretamente, es en el primero donde ocurren las situaciones de retraso, fracaso y abandono académico más significativas entre los estudiantes que accedieron por vías no convencionales, como a través de los Ciclos Formativos de Grado Superior o los mayores de 25 y 45 años.

Datos de interés del Sistema Universitario Español

- El Sistema Universitario Español (SUE) está conformado en el curso 2019-2020 por un total de 83 universidades con actividad, 50 públicas y 33 privadas.
- En el curso 2019-2020 se impartieron 3.008 titulaciones de Grado, 2.217 en universidades públicas. La rama de Ciencias Sociales y Jurídicas es la que contó con un mayor número de titulaciones de Grado (1.068).
- La tasa de rendimiento de los alumnos de Grado en el curso 2018-2019 se situó en un 78%. Las universidades presenciales obtuvieron tasas de rendimiento

significativamente mayores que las no presenciales, tanto en universidades públicas como en privadas. En todos los casos, el rendimiento académico en las universidades privadas fue mayor.

- El 33,2% de los estudiantes de nuevo ingreso en estudios de Grado del curso 2014-2015 abandonaron sus estudios, aunque el 12% de ellos cambió de titulación. En las universidades presenciales el 14,1% abandonaron el sistema universitario español (SUE). Las universidades no presenciales fueron las que tuvieron las tasas de abandono más altas.
- El 21,8% de los estudiantes de nuevo ingreso el curso 2016-2017 (últimos datos publicados por el Ministerios de Educación, Ciencia y Universidad, 2021) abandonaron la titulación elegida el primer año, un 19% en el caso de las mujeres y un 25,2% en el caso de los hombres.
- La duración media de los estudios de Grado con una duración teórica de 4 años se situó en 4,9 años y para los Grados con duración teórica de 5 años fue 5,8.

Fuente: Datos del informe *Datos y Cifras del Sistema Universitario Español*. Ministerio de Universidades, 2020-2021.

Dentro del fenómeno del abandono de los estudios universitarios emergen y confluyen las bajas calificaciones, que igualmente presentan una preponderancia los primeros años de la titulación. Tal y como señalan Rodríguez y Torrado, “al final del primer año de universidad es cuando se produce la reducción más intensa de las cohortes y cuando se producen los bajos resultados que alargarán la estancia en la universidad hasta conseguir la titulación” (2004, p. 393). Una vez superada esta primera fase académica, se produce una cierta estabilidad en los comportamientos del alumnado y se regula en gran medida el abandono o la bajada en el rendimiento académico (Ryan y Glen, 2002; Tejedor y García-Valcárcel, 2007; Tejedor y Muñoz-Repiso, 2007; Vieira y Vidal, 2006).

El abordaje de las causas subyacentes del abandono en este nivel educativo nos ha permitido comprobar que los factores de inteligencia y preparación por parte del alumnado vienen a representar un apartado más en este gran cúmulo de factores que pueden afectar al rendimiento y desempeño a lo largo de los estudios. Así, el éxito o el fracaso académico del alumnado universitario es un fenómeno enormemente complejo y que puede considerarse poliédrico, ya que son múltiples los factores que lo determinan o le afectan (González et ál., 2011; Grandón, 2018; Tinto et ál., 2019).

Empero, el conocimiento y la comprensión de las causas del abandono académico de los alumnos de nuevo ingreso a la universidad pasa a ser irrelevante si no se proponen soluciones. Como consecuencia de las transformaciones que ha sufrido la Educación Superior y sus estudiantes en el contexto del EEES, observamos en las universidades una creciente necesidad de aplicar políticas de acceso que promuevan una verdadera inclusión y equidad educativa, así como también una mejora del rendimiento académico y una disminución del abandono, principalmente, en los alumnos de nuevo ingreso. No obstante, estas estrategias deben ir acompañadas de medidas que garanticen la calidad de la Educación Superior y la permanencia del alumnado a través de políticas de prevención, de intervención y de compensación, siendo la orientación educativa y las acciones derivadas de esta, como la acción tutorial, elementos importantes y uno de los instrumentos más significativos para alcanzar este objetivo (Gazo et ál., 2015; Íñiguez et ál., 2016; Michavila et ál., 2012; Pascarella, 2006; Tinto et ál., 2019).

Ante esta situación, la orientación universitaria y, dentro de esta, la acción tutorial universitaria, ajustada a las necesidades del estudiante, se convierte en la clave estratégica para conectar con sus intereses, lo que le permitirá alcanzar un desarrollo competencial integral (Gil, 2019; Tortosa et ál., 2013; Lizalde et ál., 2018) y, con ello, la permanencia y el tanpreciado éxito académico. No obstante, sigue sin presentarse de forma clara una estructura de acción en este campo, un modelo homogéneo, siendo responsabilidad de cada universidad el cumplimiento de la ley a través del proceso de institucionalización de la orientación universitaria, lo cual hoy en día es un hecho que se lleva a cabo en casi todas las universidades donde estas actividades se organizan de forma independiente (Almedina, 2020; Almedina y Sánchez, 2017; Consejo de Universidades, 2002; Saúl et ál., 2009; Sobrado et ál., 2012; Vidal et ál., 2002).

De esta manera, los orientadores y agentes de la orientación se enfrentan al desafío de favorecer la emancipación y empoderamiento del alumnado universitario de nuevo ingreso y su adaptación al mundo desconocido y cambiante al que están expuestos, atendiendo sus principales necesidades y ofreciéndoles el apoyo que les permita descubrir nuevas perspectivas de autogestión en sus itinerarios de formación, donde los procesos de acompañamiento por parte de las instituciones educativas se hacen, incluso, más necesarios e indispensables. En este sentido, Michavila (2012) aglutina las facetas de esa orientación al estudiante de nuevo ingreso en el concepto de *acogida*, definido como el conjunto de acciones y estrategias que la universidad, a través de sus agentes, realiza para

integrar a dicho alumnado y con las que se pretende, entre otros fines, facilitar su transición a la educación universitaria, mejorar su éxito formativo y reducir las tasas de abandono.

Así, la orientación y la acción tutorial universitarias han de abordar las necesidades que presente el estudiantado que comienza sus estudios en la universidad y que hemos señalado anteriormente. La importancia de las acciones y estrategias implementadas en ambas se ve ratificada en los múltiples beneficios que han reportado a los alumnos de nuevo ingreso, según han puesto de manifiesto diversos estudios en los últimos años (Álvarez, 2014; Álvarez y Álvarez-Justel, 2015; Amor y Dios, 2017; Figuera y Álvarez, 2014; Figuera y Coiduras, 2013; García, Carpintero, Biencinto y Núñez, 2014; Gil, 2019; Hernández, López y Olmedo, 2015; Martínez, Martínez y Pérez, 2016). Entre esos beneficios, podemos señalar el favorecimiento de una relación más cercana entre docentes y discentes, la generación de experiencias positivas en el aula o el incremento de la asistencia y la participación activa en las clases, potenciando la integración del estudiante en el grupo clase gracias al surgimiento de una percepción de apoyo y aceptación y de un sentimiento de pertenencia al grupo y a la institución, permitiéndole conocer mejor los servicios que ofrece la universidad, facilitando una transición más activa del alumnado.

En definitiva, la orientación y la acción tutorial son una necesidad ineludible de la universidad mediante la cual el estudiante obtiene acompañamiento, seguimiento y apoyo en los planos académico, personal, social y profesional, atendiendo las crecientes urgencias del alumnado y mejorando su satisfacción, lo que comprende una verdadera visión holística de la carrera universitaria y que va más allá del cometido tradicional que la encuadraba únicamente en la transmisión de cultura y capacitación profesional (Álvarez-Teruel et ál., 2016; Ceinos y Nogueira, 2016; López-Gómez, 2017; Ocampo, 2012).

Autores como García et ál. (2005), a través de su investigación sobre la cuestión de la retención de los estudiantes universitarios, proponen dos medidas altamente eficaces en la integración del alumno novel:

1. Contar con la participación de profesores y estudiantes miembros de la comunidad educativa, siendo esta estimulada por la propia institución por medio de campañas de concienciación y de información.

2. Utilizar los programas de tutoría o de mentoría entre iguales, entendiéndolos como un recurso facilitador de la integración del estudiante a su nuevo contexto educativo y también como un medio eficaz para llegar de una forma más eficiente y amplia a la población estudiantil, destacando su valor formativo para el alumnado y las evidentes ventajas que ofrece a la institución en cuanto a economía de esfuerzos y recursos.

De esta forma, y para concluir este apartado, podemos considerar que, debido a todas las dimensiones antes señaladas que pueden afectar al estudiante universitario, queda patente la complejidad y el carácter multifactorial que poseen los procesos de transición, ayudando a entender la importancia de tener en cuenta esta etapa tan decisiva en su vida académica, en la que necesita de la implicación y respuesta de toda la comunidad educativa. Resulta fundamental conocer y valorar las necesidades de orientación del alumno de nuevo ingreso para poder dar respuesta a estas a través de acciones que le permitan desarrollar estrategias que le ayuden a gestionar de manera más eficiente y autónoma su aprendizaje y tomar decisiones acertadas y convenientes sobre su futuro académico, con el objetivo de mejorar la propia experiencia educativa y su calidad. En este sentido, la implementación de programas de ayuda entre estudiantes como lo es *la tutoría entre iguales* involucra de manera efectiva a un grupo importante de miembros de la comunidad universitaria y representa una línea estratégica de acción tutorial cada vez más valorada en este contexto, como veremos a continuación (Álvarez-Pérez y López-Aguilar, 2019; Escolano-Pérez, 2019; Nocito y Navarro, 2018).

3.3 La tutoría entre iguales en las instituciones de Educación Superior

Una vez identificados los elementos y procesos que afectan al desenvolvimiento del estudiante universitario, queda constancia de la necesidad de implementar en las instituciones de Educación Superior métodos de orientación y acción tutorial integral del alumno (personal, social, académica, profesional), desde el comienzo hasta la finalización de sus estudios y el acceso al empleo. Dentro de este marco, es ineludible facilitar a los estudiantes el momento de transición activa a la universidad, proceso que debe responder tanto a los nuevos perfiles generacionales como a las carencias y necesidades competenciales que les alejan del éxito académico en el primer año de su carrera. Esa etapa de transición no debe tener como único objetivo la acogida e inmersión mediante la facilitación de información sobre cuestiones referidas a la universidad, el centro o la titulación, sino que ha de comprender, además, una intervención de acompañamiento

durante todo el curso, enfocada hacia las necesidades y problemas de carácter académico, personal y social que se vinculan a las competencias genéricas y específicas del Grado.

Para esta orientación y tutoría de transición activa, las instituciones de Educación Superior pueden utilizar distintas modalidades, formatos y estrategias de acción, siendo una de ellas los programas de acompañamiento basados en la ayuda de otros estudiantes por medio de procesos de *tutoría entre iguales*.

La tutoría entre iguales en las instituciones de Educación Superior se ha convertido en un ejercicio pedagógico de gran valor y relevancia; posee una amplia base de investigación que se ha recogido a lo largo de más de cuarenta años y demuestra de manera convincente una práctica basada en la evidencia que cada vez es más empleada en universidades de todo el mundo y su producción científica es cada vez más extensa (Bowman-Perrott et al., 2013; Dubois et al., 2002; Duran y Flores, 2015; Ginsburg-Block et al., 2006; Leung, 2019).

3.3.1. Concepto de *tutoría entre iguales* en las instituciones de Educación Superior

En torno al concepto de *tutoría entre iguales* en el contexto de la Educación Superior, se ha reconocido en numerosas ocasiones la ausencia de una definición unificada y coherente de lo que es esta estrategia educativa (Menéndez, 2010). La aplicación de esta herramienta a diversos entornos y su amplio alcance potencial ha creado una confusión conceptual y de definición, debido en gran parte a la presencia de una significativa variedad de etiquetas que se le asocian indistintamente, sobre todo en la literatura científica anglosajona. Por ello, a lo largo de los años *tutoría entre iguales* se ha venido utilizando como sinónimo de otras modalidades de trabajo entre estudiantes, tales como *aprendizaje entre iguales*, *aprendizaje cooperativo*, *aprendizaje colaborativo*, *reciprocal peer tutoring*, *same-age peer tutoring*, *same-level peer tutoring*, *near peer tutoring*, *cross-age peer tutoring*. Esta circunstancia no está permitiendo conocer y definir su singular aportación didáctica (Ebi, 2007; Falchikov, 2001; Menéndez, 2010).

En algunos estudios (Crisp y Cruz, 2009), los investigadores han descrito la definición abierta o inexistente de la tutoría entre iguales como una oportunidad para que los proyectos o programas revelen las funciones o características de la tutoría que quieren conseguir en sus instituciones educativas, permitiendo que la definición sea

representativa de la propia experiencia académica, obteniendo como resultado definiciones demasiado vagas o poco específicas en la mayoría de los casos.

Un artículo de revisión de referencia sobre la tutoría entre iguales en diferentes contextos educativos, incluida la Educación Superior, escrito por Jacobi (1991), ya identificaba y señalaba la preocupación por la falta de claridad y precisión del concepto de tutoría entre iguales, destacando que existen muchos puntos de vista sobre el mismo, ya que puede adoptar una amplia variedad de formas. No obstante, el artículo concluye con la exposición de cinco componentes que el autor identifica como indispensables a la hora de hablar y poner en práctica esta herramienta pedagógica en la universidad:

1. La relación se centra en el logro o la adquisición de conocimientos.
2. La relación consiste en el apoyo, la asistencia directa entre estudiantes y un modelo a seguir bien estructurado y planificado.
3. La relación presenta beneficios recíprocos.
4. Las relaciones son de naturaleza personal, nunca entendidas como un servicio profesional.
5. Los alumnos que ejercen de tutores tienen mayor experiencia, influencia y logros dentro de la relación tutorial.

Casi dos décadas después, una revisión crítica sobre la literatura de la tutoría entre iguales para estos contextos educativos realizada por Crisp y Cruz (2009) señalaba el poco avance en la identificación e implementación de una enunciación y definición coherente de la tutoría entre iguales, haciendo visible la necesidad de una exploración actualizada de la producción científica para poder proporcionar, reformular y actualizar el concepto y sus principales características existentes hasta la fecha.

En los años siguientes, en un estudio realizado por Costa (2012), quedaba evidenciada la opacidad existente en la mayoría de los registros evaluados sobre los motivos por los cuales se seleccionaba, identificaba y definía un tipo de tutoría entre iguales, lo que ha creado un problema de falta de cohesión a nivel general de la conceptualización y utilización de dicho recurso didáctico que se mantiene en el tiempo.

Por otra parte, en una revisión exhaustiva sobre el problema terminológico de la tutoría entre iguales en la Educación Superior, Menéndez (2010) reconoce e identifica ciertas facetas básicas que caracterizan esta estrategia pedagógica en las instituciones de

Educación Superior, intentado con ello dar luz y permitir descartar iniciativas que no cumplan con las mismas. Son las siguientes:

1. Tanto tutor como tutorado comparten la misma naturaleza a la que la institución educativa reconoce como un estatuto específico (estudiantes).
2. La relación tutorial establece una clara separación entre los agentes involucrados partiendo de atributos específicos de cada uno que en ninguna circunstancia son intercambiables.

A partir de estas premisas, el autor señala que algunas etiquetas aplicadas a lo largo de los años a la tutoría entre iguales dejan de funcionar y adecuarse a estas dimensiones como por ejemplo *reciprocal peer tutoring*, que contempla la posibilidad de alternar los roles entre tutor y tutorado, por lo que queda descartada, o *same-age peer tutoring*, *same-level peer tutoring*, *near peer tutoring*, *cross-age peer tutoring*, que se centran en el criterio de la edad, circunstancia difícil de mantener en la Educación Superior donde es frecuente la presencia de alumnos con grandes diferencias de edad en un mismo curso académico y aula.

Como definición sintética y teniendo en cuenta lo antes expuesto, podríamos decir que entendemos la tutoría entre iguales como una modalidad de acción tutorial, vinculada a los proceso de transición activa a la universidad, en la que un compañero de curso superior (alumno-tutor) y, por tanto, más experimentado y conocedor del medio universitario y con mayores competencias reconocidas a nivel personal, social y académico, tras un proceso de formación (conocimientos y habilidades tutoriales) y a través de un marco de relación asimétrica, exteriormente planificado, supervisado y evaluado por un equipo de profesores, proporciona información, formación, ayuda, apoyo, guía, asesoramiento, consejo, acompañamiento y seguimiento a un alumno de primer curso y, por tanto, recién ingresado en la universidad (alumno-tutorado).

Aunando la perspectiva de diversos autores (Costa, 2012; Falchikov, 2001; Fernández, 2007; Fullerton, 1996; Goodlad y Hist, 1989; Menéndez, 2010; Topping, 1996), podríamos decir que este tipo de tutoría se presenta como un servicio integrado y comprensivo, con dos posibles modalidades, de clara aplicación en los procesos de transición activa a la universidad con alumnos de primer curso, que describimos a continuación.

a) Tutoría académica (*peer tutoring*)

Dentro de la tutoría académica entre iguales, se pueden distinguir dos subtipos, según se enfoquen en aspectos relativos a las disciplinas de estudio o en aspectos transversales (Menéndez, 2010; Terrion y Leonard, 2007):

- **Tutoría curricular (*meaning-oriented approach*)**. En Estados Unidos y Canadá, esta tipología es también conocida como *Supplemental Instruction* (SI), mientras que en Europa parte de la literatura científica la menciona como *Peer Assisted Learning* (PAL), empleándose asimismo los términos de *Reciprocal Peer Teaching*, *Group Peer Teaching* o *Near-Peer Teaching* (Capstick, 2004; Dawson et ál., 2014). Se refiere a un enfoque disciplinario y conceptual donde la práctica de esta estrategia pedagógica trata de facilitar a los estudiantes el apoyo necesario para abordar con éxito las diferentes asignaturas de su carrera (Capstick, 2004; Menéndez, 2010; Terrion y Leonard, 2007), dirigida a orientar y resolver las dudas del alumnado en el proceso de aprendizaje de cada materia del plan de estudios (Siota, 2015). En este sentido, la tutoría entre iguales académica se presenta como un método de aprendizaje cooperativo y, por tanto, con fuerte proyección curricular y fines claramente instructivos, implementada en numerosas ocasiones por el profesor en la programación docente de su asignatura.

Este tipo de tutoría surge con la intención de reducir las tasas de abandono escolar, mejorar las calificaciones de los estudiantes y minimizar los niveles de absentismo. Consiste principalmente en una práctica de acompañamiento académico, orientado hacia las asignaturas y materias consideradas de mayor dificultad debido a su historial de suspensos o bajas notas. Estas iniciativas son organizadas por la propia universidad y son llevadas a cabo entre alumnos mediante reuniones basadas en un aprendizaje asistido por otros estudiantes que han demostrado unos buenos resultados en aquellas disciplinas que presentan más problemas entre la población estudiantil, existiendo una marcada asimetría entre alumnos tutores y tutorados.

Se trata en estos casos de facilitar a los estudiantes el apoyo necesario para abordar con éxito las diferentes materias de su carrera desde la experiencia de un alumno-tutor. Son programas en los cuales, en un marco de relación asimétrica (tutor-tutorado) planificada por el profesor, un alumno con más conocimiento y/o habilidad ejerce la labor de tutoría en una asignatura con compañeros con menos conocimiento y/o habilidad, para aprender en trabajo cooperativo de pareja o grupo pequeño (Hervas y Miñaca, 2016). Sus funciones

están limitadas a favorecer la adquisición de una competencia curricular en la asignatura de la que es tutor. Se intenta con ello complementar la labor docente del profesor ofreciendo una alternativa que permita que los alumnos-tutorados dediquen más tiempo al estudio y al trabajo y puedan estudiar de forma más efectiva algunos aspectos relevantes de la asignatura, aumentando así su motivación y sus posibilidades de aprendizaje y mejoras académicas.

Tanto tutores como tutorados pueden beneficiarse de ella si se cuenta con una correcta organización y planificación. Los resultados de las investigaciones a este respecto ponen de manifiesto que el grueso de los alumnos tutores, incluso los más capacitados, obtienen un enriquecimiento gracias a su participación en esta iniciativa en sus diversas modalidades. En cuanto a los tutorados, se observa un incremento del rendimiento académico y una reducción de la tasa de fracaso, así como también muestras de actitudes positivas hacia lo académico. Finalmente, se registra un alto nivel de satisfacción en ambos miembros de la relación tutorial (Álvarez, 2015; Blowers et ál., 2003; Consejero et ál., 2010; Duran y Flores, 2015; Falchikov, 2001; Fernández y Arco, 2011; Rodríguez et ál., 2003; Llanes et ál., 2017).

- **Tutoría estratégica (*strategic-oriented approach*)**. Si en la tipología del *meaning-oriented approach* el aprendizaje que entra en juego en la tutoría entre iguales es el estrictamente disciplinar propio de una asignatura en concreto, los programas de tutoría entre iguales basados en la figura del *strategic-oriented approach* parten del aprendizaje que se genera en la relación tutorial a través del desarrollo de aquellas competencias, habilidades, destrezas y actitudes genéricas o transversales (sistémicas e instrumentales) de toda titulación que van a dotar al estudiante de las herramientas necesarias para afrontar con éxito sus estudios optimizando el aprendizaje del alumno nuevo (Menéndez, 2010; Siota, 2015).

En este tipo de relación tutorial entre iguales el alumno-tutor es un estudiante de cursos avanzados o experto, el cual, a partir de su experiencia, orienta en el proceso de aprendizaje a otros estudiantes que se incorporan a la universidad, ayudándolos a clarificar sus objetivos, conseguir las metas que se han planteado, resolver dudas relativas a la enseñanza, conocer métodos para mejorar el aprendizaje, analizar estrategias para resolver problemas e integrarse plenamente en la nueva institución, todo ello a través del

desarrollo de competencias metacognitivas, sistémicas e instrumentales en el alumnado tutorizado (Capstick, 2004).

Los programas de tutoría entre iguales centrados en el desarrollo de competencias genéricas o transversales ponen el foco de atención en la obtención, desarrollo y/o mantenimiento de estas, entendiéndolas como indispensables para el correcto desarrollo del alumno universitario en todas las etapas del programa educativo pero especialmente en los primeros cursos, ya que dotarán al estudiante de herramientas que le permitirán adentrarse en un terreno académico desconocido con mejores habilidades (Velasco et ál., 2009). Las variantes que ofrece este tipo de programas son tantas que cada facultad, centro universitario o grupo puede adoptar aquella estrategia e incidir en los problemas que se consideren más importantes en el lugar en que será llevado a cabo, tales como la planificación y organización de las tareas y el tiempo de trabajo, la preparación para exámenes, técnicas de estudio, habilidades lingüísticas escritas y orales, información sobre la universidad, el centro y la propia titulación, entre otras (Álvarez y González, 2005).

En una investigación llevada a cabo en el Reino Unido por Capstick (2004), donde se evaluaban ambas tipologías de aprendizaje, *meaning-oriented approach* o tutoría curricular y *strategic-oriented approach* o tutoría estratégica, encontraron en esta última algunos beneficios en los alumnos que recibieron la tutoría, entre las que destacan:

- Mejor adaptación a la universidad debido a la reducción de la ansiedad, que se ve mermada gracias al intercambio de experiencias iniciales entre los miembros de la relación tutorial, lo que permite que el alumno novel conozca de manera más temprana y cercana aspectos relacionados con la universidad y el curso desarrollando, igualmente, un sentimiento de pertenencia al grupo.
- Mejor experiencia de aprendizaje en general debido al entorno único y positivo (centrado en el alumno que recibe la ayuda, determinado y supervisado por el alumno-tutor, abierto e informal) en el que se desarrolla la relación tutorial.
- Funcionamiento como un entorno verdaderamente cooperativo en el que existe una interdependencia positiva a través del intercambio abierto de ideas que permite desarrollar y discutir aquellos aspectos vinculados a las competencias, habilidades, destrezas y actitudes genéricas o transversales que harán que el

alumno novel pueda afrontar con garantías de éxito las actividades de aprendizaje y las pruebas de evaluación propios de cada caso.

b) Mentoría (*peer mentoring*).

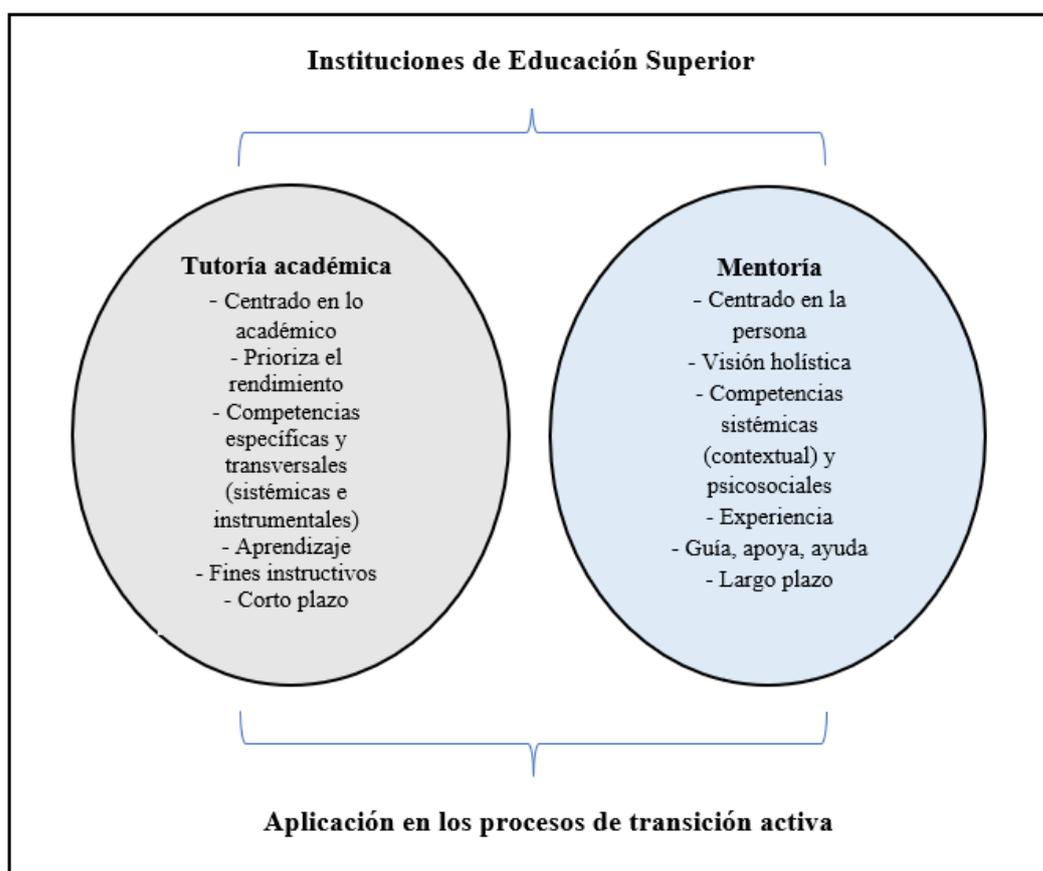
Tras la tutoría académica, la segunda modalidad es la *mentoría* o *peer mentoring*. Autores como Alonso et ál. (2012, p.12) describen el *mentoring* como “una técnica de desarrollo de personas, una técnica de acompañamiento”. En las instituciones de Educación Superior el alumno que actúa como mentor lleva a cabo un papel de mediador entre el alumno mentorizado y el nuevo ambiente educativo, entendido este desde un punto de vista no solo académico, como es el caso de la tutoría curricular, sino también psicosocial y afectivo. En este contexto educativo este tipo de programas se dirigen, generalmente, a los estudiantes de primer año, debido al reconocimiento de la importancia que tiene la transición a la universidad en el despliegue de decisiones de los estudiantes para continuar en la Educación Superior. No obstante, el *peer mentoring* se adapta a cualquier nivel de enseñanza y puede dirigirse a todos los estudiantes, ya sean alumnos con discapacidad o con necesidades específicas de apoyo educativo, o pertenecientes a minorías étnicas o religiosas, extranjeros o internacionales, entre otros casos.

Esta interacción entre discentes busca, además de incrementar el éxito en los estudios, generar un clima de bienestar, integración y adaptación que se consigue en parte a través de la potenciación de valores como la colaboración, la ayuda mutua y la solidaridad (Quintana et ál., 2010). Asimismo, los proyectos de mentoría entre iguales pueden tener como objetivo conseguir mejoras a nivel intelectual, académico, afectivo, de integración, actitudinal, social, emocional y personal (Ramas y Martín, 2020; Linaje y Fernández, 2020; Topping, 1996-2000).

En esta modalidad, el propósito principal es que el alumno mentorizado adquiriera una serie de competencias de dominio contextual (sistémicas), favorecedoras de su proceso de inmersión institucional en la universidad, centro, titulación y curso, así como otras de carácter psicosocial, vinculadas más a su desarrollo personal y social (Terrion y Leonard, 2007). De esta manera, el alumno mentor, a través de fórmulas de guía, apoyo y ayuda, procura llevar a cabo una integración social y académica del alumnado de nuevo ingreso (Angelique et ál., 2002; Terrion, 2012) por medio de la atención a necesidades psicosociales (manejo del estrés, sentimiento de soledad y aislamiento, crecimiento personal, entre otras) y a aquellas relacionadas con tareas propias de los estudios

superiores (como habilidades de estudio, información y selección de cursos, preparación de exámenes, ahondar la nueva cultura universitaria, etc.).

En síntesis, además de proporcionar información sobre recursos y servicios de gran valor para los estudiantes noveles, los alumnos mentores pueden ofrecerles apoyo emocional, retroalimentación personal y amistad, sirviendo como modelos a seguir debido a la relativa igualdad que existe entre los miembros de la relación de mentoría (Angelique et ál., 2002; Ehrich et ál., 2004; Terrion, 2012; Terrion y Leonard, 2007)



Fuente: elaboración propia

Teniendo en cuenta aquellos aspectos que diferencian un modelo de otro, destacamos que el *peer tutoring* o *tutoría académica* se enfoca en cuestiones académicas y curriculares y en la mejora del rendimiento, abordando, a través de la relación tutorial, aspectos más técnicos de la titulación en la que se enmarque el programa, trabajando con el alumno novel destrezas académicas y personales mediante un tipo de tutoría que puede centrarse en lo disciplinar (competencias específicas) o bien en lo transversal

(competencias genéricas de tipo sistémico e instrumental) con tendencia a llevarse a cabo a corto plazo. En este marco de relación tutorial la prestación que ofrece un alumno-tutor está relacionada con la capacitación que tiene y que facilita al alumno-tutorado (Martínez, 2017).

En el caso del *peer mentoring* o *mentoría*, la relación tutorial se desarrolla por medio de acciones de guía, apoyo, ayuda y modelaje que tienen como principal objetivo favorecer la integración del alumno novel a través de logros individuales, generalmente personales y sociales, pero también académicos (aunque no necesariamente curriculares) gracias al trabajo de competencias de dominio contextual y psicosocial. Para Martínez (2017, p. 12), “el sistema de mentoría se enfoca más a contenidos personales, de forma más holística y dirigidos a la superación personal y al logro de metas individuales. Los mentores establecen una relación más a largo plazo y más personal con quienes guían”.

3.3.2 Objetivos que conseguir y competencias que abordar de la tutoría entre iguales en la Educación Superior

Las prácticas de tutoría entre iguales entrañan una serie de objetivos que pretenden alcanzar que afectan a los distintos miembros que conforman la relación tutorial. Así, podemos encontrar que la tutoría entre iguales en las instituciones de Educación Superior y dirigida a los alumnos-tutorados busca los siguientes objetivos:

- Fomentar el desarrollo integral del alumnado en todas sus facetas atendíendolas por igual, en función de los objetivos que se deseen alcanzar y de a quién vaya dirigida (Gezuraga y Malik, 2015).
- Desarrollar modelos de acción tutorial que ayuden a poner en práctica herramientas necesarias para poder afrontar el aprendizaje, el estudio con madurez y autonomía y a enfrentarse a los procesos de transición a la vida universitaria (Almedina y Sánchez, 2017).
- Favorecer y facilitar la transición, integración y adaptación del estudiante a la vida universitaria, conociéndolos en mayor medida (Sanchis y Santana, 2007).
- Mejorar el rendimiento académico y el desarrollo de competencias como las habilidades de comunicación interpersonal, la autoconfianza y el trabajo en equipo, proporcionando estímulos para la reflexión y el diálogo en el ámbito académico, así como una adecuada integración en el grupo clase (Blanco et ál., 2009; Martínez et ál., 2019; Sanchis y Santana, 2007).

- Proporcionar al tutorizado ayuda buscando la mejora en la adquisición de conocimientos sobre el entorno académico, el incremento del rendimiento y la satisfacción en los estudios (Fernández-Salineró, 2014; Sánchez Ávila et ál., 2007).
- Ayudar al estudiante de nuevo ingreso en su adaptación a la universidad en general y a su centro y titulación en particular, atendiendo a la diversidad, facilitándole información sobre aspectos sociales del contexto universitario a los que puede acudir y promoviendo un mayor autoconcepto, autoestima, autonomía personal y autoeficacia (Fernández-Salineró, 2014; Sánchez Ávila et ál., 2007; Sanchis y Santana, 2007).
- Informar al estudiante de nuevo ingreso acerca de los procedimientos administrativos generales (Fernández-Salineró, 2014; Sánchez Ávila et ál., 2007).
- Acompañar al alumnado en el desarrollo de estilos y estrategias de aprendizaje, organización del estudio, abordaje de las diferentes asignaturas y materias, realización de prácticas, entre otros ámbitos, trabajando en la promoción y prevención apoyando en la trayectoria académica y sirviendo como andamio en aquellos momentos en que así se necesite (Klug y Peralta, 2019; Martínez et ál., 2019).
- Cooperar en el perfeccionamiento de algunas competencias clave en el desarrollo de la identidad personal del estudiante de nuevo ingreso: mejora del conocimiento de las propias fortalezas y debilidades, gestión emocional, diseño de objetivos y metas personales, entre otras (Martínez et ál., 2019).
- Contribuir a la optimización de su tasa de rendimiento en las asignaturas de primer curso y, por tanto, a evitar el fracaso académico en el primer año y una posible prolongación de la carrera, el cambio de titulación o, incluso, en el peor de los casos, un abandono definitivo de los estudios (Álvarez et ál., 2009; Colvin, 2007; Velasco et ál., 2010).
- Ampliar y mejorar los procesos de participación de los alumnos en la institución universitaria (Arco y Fernández, 2011; Villagra-Bravo y Valdebenito-Zambrano, 2019; Topping, 2005).

El alumno-tutor es uno de los agentes involucrados en los programas de tutoría entre iguales. Diversos autores han planteado la existencia de una serie de objetivos que

alcanzar por parte de esta figura en el desarrollo de las funciones que le han sido otorgadas en la relación tutorial:

- Ser capaz de comprometerse en la construcción reflexiva del conocimiento a través de la generación de explicaciones coherentes e internamente consistentes, la reorganización mental y la evaluación consciente del proceso y de sus conocimientos (Villagra-Bravo y Valdebenito-Zambrano, 2019).
- Adquirir una visión más profunda de sí mismo, de su propia disciplina académica, profesional y de todas aquellas habilidades sociales, de asesoramiento y orientación que le permitan desarrollar plenamente su rol de tutor (Casado, Lezcano y Colomer, 2015).
- Tener la capacidad de adquirir un mayor sentido de responsabilidad a través de su participación en el programa (Arco-Tirado et al., 2011).
- Poder asistir al alumno-tutorado a establecer metas y estándares y a desarrollar las habilidades necesarias para tener éxito (Galbraith y Winterbottom, 2011).
- Ayudar en el perfeccionamiento de algunas competencias clave en el desarrollo de la identidad personal del estudiante de nuevo ingreso: mejora del conocimiento de las propias fortalezas y debilidades, gestión emocional, diseño de objetivos y metas personales, etc. (Martínez et al., 2019).
- Ampliar y mejorar los procesos de participación de los alumnos en la institución universitaria.

Esta herramienta pedagógica busca la definición y el establecimiento de roles que se definen específicamente con responsabilidades para cada uno de los miembros preestablecidos de la relación tutorial, siendo esta característica, según algunos autores, una de las claves del éxito y de la efectividad de la técnica. Si bien, como ya hemos comentado previamente, ambos agentes, tutor y tutorado, adquieren conocimientos y habilidades gracias a su participación en estos programas, en la Educación Superior el rol de tutor conlleva asumir una diferencia con el tutorado, que reside en que el alumno tutor aprende, según apuntan Durán y Flores (2015), por dos razones fundamentales:

1. Porque en el proceso de transmitir un conocimiento a su igual, el estudiante tutor se compromete a construir reflexivamente el conocimiento, pasando por una reelaboración de este para poder explicarlo con sus propias palabras.

2. Porque para poder ser capaz de interrogar al alumno tutorado sobre algún tema particular necesita un mayor nivel de reflexión sobre el mismo, a fin de llevar a su compañero a pensar de forma reflexiva y exhaustiva.

De este modo, se pone de manifiesto, a juicio de estos autores, que atender las necesidades de su tutorado lleva al alumno-tutor a una implicación mayor debido a la responsabilidad asumida. En este sentido, los procesos de reflexión constituyen una práctica recurrente en la labor que lleva a cabo el tutor para con su tutorado, dado que ha de realizarlos antes, durante y después de las sesiones de tutoría que mantengan. De este modo, el estudiante debe, previamente, preparar los encuentros con su tutorado, permitiéndole esto indagar y buscar las mejores formas de transmitir la información, así como también reflexionar sobre qué es lo más adecuado para su alumno tutorado y poder responder a las necesidades e inquietudes de este. El hecho de dialogar con el compañero, de llegar a acuerdos, de escoger las mejores estrategias, de orientar en el momento de la tutoría, también supone un espacio reflexivo.

El proceso de reflexión del alumno-tutor se produce, igualmente, en el momento en el que este debe plasmar aquello que ha detectado, vivido, recomendado o hablado con su compañero tutorado, bien en una memoria o registro o bien en el diálogo con su profesor tutor. Los encuentros entre alumno-tutor y profesor-tutor deben propiciar dos cuestiones sobre las cuales los alumnos-tutores deben reflexionar (De la Cerda, 2013):

- 1.- Sobre la relación de ayuda, para la optimización del servicio y el propio aprendizaje, permitiendo que el alumnado pueda tomar conciencia de su rol, y modificar determinadas actuaciones si es necesario.

- 2.- Sobre otros elementos relevantes que pudieran ocurrir durante las tutorías o que estén generando en el alumno inquietud, aprovechándose de esta manera determinadas casuísticas concretas para la reflexión.

Para los autores Nora y Crisp (2007), existen cuatro posibilidades de apoyo que el alumno-tutor puede poner en práctica en las relaciones de tutoría entre iguales:

- 1.- Apoyo psicológico y emocional: implica un sentido de escuchar, ofrecer apoyo moral, identificar problemas y brindar estímulo, estableciendo una relación de apoyo en la que existe un entendimiento mutuo y un vínculo entre el alumno-tutorado y el alumno-tutor.

2.- Apoyo para establecer metas y elegir una trayectoria profesional: representa la idea subyacente de que la tutoría incluye una evaluación de las fortalezas, debilidades y habilidades del estudiante tutorado y de ayuda para establecer metas académicas y profesionales.

3.- Apoyo al conocimiento de materias académicas: dirigido a promover el conocimiento relevante del estudiante tutorado dentro del campo de estudio elegido.

4.- Apoyo y actuación como referencia o modelo a seguir: esta línea se centra en la capacidad del alumno-tutorado para aprender de las acciones presentes y pasadas de su alumno-tutor, así como de sus logros y fracasos.

Ciertamente, como hemos visto, la tutoría entre iguales puede desempeñar un papel importante para ayudar a las instituciones de Educación Superior a alcanzar el gran objetivo de permitir un desarrollo pleno e integral de los estudiantes, facilitándoles lograr un pleno rendimiento evitando el abandono y el fracaso académico. Sin embargo, sigue siendo un desafío el incorporar este tipo de herramientas de intervención de manera que sean realmente efectivas e impacten positivamente tanto en estudiantes como en profesores, ya que, como señalan Girves, Zepeda y Gwathmey (2005), se suelen presentar obstáculos que interfieren en el éxito y desarrollo de este tipo de experiencias, entre los que encontramos los siguientes:

1.- Muchos estudiantes no reciben la ayuda de los programas de tutoría entre iguales ya que la participación es siempre voluntaria.

2.- Muchos estudiantes evitan participar en estos programas porque los consideran dirigidos exclusivamente a quienes presentan grandes deficiencias académicas.

3.- Los estudiantes universitarios suelen sentirse agobiados por sus responsabilidades y consideran que no tienen el tiempo suficiente para participar en los programas de tutoría entre iguales.

4.- Algunos alumnos se sienten vulnerables al participar en programas de ayuda y temen que la información relativa a sus necesidades se pueda utilizar en los procesos de evaluación académica o, en ocasiones, como un estigma entre los compañeros.

5.- En algunos casos, los alumnos de cursos avanzados que realizarían labores de tutores se sienten cohibidos respecto a su participación porque consideran que no saben lo suficiente o no saben cómo ser alumnos-tutores de manera eficaz.

6.- Suele existir un gran desconocimiento entre la población estudiantil sobre el funcionamiento, características y beneficios de estos programas, debido a que frecuentemente no están integrados en la cultura universitaria, convirtiéndose esta carencia de información en un obstáculo para que los alumnos se animen a participar.

Todos estos aspectos deben ser atendidos por la institución educativa a la hora de emprender un programa de tutoría entre iguales con el fin de minimizar su aparición y su consecuente efecto negativo en el buen funcionamiento y desarrollo de este tipo de proyectos.

Dejando atrás los objetivos, pasamos a centrarnos en las competencias que son abordadas en los proyectos de tutoría entre iguales. Como hemos señalado en capítulos anteriores, las nuevas reformas implementadas en las instituciones de Educación Superior ponen la mirada en una formación integral del estudiante universitario, donde se busca que este adquiera una serie de competencias o habilidades entendidas como fuentes de aprendizaje que van mucho más allá de los conocimientos específicos de la titulación. Nos referimos a un compendio de competencias genéricas o transversales que permiten al alumno aplicar lo aprendido a lo largo de sus estudios universitarios a todos los ámbitos de la vida. Podemos definir la competencia como “una combinación de conocimientos, capacidades y actitudes adecuados para una determinada situación, que son fundamentales para todo individuo en una sociedad basada en el conocimiento, el saber hacer frente al saber a secas” (Velasco et ál., 2010, p. 133).

Las instituciones de Educación Superior que se encuentran en el marco de la convergencia europea reconocen y señalan la importancia de las competencias genéricas en la formación universitaria (Hernanz et al., 2004), las cuales se convierten en una base sólida que permite al alumno alcanzar un mayor aprendizaje siendo una combinación idónea de habilidades de aprendizaje, habilidades analíticas y habilidades de resolución de problemas (Heijke y Ris, 2003). Según Clares y Morga, (2019 p. 66):

las competencias genéricas o transversales son denominadas en la literatura científica con diferentes adjetivos (*key skills, core skills, essential skills, soft skills, employability skills, etc.*) que más allá de algunos matices hacen referencia a determinados conocimientos, habilidades y actitudes esenciales en la formación integral de la persona y el desarrollo de la empleabilidad... que afectan a distintas

tareas y se desarrollan en situaciones diferentes, siendo ampliamente generalizables y transferibles.

En este sentido, los proyectos de tutoría entre iguales pretenden abordar los objetivos que hemos comentado previamente promoviendo en el alumno-tutor y tutorado una serie de competencias que han sido identificadas como particularmente importantes en los niveles de Educación Superior. Esta clasificación parte de los estudios expuestos anteriormente sobre las necesidades de los estudiantes noveles en la etapa de transición activa a la universidad, de los cuales se desprende una serie de necesidades competenciales que deben ser atendidas por la institución educativa así como por los proyectos de tutoría entre iguales desarrollados hasta el momento en las universidades españolas (Achcaoucaou et ál., 2014; Alonso et ál., 2010; Arco y Fernández, 2011; Álvarez-Pérez y González-Alonso, 2005; Arellano, 2017; Armengol y Castro, 2004; Cabrera et ál., 2006; Casado, Lezcano y Colomer, 2015; Clares y Morga, 2019; Corominas, 2001; Corral y Martín, 2019; Domingo, 2008; Escolano-Pérez, 2014; Esteban y Aller, 2009; Fernández-Mellizo y Constante-Amores, 2020; Figuera y Coiduras, 2013; García, Conejero y Díez, 2014; García-Nieto et ál., 2004, Gazo et ál., 2015; Heijke y Ris, 2003; Hernanz et ál., 2004; Llanes et ál., 2017; Martín, Tirado y Torres, 2019; Martínez y González, 2019; Merayo et ál., 2021; Oliveros et ál., 2003-2004; Sánchez et ál., 2009; Tejedor y García-Valcárcel, 2007; Tortosa et ál., 2013; Tuning Educational Structures in Europe II, 2005; Velasco et ál., 2010).

A su vez, en las revisiones realizadas a los proyectos de tutoría entre iguales que se han venido desarrollando en España a lo largo de los últimos veinte años encontramos que estos enfocan sus dinámicas en trabajar y potenciar un conjunto de competencias tanto específicas como transversales con el alumnado de nuevo ingreso, vinculadas al desarrollo personal y social, y de manera especial, a la optimización académica: se trata de competencias relacionadas con el proceso de inmersión en la universidad, la facultad y la titulación, con el trabajo universitario y sus exigencias, con la regulación y administración del propio plan de aprendizaje, con el éxito en los procesos de aprendizaje y con el desempeño y rendimiento académico en general.

Atendiendo a lo antes expuesto, partimos de una clasificación de competencias que todo alumno de primer curso debe manifestar o adquirir puesto que influyen de manera positiva en sus procesos de rendimiento y aprendizaje y condicionan en buena medida el éxito académico. Todas ellas son susceptibles de ser abordadas en los proyectos de tutoría entre

iguales, concretándose en función de las necesidades competenciales exteriorizadas por los alumnos tutorados en cada titulación y curso.

Las variantes en cuanto al desarrollo de un determinado tipo de competencias que ofrecen estos programas son tantas que cada facultad, centro universitario o grupo puede adoptar aquella estrategia que crea oportuna e incidir en los problemas que se consideren más importantes en el lugar en que será llevado a cabo (Álvarez y González, 2005; Esteban y Aller, 2009). Es por ello por lo que el contenido que aquí se recoge no representa en su totalidad las múltiples variaciones que pueden existir dentro de las diferentes iniciativas de tutoría entre iguales implementadas en distintas instituciones de Educación Superior, pero sirve de marco referencial para comprender sus principales fundamentos. No obstante, la condición general extrapolable a cualquier institución que aspire o desarrolle la tutoría entre iguales es que este proceso se ha de dar en el marco de un programa o proyecto en el que las distintas intervenciones estén perfectamente pensadas, planificadas y programadas.

A continuación, podemos resumir la discusión anterior a través de la siguiente clasificación de competencias que son atendidas y trabajadas dentro de los proyectos de tutoría entre iguales en las instituciones de Educación Superior por los alumnos-tutorados y los alumnos-tutores basándonos en los estudios sobre la cuarta transición ya citados y los proyectos de tutoría entre iguales desarrollados hasta el momento en las universidades españolas (Álvarez-Pérez y González-Afonso, 2005; Alonso et ál., 2010; Arco y Fernández, 2011; Casado, Lezcano y Colomer, 2015; García-Nieto et ál., 2004; Martín, Tirado y Torres, 2019; Oliveros et ál., 2003-2004; Sánchez et ál., 2009; Tortosa et ál., 2013; Velasco et ál., 2010).

- *Competencias sistémicas*: conforman esta categoría competencias que hacen referencia a la capacidad del alumno para integrarse y adaptarse al entorno educativo en que se halla inmerso permitiéndole aproximarse a su realidad. Entre ellas se encuentra la capacidad para adaptarse a nuevos contextos y situaciones institucionales, la capacidad para implicarse de forma activa en la vida académica, la capacidad para aprender y trabajar de forma autónoma, el compromiso con procesos de cambio y mejora o la capacidad de autoevaluación y metacognición.
- *Competencias instrumentales*: este tipo de competencias tienen una función instrumental, tal y como indica su denominación, y se emplean como herramientas que permiten al alumno alcanzar un fin. Se identifican con capacidades de carácter

cognitivo, metodológico, tecnológico y lingüístico que posibilitan un desenvolvimiento académico básico al estudiante universitario.

- *Competencias intrapersonales*: son aquellas habilidades y destrezas relativas a la capacidad de expresar los sentimientos y habilidades críticas y de autocrítica, tales como resiliencia, autoconfianza y autoestima, seguridad en sí mismo, voluntad de tener éxito, afianzamiento del sentido de eficacia y competencia, inteligencia emocional, motivación, responsabilidad, comportamiento ético, pensamiento crítico, hábitos saludables relacionados con la fatiga escolar el afrontamiento, resolución y superación de problemas psico-sociales.
- *Competencias interpersonales*: este conjunto de competencias está dirigido a facilitar la interacción y la cooperación social del estudiante universitario. Incluyen competencias que implican la relación con los demás, como habilidades sociales, de comunicación, actitud y sentido de cooperación y trabajar en equipo, establecimiento y mantenimiento de relaciones interpersonales y de interacciones sociales, reconocer y respetar la diversidad y la multiculturalidad, reconocer y respetar la igualdad de género, afrontamiento, resolución y superación de conflictos relacionales, poseer un compromiso ético y social, solidaridad y orientación al servicio.
- *Competencias específicas/curriculares/profesionales*: corresponden a aquellas destrezas y habilidades de planificación y aplicación de estrategias de aprendizaje y trabajo académico personalizadas según las necesidades de la titulación y de cada asignatura, así como también las destrezas que vinculan el aprendizaje con el desarrollo profesional del estudiante.

3.3.3 Fundamentación psicopedagógica de la relación tutorial

Los procesos de enseñanza-aprendizaje que se generan en la relación tutorial dentro de los programas de tutoría entre iguales tienen entre sus fundamentos psicopedagógicos la teoría del *aprendizaje social* de Lev Semionovitch Vigotsky, particularmente en la teoría de la *Zona de Desarrollo Próximo*, cuya máxima señala que las funciones superiores del pensamiento son producto de la interacción cultural donde un contexto apropiado y oportuno se puede convertir en un factor determinante para que el conocimiento ocurra y cobre sentido (Chaves, 2001). Desde este paradigma, el aprendizaje surge de la interacción entre estudiantes asumiendo estos un rol activo en el proceso de construcción del conocimiento (construcción social). De este modo, el aprendizaje se convierte en una

experiencia social que se enriquece con las prácticas de otros, con recursos compartidos y con destrezas sociales comunes, en la cual la interacción entre los estudiantes y el medio juega un papel básico y el lenguaje actúa como herramienta mediadora en el proceso (Penagos, 2007).

Ajustando estos planteamientos a la tutoría entre iguales, los alumnos que se incorporan a la universidad y asumen el rol de tutorado se benefician del aprendizaje en la relación tutorial al recibir una ayuda constante y adaptada a su zona de desarrollo próximo, siendo esta personalizada a sus requerimientos y necesidades, acompañándole el alumno tutor, además, en la integración y adaptación al nuevo medio, mientras que este último se ve beneficiado en la mejora y adquisición de competencias producto de su implicación cognitiva en el proceso relacional.

Partiendo del constructo de aprendizaje social, Lave y Wenger (1991) proponen el *aprendizaje situado*, concepto que se centra en experiencias educativas que conlleven una relevancia cultural y de significados para los implicados y que promuevan un aprendizaje cooperativo o colaborativo a través de una comunidad de práctica, destacando el carácter contextualizado del aprendizaje en un entorno social, cultural y de relaciones, siendo esta característica lo que convierte en significativo el proceso educativo para los estudiantes. Según resumen Sánchez-Cardona y Rodríguez-Arocho (2011), estos autores introducen la idea de la *participación periférica legítima*, la cual ocurre como una forma inicial de aprendizaje de la comunidad de práctica que comienza cuando el estudiante se incorpora a la institución y culmina con la participación plena del alumno en el entorno sociocultural de la colectividad, adquiriendo este, progresivamente, un carácter experto.

Una *comunidad de práctica* “es un entorno social en el que existe un legado de entendimiento cultural, social y situacional, y en el que se emprenden tareas y actividades comunes con un mismo objetivo” (Penagos, 2007, p. 7). La comunidad de práctica no debe ser entendida como la organización formal de la institución educativa, sino que se refiere principalmente a los encuentros informales que son gestionados por los propios estudiantes con la única pretensión de compartir experiencias educativas y participar conjuntamente en la construcción del conocimiento (Menéndez, 2010).

En sus investigaciones, Menéndez (2010) y Sánchez-Cardona y Rodríguez-Arocho (2011) señalan que la tutoría entre iguales se convierte en un recurso relevante en comunidades de práctica cuando se busca promover la adquisición de aprendizajes

considerados prioritarios según la institución educativa de contexto, así como impulsar la participación y la integración de los estudiantes en dichas comunidades, puesto que los individuos experimentan un desarrollo de la identidad en la medida en que participan en la interacción entre iguales.

En este contexto socioeducativo, el diálogo se convierte en una herramienta clave en la activación del pensamiento y la competencia mediática (Bermejo-Berros, 2021). El discurso pedagógico, además de ser dialógico, conversacional, argumentativo, explicativo o descriptivo, también intenta dar solución a la asimetría de habilidades, conocimientos, experiencias y formación que subyace en todo proceso de comunicación educativa. La activación dialógico-conversacional de la relación tutorial se genera en un contexto pedagógico como producto de una continuidad de procesos de reestructuración del saber que el alumno tutor realiza con el fin de lograr una comunicación accesible y adaptable a los conocimientos, habilidades y campos referenciales de su tutorado. Este proceso se basa en el logro de la comprensión más que en el de la simple transmisión de información, proceso que promueve y genera un clima de confianza que aumenta la motivación por aprender en el tutorado y permite a ambos estudiantes adquirir seguridad y un mejor autoconcepto que favorece la adquisición de conocimientos, lo que comprende un complejo proceso de maduración cognoscitivo-afectivo-valórico en ambos alumnos (Sequeida, 2005).

Aunado a los planteamientos del aprendizaje social, Decy y Ryan (1985), citados en Baranik et al., (2017), desarrollan la *teoría de la autodeterminación*, que defiende que las características ambientales y sociales a las que se encuentra expuesto un individuo pueden alterar su nivel de motivación y que las necesidades de este pueden verse afectadas por el entorno de manera positiva o negativa. En cuanto a los procesos de enseñanza-aprendizaje, la teoría señala que cuanto más apoyan los entornos de clase las necesidades básicas del alumno, más probable es que estos estén intrínsecamente motivados. Así, la teoría de la autodeterminación se convierte en una variable clave que puede explicar algunos comportamientos en el alumnado, como la actitud para resolver dificultades, asumir retos, solicitar ayuda y exigir derechos (Figuera-Gazo y Coiduras, 2013) siendo esta una perspectiva particularmente prometedora para señalar los mecanismos motivacionales que explican cómo y por qué las relaciones cercanas y de apoyo, como la tutoría o más concretamente la tutoría entre iguales, se asocian con el bienestar y el éxito

en los procesos académicos, ya que estas relaciones cercanas satisfacen la necesidad de pertenecer (relacionarse) intrínseca del individuo (Baranik et al., 2017).

Asimismo, en la tutoría entre iguales se destacan algunos rasgos pedagógicos básicos de este tipo de programas y del conjunto de posibilidades que ofrece el aprendizaje y la ayuda entre iguales en general en el contexto universitario. Los pilares básicos de estos programas serían, tal y como señala De la Cerda (2013, p. 109), su notable “intencionalidad educativa, la diferencia que permite la acción pedagógica, la igualdad del estatus entre los participantes, la creación de vínculos y la distinción de roles”. Estos pilares básicos podrían resumirse en nueve rasgos pedagógicos que enumeramos a continuación:

- Facilitar formación al alumnado
- Propiciar la reflexión
- Establecer las agrupaciones entre iguales
- Regular la interacción
- Gestionar positivamente la diferencia
- Impulsar la relación más allá de la actividad
- Potenciar las muestras de agradecimiento
- Agilizar la organización
- Trabajar por el reconocimiento de la actividad

3.3.4 Características y vectores de la relación tutorial

La relación tutorial es el marco que permite la promoción de competencias y consecución de objetivos tanto en el alumno-tutorado como en el alumno-tutor. Dicha relación viene marcada por una serie de características:

1. Debe existir en todo momento una finalidad académica basada en el mantenimiento de dos roles fijos y diferenciados (alumno-tutor y alumno-tutorado) sin reciprocidad y evidente asimetría, donde los alumnos-tutores poseen una mayor experiencia y autoridad ganada por el alumno-tutor, siendo esta característica percibida por el alumno-tutorado como algo que es importante y que concierne a todos y posee un único fin el de compartir experiencias, vivencias y conocimientos, sin dejar de reconocer el rol de estudiantes que ambos miembros poseen dentro de la institución educativa (Menéndez, 2010; Siota, 2015).

2. El formato de la relación tutorial admite dos posibilidades: tutoría en pareja (alumno tutor - alumno tutorado) y tutoría grupal (alumno tutor - grupo de alumnos tutorados).
3. La labor del alumno-tutor no sustituye en ningún momento la labor tutorial del profesorado. No obstante, al ser alumnos de niveles superiores poseen ya una mayor competencia, experiencia y nivel académico que les permite atender las necesidades de su alumno-tutorado y desarrollar con él pautas de aprendizaje activo y práctico (Álvarez y González, 2008; Lobato et ál., 2005; Menéndez, 2010).
4. Las tutorías realizadas por estudiantes universitarios basadas en competencias genéricas o transversales no deberían de tratar cuestiones académicas en sentido estricto, debiendo ser principalmente de carácter propedéutico.
5. Las tutorías entre iguales de tipo instructivo o curricular intervienen directamente en los contenidos de las asignaturas, destacando el hecho de que los alumnos-tutores no son tutores profesionales ni profesores particulares, pero tampoco son estudiantes al nivel de los de primer curso, puesto que han adquirido ya una mayor competencia, experiencia y nivel académico (Lobato et ál., 2005; Siota, 2015).
6. La relación tutorial está marcada por un alto nivel y grado de colaboración, igualdad y espontaneidad en el trato, comunicación, diálogo, sinceridad, confianza, seguridad, cercanía, identificación, empatía y aceptación mutua y no enjuiciamiento (Gradaille y Gradaille, 2020; Valverde et ál., 2003-2004).
7. El alumno-tutor no solo debe estar debidamente cualificado para ejercer el rol, debe además estar motivado y ofrecer al alumno-tutorado una acogida afectivamente integradora, circunstancia que ayuda a disipar la incertidumbre e inseguridad que se pueda generar en el estudiante al inicio de la relación tutorial (Siota, 2015; Lobato et ál., 2005; Porras et ál., 2012).
8. A través de esta relación, el alumno-tutor no solamente ayuda a su alumno-tutorado a clarificar sus objetivos académicos, a conseguir las metas que se ha planteado, a elaborar preguntas y resolver dudas, a la reflexión y discusión de temas, a encontrar fórmulas para mejorar su aprendizaje, a resolver problemas y tomar decisiones, a trabajar diversas técnicas que le permitan optimizar su estudio y aprendizaje, sino que también le facilita las estrategias necesarias para su desarrollo personal y social (Álvarez et ál., 2009; Lino et ál., 2012; Menéndez, 2010; Soto et ál., 2012; Siota, 2015).

9. Debido a que el fin último de la relación tutorial es que el alumno-tutorado aprenda por sí mismo y de manera autónoma a desenvolverse en su nuevo entorno académico, se parte de una relación que no genera dependencias, sino que invita al tutorado a tomar sus propias decisiones y a actuar de forma consecuente y responsable con ellas. Como resultado de este proceso de emancipación, reflexión y autoconocimiento, el alumno-tutorado se convierte en mentor de sí mismo, de ahí que el rol del alumno-tutor sea realmente el de facilitador-mediador de experiencias de aprendizaje en los ámbitos académico, social y personal, alejándose en todo momento del papel de terapeuta, consejero o simplemente amigo (Lobato et ál., 2004; Valverde et ál., 2003-2004).
10. Los beneficios de la tutoría se sitúan para ambos, tutor y tutorado, en una combinación de ganancia intelectual y cognitiva, informativo-formativo-académica, motivacional y de autoestima, afectiva y actitudinal, social y emocional. Se trata, por tanto, de una acción tutorial integral del alumno.
11. La relación tutorial puede llevarse a cabo a través de sesiones de tutoría presenciales y/o con apoyo electrónico basado en el uso de un entorno virtual (*Skype*, correo electrónico y *WhatsApp*, o similar), sincronía/asincronía, o una combinación de ambas. Estas formas de relación tutorial no son necesariamente excluyentes y pueden complementarse entre sí, facilitando interacciones prolongadas, productivas y mutuamente beneficiosas (Rísquez, 2006).
12. La compatibilidad de los horarios de los alumnos-tutores y sus alumnos-tutorados es de suma importancia en la relación tutorial, puesto que los encuentros deben programarse en momentos en los que ambos no tengan clases o responsabilidades académicas, de manera que la incompatibilidad en este aspecto no se convierta en un obstáculo (Siota, 2015).
13. Los proyectos de tutoría entre iguales en las instituciones de Educación Superior pueden estar dirigidos a la población estudiantil de nuevo ingreso en general o estar enfocada en un subgrupo específico: alumnos internacionales, altas capacidades, alumnos considerados en riesgo de exclusión, bajo rendimiento, fracaso o deserción (minorías étnicas, religiosas, diversidad funcional, entre otras), alumnos de último curso de carrera enfocado en la inserción laboral, entre otras (Topping, 1996).
14. La relación tutorial debe contar con los medios y recursos suficientes para poder llevarse a cabo con un mínimo de eficacia, siendo la institución de acogida la

responsable de ofrecer los elementos necesarios (lugares de encuentro que permitan la confidencialidad exigida, acceso a internet, inmobiliario informático, material fungible, entre otros) (Nieto et ál., 2007).

Asimismo, la relación tutorial viene marcada por una serie de vectores:

1. La participación de los alumnos (tutores y tutorados) en el proyecto es siempre voluntaria (Nieto et ál., 2005; Lobato et ál., 2005; Siota, 2015).
2. El alumno-tutor debe recibir una formación específica previa que le dote de las habilidades necesarias para ejercer como tutor de la mejor manera posible (Valverde et ál., 2003-2004).
3. La participación en los programas de tutoría entre iguales promueve en el alumno-tutor el desarrollo de ciertas competencias transversales o genéricas que le afectan positivamente en lo académico, personal, social, profesional y laboral (Álvarez et ál., 2009; Siota, 2015; Soto et ál., 2012).
4. En todo programa de tutoría entre iguales en la universidad debe existir la figura del profesor-tutor y del coordinador-tutor, quienes desempeñarán las tareas de supervisión, coordinación, seguimiento, selección y apoyo al alumno-tutor (Siota, 2015).
5. Durante todo el proceso debe garantizarse la más estricta confidencialidad de todos los miembros involucrados en el proyecto (Valverde et ál., 2003-2004).
6. Las reuniones deben planificarse y prepararse por parte del alumno-tutor con la antelación suficiente para atender las necesidades y particularidades de su alumno-tutorado con el fin de que los encuentros sean lo más eficaces posible. (Carpintero et ál., 2013; Siota, 2015).
7. Todo el proceso de tutoría entre iguales en un centro debe ser planificado, organizado y estructurado. No se trata, sin embargo, de una tutoría totalmente planificada ni cerrada, puesto que se propone un margen de flexibilidad y autonomía para que el alumno-tutor pueda también tomar decisiones (Carpintero et ál., 2013; Siota, 2015).
8. Debe existir una forma de reconocimiento del trabajo y desempeño llevado a cabo por el alumno-tutor, ya sea mediante el reconocimiento de las horas dedicadas a la formación y al desarrollo de la actividad tutorial con créditos ECTS que pueden ser convalidados por asignaturas optativas o la emisión de un certificado de

participación que el alumno-tutor puede incorporar a su currículo, entre otros (Casado-Muñoz et ál., 2015; Siota, 2015).

9. Asimismo, conviene evaluar los resultados de este tipo de acciones a través de cuestionarios de satisfacción que deberían realizar tanto ambos miembros de la relación tutorial y/o informes y protocolos de seguimiento que podrían elaborar tanto el profesor-tutor como el alumno-tutor a lo largo del curso (Valverde et ál., 2003-2004; Siota, 2015).
10. Se deben tener en consideración factores como el contexto, la población o los objetivos planteados y partir de un propósito claramente definido y concienzudamente organizado y planificado, debe haber cierta flexibilidad en la implementación y modificación de las actividades atendiendo a las particularidades de cada persona y debe existir un apoyo constante y visible de las instancias superiores (profesores-tutores, coordinadores del programa, apoyo de la administración y de la institución) (Guadalupe-Román et ál., 2018; GUIA, 2013; Herrera y Barbosa-Chacón, 2019; Lobato y Guerra, 2016; Ordóñez et ál., 2017).
11. Es conveniente contar con la implementación de una política de marketing y comunicación del programa que mantenga una adecuada evaluación y seguimiento de esta, así como también incorporar actividades sociales para los distintos miembros, talleres y seminarios de formación, entre otras posibles actuaciones de integración de los participantes (Álvarez, 2014; García-Pinto, 2019; García, 2011; Girves et ál., 2005).

3.3.5 Logros y beneficios esperados

Es amplia la literatura especializada acerca de los resultados obtenidos en proyectos de tutoría entre iguales en etapas educativas previas a la universitaria. No obstante, aunque más limitado en cantidad, disponemos ya de un importante número de análisis y metaanálisis al respecto en las Instituciones de Educación Superior a nivel nacional e internacional.

Desde una perspectiva general, los beneficios de los programas de tutoría entre iguales en la universidad inciden principalmente en la aparición de un mejoramiento en la calidad de la experiencia universitaria y en la existencia de un aporte pedagógico y social que apoya y refuerza el desarrollo integral del alumno (Valverde et ál., 2003-2004).

Comenzando con los alumnos que participan en estos programas, los estudios demuestran resultados positivos en distintas competencias de la formación de los mismos, ya que se propicia en ellos la adquisición, mantenimiento y ampliación de conocimientos y el desarrollo de habilidades y destrezas profesionales, sociales, personales y pedagógicas indispensables en su devenir académico (Álvarez, 2014; Albanaes et ál., 2015; Durán y Flores, 2014; Girves et ál., 2005; Vásquez, 2014).

Estos resultados positivos se evidencian en ambos miembros de la relación tutorial. De este modo, no solamente aprende quien recibe la ayuda, sino también quien enseña, habiendo aportaciones en los ámbitos cognitivo y socioemocional tanto del tutor como del tutorado gracias a las oportunidades de aprender enseñándose uno a otro, comprendiendo que sus diferencias pueden ser aprovechadas positivamente para crecer juntos (Durán, 2009-2014; Girves et ál., 2005; Topping, 2005-2015; Zapata, 2020).

Profundizando de manera más detallada y específica, podemos afirmar que la tutoría entre iguales dentro de la institución universitaria supone un proceso de *feedback* continuo en el que se encuentran implicados y beneficiados todos los agentes del proceso, tanto individuales (alumnos-tutores, alumnos-tutorados, profesores-supervisores, profesores-coordinadores) como institucionales (la propia universidad, el centro y las relaciones intercentros). Veamos estos logros y beneficios esperados para cada de estos actores:

1) Para el centro y la propia universidad

- Contribuye al desarrollo de un Plan Institucional de Acción Tutorial, así como también el desarrollo del art. 20 (Tutorías de Titulación) del Estatuto del Estudiante Universitario.
- Favorece la mejora de indicadores de la calidad en la Educación Superior tales como la retención, las tasas de rendimiento, tasas de éxito y tasas de abandono de los estudiantes participantes.
- La incorporación de la filosofía del EEES en el desarrollo de los Grados, en este caso puesta de manifiesto en la ayuda brindada al alumno para que, a corto plazo, pueda diseñar su aprendizaje de manera activa, autónoma y efectiva.
- Favorece el desarrollo integral del estudiante al ofrecer un servicio de acción tutorial que supone una guía para la adaptación y conocimiento de la propia universidad, facultad y centro.

- Propone una estructura de apoyo organizado que genera una cultura corporativa y una mayor identidad institucional que a la larga resulta ser más efectiva que actuaciones aisladas de individuos o servicios.
- Permite la creación de un servicio de acción tutorial dirigido a los estudiantes de nuevo ingreso a la universidad, continuado, adaptado y personalizado a los solicitantes.
- Propone el establecimiento de un servicio orgánico, de bajos costes, que aprovecha los recursos humanos ya disponibles en la institución, principalmente, la contribución de los estudiantes que han superado con éxito el primer curso.
- Permite la incorporación de una innovación educativa que responde a necesidades competenciales y de orientación propias de los estudiantes de nuevo ingreso a la universidad.
- Permite el desarrollo de una norma cultural de apoyo y solidaridad, así como también, contribuye al establecimiento de sentimientos de unidad y pertenencia entre los miembros de la comunidad educativa, con un aumento de la implicación hacia la propia facultad.
- Mejora, a distintos niveles, de las relaciones y comunicación en la institución: entre alumnos y entre profesores y entre ambos dentro de cada centro o titulación.
- Mayor implicación, compromiso y colaboración de todos (profesores y alumnos) con la institución universitaria, el centro y la titulación.

2) Para el equipo de profesores implicados

- Favorece la consolidación y la creación de Proyectos de Innovación Docente.
- Permite el intercambio de experiencias educativas entre los miembros del Equipo.
- Propicia la creación de un desarrollo y mejora profesional en el profesorado participante que se ve enriquecido con los planteamientos y la formación ofrecida por los programas de tutoría entre iguales.
- Favorece la coordinación de iniciativas y planteamientos de acción tutorial a implementar en los distintos centros o facultades favoreciendo el desarrollo de competencias de liderazgo y gestión.
- Creación y consolidación de un equipo estable de profesores en el marco del proyecto y dentro de cada centro implicado.

- Coordinación de iniciativas y planteamientos de acción tutorial a implementar en los Grados de cada centro.
- Conformación de redes docentes intercentros orientadas al intercambio de experiencias y buenas prácticas y al desarrollo de proyectos de innovación e investigación en temáticas de tutoría entre iguales.

3) Para el alumno-tutorado

Profundizando en la figura del alumno-tutorado, la participación de los estudiantes en los programas de tutoría entre iguales en el contexto universitario permite optimizar la integración del alumno novel en su transición activa desde la Educación Secundaria en su entorno académico actual, ofreciéndole el conocimiento de la universidad y de sus distintos servicios, de la propia facultad, de la titulación y del perfil profesional. Esta adaptación favorable le permite al alumno recién incorporado a la nueva institución afrontar un nuevo modelo de enseñanza-aprendizaje y los desafíos de esta etapa académica que comienza, donde las carencias de habilidades de adaptación e integración y necesidades competenciales son frecuentes. El apoyo constante y la orientación recibida en el marco de la relación tutorial muestra al estudiante de nuevo ingreso una clarificación de itinerarios formativos, la definición de su proyecto de carrera y conocer más ampliamente salidas profesionales. Todo esto ayuda a generar en el alumnado una nueva identidad adaptada al nuevo contexto educativo, posibilitando que haga suyos los valores de la institución, que genere sus propias expectativas y que autorregule en consonancia su comportamiento (Álvarez y González, 2008; Arbizu et ál., 2005; Consejero et ál., 2011; Casado et ál., 2015; Collings et ál., 2014; Ebi et ál., 2007; Tortosa et ál., 2013; Valverde et ál., 2003-2004).

Respecto a la mejora de su rendimiento académico, encontramos en la literatura numerosas evidencias que ponen de manifiesto que esta estrategia favorece la optimización de los procesos de enseñanza-aprendizaje a nivel cognitivo y metacognitivo del alumno-tutorado, reportándole beneficios académicos que se traducen en un aprendizaje más activo, interactivo y participativo, especialmente si el alumno novel presenta ciertas dificultades o se encuentra comprendido en grupos de riesgo o de exclusión social. Igualmente, la participación en los programas de tutoría entre iguales permite al estudiante adquirir una mejor comprensión y asimilación de las asignaturas que integran el plan de estudios, incidiendo en aquellas competencias indispensables para

que este experimente mayor capacidad para aprender y trabajar de forma activa y autónoma, desarrollar una mejor claridad en sus objetivos y metas (personales, de aprendizaje, de desarrollo de la carrera y de aspiración profesional), así como en sus procesos de promoción y logro (Alonso et ál., 2010; De Backer, Van Keer y Valcke, 2016; González-Fernández et ál., 2015; Molina et ál., 2016).

Además, se ha comprobado en multitud de experiencias relacionadas con esta práctica un notable progreso de los estudiantes en su capacidad de comprensión y asimilación de los contenidos trabajados en clase a través de la valiosa oportunidad que se les ofrece en las sesiones con su estudiante tutor, mucho más experimentado y mejor capacitado, de repasar los contenidos aprendidos con el profesor. Es en la tutoría donde, mediante la interacción, el debate y la comunicación fluida y cercana que se produce entre ambos, se desarrolla una mayor capacidad para consolidar conceptos y alcanzar una mejor comprensión de estos, lo que a su vez permite crear nuevas conexiones entre los conocimientos adquiridos en clase y los abordados en las tutorías. De modo idéntico, se ha identificado en el alumno novel una mejor actitud ante falsos mitos académicos, tales como ideas preconcebidas respecto a la labor docente de algunos profesores o la supuesta dificultad de algunas asignaturas, entre otros, que son atendidos y desmentidos gracias a la oportuna interacción con el alumno-tutor (Stigmar, 2016; Menéndez, 2010).

Cabe destacar, que la tutoría entre iguales promueve, según algunos autores, una actitud más positiva y una mayor motivación e interés hacia el aprendizaje, el estudio, las tareas académicas, las asignaturas y la carrera, aspectos indispensables para la mejora del rendimiento y el aumento del éxito académico y las expectativas del alumno de alcanzarlo, disminuyendo así las tasas de fracaso escolar y abandono de los estudios en los procesos de transición. Por otra parte, se evidencia una mejora en el desarrollo de determinadas competencias, habilidades y destrezas de carácter genérico o transversal en el alumno de nuevo ingreso, especialmente en las competencias de tipo sistémico e instrumental como la organización y planificación académica y del tiempo, junto con otras habilidades organizativas, hábitos de trabajo y técnicas de estudio, búsqueda de información, estrategias para trabajar en grupo, habilidades cognoscitivas, aumento del pensamiento crítico, fomento de una mayor participación del alumno en clase, habilidades de investigación, estrategias ante los exámenes, entre otras (Álvarez et ál., 2009; Dawson et ál., 2014; Stigmar, 2016; Menéndez, 2010; Valverde et ál., 2003-2004; Velasco et ál., 2010).

Al mismo tiempo, se ha comprobado que la tutoría entre iguales proporciona en el alumno de nuevo ingreso un buen nivel de ajuste y desarrollo socioemocional y psicosocial (Molina et ál., 2016). Las mejoras en el alumno-tutorado en estos ámbitos se deben al desarrollo de la dimensión socioafectiva de la relación tutorial, lo que facilita su crecimiento sociopersonal generado gracias a las interacciones existentes entre estudiantes. Además, los alumnos tutorados tienen mayores oportunidades de aprender al encontrarse en un entorno de proximidad que propicia un clima de confianza que les permite exponer sus dudas e, incluso, equivocarse sin el temor que puede surgir de la interacción con el profesor o con otra figura que no represente un igual. De esta forma, las mejoras obtenidas por el alumno tutorado se ven en parte vinculadas a la disminución del estrés y la ansiedad, existiendo una correlación positiva entre resultados académicos y aspectos no académicos tales como la motivación y el compromiso del estudiante, la autoestima y habilidades sociales, todas ellas actitudes generalizables a otras situaciones de aprendizaje (Álvarez, García, y Martín, 2016; Ginsburg-Block, Rohrbeck y Fantuzzo, 2006; Jacobi, 1991; Melero y Fernández, 1995; Robinson, Chofield y SteersWentzell, 2005).

Autores como Giménez, Lazo y Tragant (2004) destacan los beneficios sociales y actitudinales de la tutoría entre iguales en el alumno tutorado, entre los que encontramos el refuerzo de la autoimagen, el aumento del sentido de responsabilidad o la toma de conciencia de las diferencias individuales, mejora de las habilidades sociales y de comunicación, afrontamiento y resolución de problemas personales y académicos, compromiso con procesos de cambio y mejora (académica, personal y social), entre otros. Por otra parte, Robinson, Chofield y Steers Wentzell (2005) apuntan que esta herramienta puede llegar a ser mucho más personal, favoreciendo que el tutorado asuma el rol que le ha sido asignado e intente cumplir con las responsabilidades adquiridas adoptando una conducta de buen estudiante y demostrando así el aprendizaje alcanzado. Todo esto puede ser aplicado a otras situaciones de aprendizaje a lo largo de la vida estudiantil, personal y profesional.

Finalmente, un estudio realizado por Hall (2000) sugiere que los programas de tutoría entre iguales podrían ser una forma efectiva para abordar las dificultades que presentan los alumnos tutorados para relacionarse. En este sentido, las relaciones tutoriales crean conexiones sociales entre estudiantes noveles y estudiantes experimentados que pueden contrarrestar el aislamiento académico de los primeros, situación que se da muy

frecuentemente en estos niveles educativos, convirtiéndose en una oportunidad para el diálogo entre el alumnado. Estas vinculaciones efectivas y guiadas pueden generar una actitud positiva en ambos miembros de la relación tutorial hacia los compañeros, la universidad y el propio estudio.

4) Para los alumnos-tutores

Del mismo modo que en lo relativo a los alumnos-tutorados, las mejoras reportadas en los alumnos-tutores han sido ampliamente recogidas en la literatura científica sobre la tutoría entre iguales. Algunas revisiones han llegado, incluso, a evidenciar mayores ganancias cognitivas en el alumno-tutor, puesto que el proceso de transmitir un conocimiento determinado de la mejor manera posible a su alumno-tutorado hace que el alumno-tutor se motive por estructurar, clarificar y ejemplificar de una forma más exhaustiva la información, y esto le aporta beneficios cognoscitivos importantes (Álvarez, 2002; Beltman y Schaeben, 2012; Casado et ál., 2015; Durán, 2017; Fernández, 2007; García et ál.,1999; Manzano et ál., 2012; Menéndez, 2010; Miñaca et ál., 2010; Oliveros et ál., 2003; Rodríguez et ál., 2003; Topping, 1996; Topping, 1996; Valverde et ál., 2003; Villagra-Bravo y Valdebenito-Zambrano, 2019).

En cuanto a las competencias transversales, las ganancias para el alumno-tutor son igualmente identificadas en las relaciones tutoriales, presentándose mejoras en aspectos como competencias y habilidades generalizables a su desarrollo personal, académico y profesional: capacidad empática, búsqueda selectiva de información, tolerancia y responsabilidad, trabajo en equipo, conocimiento de la propia institución, planificación y desarrollo de estrategias de aprendizaje, estudio y trabajo basados en necesidades y objetivos, planificación del tiempo y las tareas, adquisición de componentes formativos y de actualización profesional, mejora en las habilidades sociales y de comunicación, entre otros (Dawson et ál., 2014; Siota, 2015).

A nivel psicológico, se destaca en numerosas publicaciones (Oliveros et ál., 2003; Menéndez, 2010) que la obtención de logros y la satisfacción personal por el sentimiento de utilidad de los alumnos-tutores les reporta un aumento en la autoestima, autoconfianza, crecimiento altruista, autocontrol y autoconcepto, viéndose asimismo favorecidas la empatía, la confidencialidad, la iniciativa y la tenacidad y observándose una mayor capacidad para la improvisación y una mayor preparación y respuesta para la resolución

de problemas y conflictos (Beltman y Schaeben, 2012; Casado et ál., 2015; Terrion y Leonard, 2007).

Atendiendo específicamente a los programas que se llevan a cabo en titulaciones afines a las Ciencias de la Educación, como es el caso de esta investigación, los alumnos-tutores se benefician manejando aprendizajes específicos de la enseñanza, conociendo así en mayor profundidad el significado de ser un docente. La tutoría entre iguales se convierte también en una oportunidad de valor ampliamente significativo para que los estudiantes tutores se familiaricen con conocimientos vinculados directamente con la que será su profesión a través del desarrollo de competencias profesionales que serán requeridas a los futuros titulados, favoreciendo, igualmente, la construcción y mejora del currículum académico y profesional (Casado et ál., 2015; Oliveros et ál., 2003-2004).

Por otra parte, Topping (1996), en una revisión de investigaciones sobre la efectividad de la tutoría entre iguales en el ámbito universitario, pudo detectar resultados muy positivos que muestran un incremento del rendimiento académico, una reducción de la tasa de fracaso, una mejora en los hábitos de trabajo, una actitud más positiva hacia lo académico y un alto nivel de satisfacción personal a través de la autopercepción de ayuda, colaboración y utilidad.

Igualmente, aparece como dato favorable de la participación en las prácticas de tutoría entre iguales en la universidad el desarrollo del pensamiento crítico-reflexivo en el estudiante, especialmente en el alumno-tutor. Este pensamiento suele darse en los procesos de valoración que han de realizar los estudiantes una vez que se ha producido el encuentro, como, por ejemplo, recoger la experiencia de la sesión en los diarios o cuadernos del alumno-tutor o cumplimentar los formularios de seguimiento o cuestionarios valorativos, entre otros. Ambos procesos, el de formación y el de reflexión, aparecen frecuentemente en la práctica de manera interrelacionada y simultánea, puesto que en los espacios de formación se invita al alumno a la reflexión y, a su vez, la reflexión es siempre un acto formativo. Todos estos resultados positivos son consecuencia de ofrecer oportunidades a los estudiantes para que aprendan enseñándose unos a otro, tutores y tutorados, aprovechando proactivamente sus diferencias (Duran, 2009; Vallejo y Croda, 2018; Wankiiri-Hale et ál., 2020; Zapata, 2020).

4. MARCO CONTEXTUAL DEL ESTUDIO:

**El Proyecto Tutoría entre Compañeros en la
Universidad de Salamanca**

En este bloque de contenido se expondrá el marco contextual de nuestra investigación, a fin de conocer la experiencia de tutoría entre iguales de la que se desprende el estudio que sustenta esta tesis doctoral. En primer lugar, se ofrece a continuación un recorrido por la historia del Proyecto Tutoría entre Compañeros en la Universidad de Salamanca, concretamente en la Facultad de Educación y en su sección de Grados, acompañado de una descripción de las principales características, composición, situación temporal y situación espacial del mismo.

4.1 Evolución histórica del Proyecto Tutoría entre Compañeros en la Universidad de Salamanca (cursos 2008-2009 a 2018-2019)

El Proyecto Tutoría entre Compañeros en la Universidad de Salamanca supone un desarrollo del artículo A.-1.1.1.5 del ya extinto Plan Estratégico General (PEG) 2013-2018 de la Universidad de Salamanca (USAL):

A.-1.1.1.5 Potenciar la interacción con y entre los estudiantes

Se buscará completar la definición del nuevo Plan de Ordenación Docente con un sistema que facilite la interacción entre profesores y estudiantes, aplicando nuevas herramientas y metodologías que aporten valor añadido al seguimiento de nuestra oferta, faciliten la participación de los estudiantes y estimulen la cooperación y la tutorización entre ellos en el proceso de aprendizaje.

Este Proyecto se ha venido desarrollando ininterrumpidamente en la Universidad de Salamanca desde el curso 2008-2009 hasta el curso 2019-2020, cuando se hace una pausa en la actividad debido a la situación de pandemia mundial causada por la aparición de la COVID-19. Ha llegado a ser implementado en las Facultades de Educación, Ciencias Sociales, Ciencias Químicas, Filología y en la Escuela Universitaria de Magisterio en Zamora, siendo el profesor doctor José Antonio Cieza García, de la Facultad de Educación, su creador y Coordinador General durante los doce años en que ha estado activo.

El Proyecto Tutoría entre Compañeros tiene como primer destinatario a los alumnos de primer curso de la institución, que se encuentran adscritos a la sección de *Grados* del Proyecto. En ediciones siguientes, se amplía a los alumnos que se incorporaban bajo la cobertura de programas de movilidad internacional, especialmente estudiantes Erasmus, en el marco de la sección de *Tutoría entre Compañeros Internacional*. Posteriormente, se

implementan dos nuevas vertientes. La primera de ellas se lleva a cabo gracias a la concesión del Proyecto de Innovación y Mejora Docente de la USAL *Creación e implementación de una empresa de servicios de tutoría online* en la convocatoria 2016-2017 el diseño de la vertiente que no llegó a implementarse pretendía profundizar en la puesta en marcha de una empresa del sector de la tutorización. La segunda, denominada *Proyecto Tutoría entre Compañeros dirigido a alumnos tutorados con discapacidad*, se pone en práctica solamente durante el curso 2017-2018 en colaboración con el Servicio de Asuntos Sociales de la Universidad de Salamanca y ofrecía una atención específica a este colectivo dentro de la acción tutorial.

Vamos a describir a continuación cada una de estas vertientes (Vargas y Cieza, 2018).

Tutoría entre Compañeros Grados

Esta vertiente del Proyecto Tutoría entre Compañeros en la Universidad de Salamanca se lleva a cabo a través de un marco de relación asimétrica de roles fijos (alumno tutor y alumno tutorado) exteriormente planificado, supervisado y evaluado por un equipo de profesores-tutores, proporcionando ayuda, apoyo, guía, asesoramiento, supervisión, consejo, acompañamiento y seguimiento a un alumno recién ingresado en la Universidad (alumno de primer curso) (Cieza, 2011). El Proyecto en *Grados* presenta una serie de objetivos fundamentales (Cieza et ál., 2009-2019):

- Orientar, facilitar y apoyar el proceso de transición del alumno-tutorado a la institución universitaria en general y a su centro y titulación en particular, así como una mejor adaptación, integración, socialización y participación en la misma (nuevas situaciones, nuevos contextos, nuevos escenarios, nuevos compañeros, nuevos profesores, nuevos métodos educativos, nuevas formas, tiempos y ritmos de aprendizaje, nuevos requerimientos y exigencias, nuevos criterios e instrumentos de evaluación...), al tiempo que optimizar su desarrollo personal, social y académico
- Contribuir a la optimización de su tasa de rendimiento en las asignaturas de primer curso y por tanto a evitar el fracaso académico en el primer curso y con él, la posible prolongación de la carrera, el cambio de titulación o en el peor de los casos, un abandono definitivo de los estudios.
- Ampliar y mejorar los procesos de participación de los alumnos en la institución universitaria.

Según Cieza et ál. (2009-2019), estos objetivos se abordan promoviendo en el alumno-tutorado la adquisición de competencias genéricas o transversales (sistémicas, instrumentales, intrapersonales e interpersonales) vinculadas al desarrollo personal y social y de manera especial a la optimización académica: competencias relacionadas con el proceso de inmersión en la universidad, la facultad y la titulación, con el trabajo universitario y sus exigencias, con la regulación y administración del propio plan de aprendizaje, con el éxito en los procesos de aprendizaje y con el desempeño y rendimiento académico en general.

Cieza et ál. (2009-2019) implementan dos estrategias básicas para abordar y promover estas competencias:

- El proceso relacional, la activación dialógico-conversacional y la secuencia de interactividad entre pares de iguales: experiencia común, igualdad y espontaneidad relacional, clima favorable, códigos compartidos, negociación de ideas o conceptos a través del lenguaje, discusión y confrontación de puntos de vista y planificación consensuada de cambios a nivel académico, personal a interpersonal (Menéndez, 2010; Lave y Wenger, 1991).
- Desarrollo por parte del alumno-tutor de diversos contenidos planificados en el proyecto para las sucesivas sesiones de tutoría a lo largo del curso. Dichos contenidos aparecen vinculados a las competencias sistémicas, instrumentales, personales y sociales seleccionadas.

En cuanto al alumno-tutor, esta vertiente del Proyecto pretende igualmente impulsar la adquisición de esas competencias genéricas, que son adquiridas por este mediante el curso inicial de formación, de la preparación de sesiones presenciales de tutoría, de las propias sesiones de tutoría presencial con el alumno-tutorado, de acciones tutoriales no presenciales con el alumno-tutorado a través del correo electrónico, Skype y WhatsApp, el registro y valoración de las actuaciones en el Cuaderno del Alumno-Tutor, la cumplimentación de cuestionarios de evaluación, las reuniones de seguimiento con el profesor-tutor y las reuniones con el Coordinador de Equipo de Titulación (Cieza et ál., 2009-2019).

Tutoría entre Compañeros Internacional

El Proyecto Tutoría entre Compañeros dirigido a los alumnos internacionales nace con el fin de dar cabida y respuesta a las necesidades de los estudiantes extranjeros que acuden

a la Universidad de Salamanca, en la mayoría de las ocasiones, a través del programa Erasmus (López et ál., 2017). Esta vertiente considera y delimita las especificidades teóricas y metodológicas de la acción tutorial para este tipo de destinatarios, que son tutorizados por un alumno de la facultad de acogida con experiencia en la vida universitaria, estando su relación supervisada y evaluada por un equipo de profesores que ejercen las funciones de profesores-tutores (Redondo et ál., 2016). Sus objetivos específicos son los siguientes:

- Facilitar al alumno internacional un apoyo, ayuda y orientación que le permita incorporarse y adaptarse a un nuevo contexto universitario (institucional y académico), además de desenvolverse e integrarse en un país, una ciudad, una cultura, unas costumbres y un idioma totalmente o en parte desconocidos para él.
- Promover en el alumno internacional la adquisición de una serie de competencias genéricas/básicas (instrumentales y sistémicas) necesarias para enfrentarse a los diversos planteamientos, requerimientos y metodologías de enseñanza-aprendizaje con las que ahora se encuentra, y que son a menudo muy distintas de un país a otro de Europa, revelándose el alumno-tutor como una pieza decisiva para el éxito académico del alumno internacional.
- Favorecer en el alumno internacional el establecimiento de redes sociales y puentes de relación e interacción con otros alumnos internacionales del centro y, de manera especial, con los alumnos locales, dando pie a un mayor conocimiento del programa Erasmus y de los programas de movilidad internacional en general, a la superación de ciertos prejuicios y a una integración mutuamente beneficiosa.
- Propiciar especialmente el contacto y conocimiento *in situ* por parte del alumno internacional con instituciones y centros donde se están desarrollando proyectos y actuaciones vinculadas a la titulación que se encuentra cursando.
- Potenciar una vertiente intercultural que aglutine el conocimiento de modelos culturales, tradiciones, costumbres y estilos de vida diferentes.

Los contenidos que se trabajan en el Proyecto, y que el alumno-tutor debe revisar con su tutorado, se articulan sobre cuatro ejes fundamentales (García-Redondo et ál., 2016):

1. Información, acogimiento e inmersión del alumno-tutorado en la institución universitaria

2. Adquisición por parte del alumno-tutorado de competencias favorecedoras de desempeño y rendimiento académico
3. Afrontamiento, resolución y superación de problemas personales
4. Otras necesidades y demandas planteadas por cada alumno/a tutorado/a en particular, sean éstas referidas al ámbito personal, social o académico

Tutoría entre Compañeros dirigido a alumnos-tutorados con discapacidad

El Proyecto Tutoría entre Compañeros para alumnos con discapacidad Grado e Internacional se implementó únicamente durante el curso 2017-2018, perfilado en torno a cuatro objetivos específicos (Cieza et ál., 2018):

- Facilitar al alumno con discapacidad un apoyo, ayuda y orientación que le permita incorporarse y adaptarse al contexto universitario, así como desenvolverse e integrarse en esta nueva comunidad.
- Promover en el alumno con discapacidad la adquisición de competencias genéricas (sistémicas, instrumentales, interpersonales e intrapersonales) necesarias para enfrentarse a los diversos planteamientos, requerimientos y metodologías de enseñanza-aprendizaje con las que ahora se encuentra, adaptándolas siempre a las capacidades inherentes a su situación de discapacidad.
- Afianzar la presencia del Proyecto Tutoría entre Compañeros dirigido a estudiantes con discapacidad de la Universidad de Salamanca dentro y fuera del territorio nacional (alumnos de movilidad con discapacidad).
- Fomentar en el alumno-tutor la adquisición de competencias vinculadas a su desarrollo personal, social, académico y profesional, a través de la formación específica en discapacidad.

Dentro de esta vertiente existen diferentes perfiles de relaciones tutoriales:

- Alumno-tutor con la misma discapacidad que el alumno-tutorado.
- Alumno-tutor con discapacidad y alumno-tutorado con diferente discapacidad.
- Alumno-tutor sin discapacidad y alumno-tutorado con discapacidad.

Creación e implementación de una empresa de servicios de tutoría online

El planteamiento del Proyecto de Tutoría entre Compañeros *Online* (sin implementación) se ideó en la línea del *Programa de Educación y Formación 2010* de la Comisión Europea, donde se define el espíritu emprendedor como la capacidad para

promover por uno mismo cambios (componente activo) y la habilidad para aceptar y apoyar cambios externos producidos por factores externos (componente pasivo). Por tanto, el objetivo general de esta vertiente del Proyecto ha sido promover en un equipo de alumnos-tutores perteneciente a la Facultad de Ciencias Sociales una educación para el emprendimiento social mediante la adquisición de competencias de acción profesional emprendedora que contribuyan al desarrollo de su iniciativa y espíritu emprendedor.

Estas competencias se han abordado a través del diseño e implementación por parte de los alumnos-tutores de una empresa de servicios de tutoría *on-line*. Con esta inclusión de nuevas vías de comunicación en el proceso de tutorización se pretendía ahondar en el desarrollo de competencias favorecedoras del fenómeno emprendedor y de impacto en el empleo, el autoempleo y el desarrollo profesional.

La empresa tiene funciones diferentes a las que tradicionalmente se han llevado a cabo en el Proyecto en sus otras variantes. No se trataría de un seguimiento continuo del estudiante que llega a la universidad, sino de consultas puntuales que este puede necesitar las cuales resolvería el alumno-tutor a través del correo electrónico u otros medios digitales. Como en el resto de las vertientes, los alumnos- tutores contarían con el apoyo y colaboración de un equipo de profesores, si bien en este caso actuarían en calidad de supervisores.

Como puede apreciarse, estamos en presencia de un Proyecto vivo, que ha sido objeto de un constate crecimiento y enriquecimiento gracias, por una parte, a las experiencias vividas a lo largo de todos los años académicos en los que se puso en práctica y, por otra, a la implicación, dedicación y trabajo de los miembros que lo han conformado. Al finalizar cada curso de implementación, el Proyecto en sus diferentes vertientes es sometido a distintos procesos de evaluación, analizando el desarrollo de las actividades y la satisfacción del alumnado participante (tutores y tutorados), lo que ha permitido su expansión, como veremos a continuación, y perfeccionamiento en sus actuaciones por medio de acciones continuadas de mejora, cuyo fin ha sido el de ofrecer cada vez más un servicio de tutoría entre iguales realmente efectivo, eficiente y de gran calidad.

Es preciso señalar que toda la información recabada a lo largo de los años de puesta en marcha de este Proyecto se encuentra amparada por la Ley Orgánica 3/2018, de 5 de diciembre, de Protección de Datos Personales y garantía de los derechos digitales, cuya legislación ha ido consolidándose durante estos años, así como por unos códigos internos

de confidencialidad inquebrantables por parte de todos y cada uno de los miembros del Proyecto y en la totalidad del devenir de este.

Haciendo un recorrido diacrónico por la historia del Proyecto Tutoría entre Compañeros en la Universidad de Salamanca, fue durante el **curso 2008-2009** cuando se presentó en la Facultad de Educación, en el marco de un Proyecto de Innovación Docente *Experiencia-piloto de implementación de la tutoría entre compañeros (peer tutoring) en el primer curso de la Diplomatura de Educación Social* (código del Proyecto ID/0062), la experiencia-piloto de implementación de la Tutoría entre Compañeros en el primer curso de la entonces Diplomatura de Educación Social. Este Proyecto estuvo amparado por el Plan de Mejora de la Calidad de la titulación de Diplomado en Educación Social de la Universidad de Salamanca, donde se recoge la necesidad de atender el Plan de Acción Tutorial prestando especial atención a la *acogida y orientación académica al alumno de nuevo ingreso*.

El Proyecto Tutoría entre Compañeros estuvo liderado por el profesor José Antonio Cieza García como director o Coordinador General y en él colaboraron 4 profesores de la Facultad de Educación conformando el Equipo del Proyecto, quienes tenían la labor de conducir y orientar a los alumnos-tutores en el desarrollo de su función tutorial. Basándose en un amplio soporte teórico y experimental relativo a la tutoría entre iguales en los contextos universitarios, el Equipo realizó un trabajo exhaustivo para elaborar los materiales didácticos que se utilizaron durante la actividad tutorial, siendo estos el cuaderno del alumno-tutor y el cuaderno del alumno-tutorado. Estos materiales han ido evolucionando en el transcurrir de los años como resultado de los procesos de evaluación y de las distintas acciones de mejora implementadas en el Proyecto. De igual forma, y fundamentándose siempre en un marco teórico, experiencial y de diagnóstico de necesidades, el Equipo redactó un plan de formación teórico-práctico para los alumnos-tutores, siendo esta una fase fundamental en el inicio del Proyecto, ya que se partía de la relevancia que tiene para el éxito de este el contar con una red de estudiantes-tutores sólida y bien preparada en los aspectos y dimensiones pertinentes a la labor tutorial. En ese curso el Proyecto contó con 12 alumnos-tutores y 12 alumnos-tutorados procedentes de la Facultad de Educación, matriculados todos ellos en la Diplomatura en Educación Social

En el **año 2009-2010**, el Proyecto Tutoría entre Compañeros en el marco del proyecto de innovación docente *Experiencia-piloto de implementación de la tutoría entre*

compañeros (peer tutoring) en el primer curso de la Diplomatura de Magisterio (especialidad de Educación Infantil) (código del Proyecto ID9/186) continuó en la Diplomatura en Educación Social y, además, se implementó en el primer curso de la Diplomatura en Magisterio especialidad de Educación Infantil. En total participaron 28 alumnos-tutores y 28 alumnos-tutorados, acompañados por un equipo de 8 profesores-tutores miembros del Equipo del Proyecto.

Los buenos resultados obtenidos por el Proyecto en los años anteriores gracias al trabajo del Equipo del Proyecto y el resto de los participantes permite que este continúe en el **curso 2010-2011** con una nueva edición en el marco del Proyecto de Innovación Docente *Implementación de la tutoría entre compañeros en el primer curso de los grados en Educación Social, Maestro en Educación Infantil y Maestro en Educación Primaria* (código del Proyecto ID10/103). Así, comienza a aplicarse en los primeros cursos de los Grados recién implantados de Educación Social, Maestro en Educación Infantil y Maestro en Educación Primaria, creándose los Equipos de Coordinación por titulación con un profesor-coordinador como líder de Equipo. Participaron 105 alumnos entre tutores y tutorados apoyados y guiados por un equipo de 20 profesores de la Facultad de Educación y pertenecientes a 9 departamentos distintos.

Para el **curso 2011-2012**, en el marco del Proyecto de innovación Docente *Implementación de la tutoría entre compañeros en el primer curso de los grados en la Facultad de Educación, Facultad de Filología y Facultad de Ciencias Químicas* (código del proyecto id11/207), el Proyecto Tutoría entre Compañeros trasciende la Facultad de Educación, donde continúa implementándose en los grados antes mencionados, a los que se suma el Grado en Pedagogía. Comienza de manera experimental en la Facultad de Filología, abarcando todos los grados que se ofertaban entonces: Grado en Estudios Alemanes, Grado en Estudios Árabes e Islámicos, Grado en Filología Hispánica, Grado en Filología Clásica, Grado en Estudios Franceses, Grado en Estudios Hebreos y Arameos, Grado en Estudios Italianos, Grado en Estudios Ingleses, Grado en Estudios Portugueses y Brasileños y Grado en Lenguas, Literaturas y Culturas Románicas. Igualmente, se pone en marcha en la Facultad de Ciencias Químicas, concretamente en el Grado en Ingeniería Química. En esta edición participan 164 alumnos, de los cuales 82 han sido alumnos-tutores y 82 alumnos-tutorados, distribuidos en las distintas titulaciones.

Durante el **curso 2012-2013**, y una vez más dentro del marco de un Proyecto de Innovación Docente, en este caso, *Implementación de la tutoría entre compañeros en la Facultad de Educación, Facultad de Filología y Facultad de Ciencias Químicas* (código ID2012/292), se da inicio a la quinta edición del Proyecto Tutoría entre Compañeros. Ese año se mantienen las mismas facultades y grados que el anterior con la novedad de ser implementada por primera vez una vertiente internacional del Proyecto dirigida a los alumnos Erasmus bajo el nombre de *Proyecto de Tutoría entre Compañeros Erasmus*. En total, participaron 198 alumnos, 99 alumnos-tutores y 99 alumnos-tutorados, junto con 48 profesores-tutores de las distintas titulaciones atendidas.

La sexta edición del Proyecto tiene lugar en el **curso 2013-2014** dirigida a alumnos de Grado e Internacionales de las Facultades de Educación, Filología, Ciencias Químicas, ampliándose en esta al Grado en Química y, como nueva incorporación, la Facultad de Ciencias Sociales, con sus grados en Trabajo Social, Relaciones Laborales, Comunicación Audiovisual y Sociología, todo ello bajo el Proyecto de Innovación Docente *Innovaciones en el proyecto tutoría entre compañeros* (código ID2013/048). En este curso se lleva a cabo la conversión de la modalidad de actuación *Tutoría entre Compañeros Erasmus* en *Tutoría entre Compañeros Internacional*, para acoger no solo a estudiantes Erasmus sino también a alumnos extranjeros que se incorporan a los grados desde el primer curso, consolidándose esta modalidad en las Facultades de Filología y Educación.

Debido a la diversidad de facultades y titulaciones, el Proyecto se mantiene en un proceso de adaptación constante que permite dar respuesta y atender de forma particular a cada centro en aspectos como estructura, calendario, formación de tutores, materiales didácticos, cuadernos del alumno-tutor y del alumno-tutorado, entre otros. Se cuenta con la participación de 272 alumnos en total, de los cuales 133 son alumnos-tutores y 139 alumnos-tutorados, y de 63 profesores-tutores. Como cada año, se implementan aquellas acciones de mejora producto de los resultados obtenidos en ediciones anteriores, junto con las nuevas líneas de desarrollo acordadas por los miembros del Equipo de Coordinación. En este sentido, se da comienzo al diseño de una página web del Proyecto cuyas funciones principales son las de mantener un contacto dinámico con alumnos-tutores y alumnos-tutorados ya egresados y ofrecer información y documentación sobre competencias vinculadas al desempeño y rendimiento académico de interés para todos los estudiantes.

El Proyecto Tutoría entre Compañeros en el **curso 2014-2015**, bajo el Proyecto de Innovación Docente *Innovaciones en el proyecto tutoría entre compañeros* (código ID2014/0160), se mantiene en las mismas facultades que el año anterior, con la participación de 64 profesores y 270 alumnos, 133 alumnos-tutores y 137 alumnos-tutorados.

Este curso académico se caracterizó por la implementación de numerosas acciones de cambio y mejora en el Proyecto. Por un lado, se refuerza la estructura y programación del curso de formación de alumnos-tutores en distintos centros, formatos y modalidades. Por otro lado, Por otro lado, se profundiza en la difusión y visibilidad del Proyecto mediante la creación de los blogs de *Tutoría entre Compañeros Grados* y *Tutoría entre Compañeros Internacional*, continuándose también con el diseño de la página web del Proyecto y avanzando en la elaboración de un vídeo informativo y publicitario sobre él. En el mismo sentido, con el fin de ofrecer un mayor soporte a todos los miembros del Proyecto a través de las herramientas TIC, se da un mayor y mejor uso a la plataforma *Studium* de la Universidad de Salamanca y se orienta a los alumnos-tutores sobre el uso del correo electrónico, WhatsApp o Skype y otras herramientas virtuales para relacionarse con su alumno-tutorado, como complemento a las sesiones de tutoría presenciales programadas.

Asimismo, se incorporan nuevas figuras con funciones y responsabilidades distintas a las de los otros miembros del Proyecto, cuya finalidad es la de afianzarlo, consolidarlo, darle visibilidad y hacerlo crecer:

- *Project Manager*: sus principales funciones han sido las de buscar financiación pública y privada para el Proyecto, ya sea a nivel local, regional, nacional e internacional, registrar el cumplimiento de las fases del Proyecto y gestionar el presupuesto económico de este.
- *Community Manager*: sus cometidos se basaban en gestionar el blog del Proyecto correspondiente a *Grados*, dinamizar a la comunidad de alumnos-tutores y de alumnos-tutorados y mantener el contacto con la comunidad de antiguos alumnos-tutores y alumnos-tutorados ya egresados.
- *Training Manager*: su principal labor era la de supervisar la programación, gestión, ejecución y evaluación del curso de formación y talleres formativos para alumnos-tutores, y profesores-tutores, junto con la programación, gestión,

ejecución y evaluación del curso de formación para los equipos de profesores que se incorporan por primera vez al proyecto y que van a implementarlo en sus respectivos centros.

Igualmente, se suman nuevas colaboraciones, como la figura de un *coach* profesional y una profesora visitante de la Universidad de Itapúa (Paraguay) quien se centra en conocer el funcionamiento del Proyecto Tutoría entre Compañeros con la finalidad de ofrecer en su centro de origen un proyecto similar.

Durante el **curso 2015-2016**, en el marco del Proyecto de Innovación Docente *Innovaciones en el proyecto tutoría entre compañeros* (código ID2015/0137), el Proyecto Tutoría entre Compañeros sigue en marcha en las Facultades de Educación, Filología y Ciencias Sociales, en sus vertientes para alumnos de *Grado* e *Internacional*, con la participación de 50 profesores y 174 alumnos, de los que 82 eran alumnos-tutores y 92 eran alumnos-tutorados. Para este año se sigue apostando por la difusión y visibilidad con el diseño e implementación del *Plan de Difusión, Publicidad y Visibilidad* del Proyecto, realizándose a cabo actuaciones tales como su presentación ante la Asociación de Antiguos Alumnos de la Universidad de Salamanca (ALUMNI), su incorporación a las redes sociales a través de la creación del perfil de Facebook *Tutoría entre Compañeros USAL*, la implementación de la página web del Proyecto¹ y la edición de un anuncio publicitario² y de un video-reportaje informativo³ sobre el mismo. Por otra parte, se publica un reportaje sobre el Proyecto en el periódico universitario *Tribuna Universitaria* (n.º 805, 14-20 de diciembre de 2015).

Respecto a las acciones de mejora implementadas durante este curso, se consolida la *Unidad de Formación*, encargada de programar, gestionar, desarrollar y evaluar todo lo relativo a la oferta formativa del Proyecto respecto a cursos y talleres de formación. De igual forma, se comienza con el diseño, implementación y gestión de un blog formativo⁴ para alumnos-tutores y alumnos-tutorados sobre competencias vinculadas al desempeño y rendimiento académico no contempladas en los contenidos formales del Proyecto, así como también se emprende el diseño, implementación y gestión de un blog específico y adaptado a la modalidad *Internacional*⁵. Otra acción importante de mejora es la

¹ www.tutoriaentrecompañeros.usal.es

² <https://www.youtube.com/watch?v=73ZeN5k-Cco>

³ <https://youtu.be/TyV09snytCY>

⁴ <http://tutoriacompanerosusal.blogspot.com.es/>

⁵ <http://tutoriacompaneros.blogspot.com.es/>

incorporación al equipo de trabajo del Proyecto de la *Unidad de Apoyo a Problemas Personales del alumno-tutorado*, a cargo de una profesora de la Facultad de Psicología doctora en Psicología Clínica, acreditada por el Colegio Oficial de Psicólogos de Castilla y León para el ejercicio de Actividades Sanitarias, graduada en Trabajo Social y Terapeuta Familiar, la cual se encargaba de atender de manera personalizada a aquellos alumnos-tutorados que por diversos motivos necesitan una atención experta en temas que su alumno-tutor no sabe cómo abordar.

Finalmente, entre las acciones significativas dirigidas al crecimiento y potenciación del Proyecto para este curso, destaca la presentación de este, con el apoyo y asesoramiento de la Oficina de Proyectos Internacionales (OPI) de la Universidad de Salamanca, a la *Convocatoria de Propuestas 2016 del Programa Erasmus+ KA203 Asociaciones Estratégicas en Educación Superior. N.º de proyecto: 2016-1-ES01-KA203-025407*.

En el **curso 2016-2017** se mantiene la implementación del Proyecto Tutoría entre Compañeros en las Facultades de Educación, Filología y Ciencias Sociales, en sus vertientes para Grado e Internacional, contando con la participación de 50 profesores y un total de 174 alumnos, 82 alumnos-tutores y 92 alumnos-tutorados. Asimismo, como en años anteriores, se consigue la concesión del Proyecto de Innovación y Mejora Docente *Creación e implementación de una empresa de servicios de tutoría online en el marco del Proyecto Tutoría entre Compañeros de la Universidad de Salamanca* (código ID2016/040).

Para el **curso 2017-2018** prosiguen las mismas facultades que el año anterior y se incorpora al Proyecto Tutoría entre Compañeros la Escuela Universitaria de Magisterio en Zamora en los Grados en Maestro en Educación Primaria, Educación Infantil y Doble Titulación de Grado en Maestro en Educación Primaria y Maestro en Educación Infantil. Participan 30 profesores junto con un total de 143 alumnos, 73 alumnos-tutores y 77 alumnos-tutorados. Por su parte, para esta edición la Facultad de Ciencias Sociales emprende la creación de una empresa de servicios de tutoría *online* y se implanta una nueva vertiente del Proyecto dirigida a los alumnos con discapacidad de todos los centros, *Tutoría entre Compañeros para alumnos con discapacidad*, en colaboración con el Servicio de Asuntos Sociales de la Universidad de Salamanca (SAS), como hemos descrito anteriormente.

En el **curso 2018-2019** el Proyecto continúa en las Facultades de Educación y Filología y la Escuela Universitaria de Magisterio en Zamora, contándose con la participación de 27 profesores y 110 alumnos, 53 alumnos-tutores y 57 alumnos-tutorados, de los distintos centros y titulaciones. Este año, el Proyecto obtiene la concesión del Proyecto de Innovación Docente *Diseño e implementación de una biblioteca digital de recursos para la acción tutorial entre estudiantes universitarios* (ID2018/207), cuyo objetivo es la creación e implementación de una biblioteca digital de recursos para la acción tutorial entre iguales, dirigido a alumnos de la Universidad de Salamanca que participan en el Proyecto. Destaca también la incorporación de una Psicóloga General Sanitaria como responsable del asesoramiento y apoyo psicológico a los alumnos-tutorados que así lo necesiten.

Finalmente, es en el **curso 2019-2020** cuando el Proyecto Tutoría entre Compañeros puede aplicarse de manera ininterrumpida en sus vertientes de Grado e Internacional, siendo la última edición celebrada hasta la fecha debido a las limitaciones y restricciones sufridas a nivel mundial por la crisis sanitaria de la COVID-19. La declaración del estado de alarma el 14 de marzo de 2020 para la gestión de esta crisis estableció la suspensión de la actividad educativa presencial en todos los centros y etapas de la enseñanza, incluida la universitaria. La Universidad de Salamanca, siguiendo su Plan de Contingencia y diversas directrices aprobadas posteriormente, pasó a un escenario de docencia no presencial y evaluación en línea a través de la plataforma *Studium*. Durante el segundo semestre de ese curso, el Proyecto continuó con sus actividades programadas, pero realizándose todas ellas de forma virtual, tanto las tutorías de los alumnos-tutorados con sus alumnos-tutores como las sesiones de seguimiento de estos con sus profesores-tutores, junto con las reuniones de los diferentes equipos de Titulación y Coordinación. El resultado final, a pesar de las dificultades, fue satisfactorio y de apoyo especial para muchos alumnos que se vieron de alguna manera afectados por la situación de pandemia. No obstante, pudo llevarse a cabo el Proyecto de Innovación Docente concedido ese curso, *Evaluación de recursos digitales para la acción tutorial entre estudiantes universitarios* (código ID2019/223), el cual tenía como objetivo evaluar la biblioteca digital de recursos para la acción tutorial entre iguales de los que dispone el alumnado de la Universidad de Salamanca participante en el Proyecto.

Ofrecemos, a continuación, una tabla donde se recoge de forma detallada el número de los alumnos-tutores y alumnos-tutorados que han formado parte del proyecto durante los 11 cursos analizados, clasificándolos por centro, titulación y sexo.

Tabla 3

Alumnos-Tutorados y Alumnos-Tutores que han Formado parte del Proyecto Tutoría entre Compañeros en la Universidad de Salamanca (2008-2009 a 2018-2019)

Curso	Facultad	Titulación	Alumnos-tutorados	Sexo		Alumnos-tutores	Sexo	
				M	H		M	H
2008-2009	Educación	Diplomatura en Educación Social	12	10	2	12	9	3
2009-2010	Educación	Diplomatura en Educación Social	13	12	1	13	12	1
		Diplomatura en Magisterio Infantil	13	12	1	13	12	1
2010-2011	Educación	Educación Social	21	20	1	21	18	3
		Maestro en Educación Infantil	18	18	0	18	17	1
		Maestro en Educación Primaria	9	6	3	9	6	3
2011-2012	Educación	Educación Social	16	15	1	16	15	1
		Maestro en Educación Infantil	13	13	0	13	13	0
		Maestro en Educación Primaria	8	5	3	8	7	1
		Pedagogía	11	10	1	11	10	1
		ERASMUS/Internacional	10	10	0	10	10	0
	Filología	Filología	21	20	1	21	16	5
	Ciencias Químicas	Ingeniería Química	7	1	6	7	4	3
2012-2013	Educación	Educación Social	20	19	1	20	17	3
		Maestro en Educación Infantil	5	5	0	6	6	0

Curso	Facultad	Titulación	Alumnos-tutorados	Sexo		Alumnos-tutores	Sexo		
				M	H		M	H	
		Maestro en Educación Primaria	10	8	2	10	7	3	
		Pedagogía	14	14	0	14	14	0	
		ERASMUS/Internacional Facultad de Educación	5	5	0	8	8	0	
		Filología	Filología	14	11	3	14	11	3
		ERASMUS/Internacional Facultad de Filología		13	12	1	10	7	3
			Ciencias Químicas	Ingeniería Química	17	6	11	17	7
	2013-2014	Educación	Educación Social	7	7	0	7	6	1
			Maestro en Educación Infantil	6	6	0	6	6	0
			Maestro en Educación Primaria	13	8	5	13	9	4
Pedagogía			14	13	1	14	13	1	
Internacional Facultad de Educación			17	16	1	15	14	1	
Filología		Filología	12	11	1	12	11	1	
		Internacional Facultad de Filología	25	19	6	21	17	4	
Ciencias Químicas		Ingeniería Química	31	18	13	31	17	14	
Ciencias Sociales		Ciencias Sociales	14	10	4	14	9	5	

Curso	Facultad	Titulación	Alumnos-tutorados	Sexo		Alumnos-tutores	Sexo	
				M	H		M	H
2014-2015	Educación	Educación Social	14	11	3	13	13	0
		Maestro en Educación Infantil	3	3	0	3	3	0
		Maestro en Educación Primaria	11	8	3	11	7	4
		Pedagogía	16	13	3	16	14	2
		Internacional Facultad de Educación	11	11	0	10	10	0
	Filología	Filología	7	6	1	7	5	2
		Internacional Facultad de Filología	14	14	0	11	10	1
	Ciencias Químicas	Ingeniería Química	34	23	11	34	23	11
	Ciencias Sociales	Ciencias Sociales	26	20	6	26	21	5
	2015-2016	Educación	Educación Social	10	9	1	10	9
Maestro en Educación Infantil/ Primaria			12	12	0	10	9	1
Pedagogía			16	14	2	16	14	2
Internacional Facultad de Educación			12	11	1	7	7	0
Filología		Filología	3	0	3	3	2	1
		Internacional Facultad de Filología	18	18	0	14	13	1

Curso	Facultad	Titulación	Alumnos-tutorados	Sexo		Alumnos-tutores	Sexo	
				M	H		M	H
	Ciencias Sociales	Ciencias Sociales	20	19	1	21	19	2
2016-2017	Educación	Educación Social	11	11	0	11	10	1
		Maestro en Educación Infantil/ Primaria	14	10	4	13	12	1
		Pedagogía	8	8	0	8	7	1
		Internacional Facultad de Educación	14	14	0	8	8	0
	Filología	Filología	17	16	1	17	9	8
		Internacional Facultad de Filología	12	10	2	12	9	3
	Ciencias Sociales	Ciencias Sociales	1	1	0	1	1	0
	2017-2018	Educación	Educación Social	10	7	3	11	11
Maestro en Educación Infantil/ Primaria			11	9	2	11	10	1
Pedagogía			15	15	0	15	14	1
Internacional Facultad de Educación			14	12	2	10	9	1
Filología		Filología	6	4	2	6	3	3
E.U. Magisterio Zamora		Maestro en Educación Infantil/ Primaria	8	8	0	8	7	1
Ciencias Sociales		Ciencias Sociales	0	0	0	7	6	1

Curso	Facultad	Titulación	Alumnos-tutorados	Sexo		Alumnos-tutores	Sexo	
				M	H		M	H
2018-2019	Educación	Educación Social	10	10	0	7	7	0
		Maestro en Educación Infantil/ Primaria	12	10	2	10	8	2
		Pedagogía	4	4	0	10	10	0
		Internacional Facultad de Educación	14	13	1	10	9	1
	Filología	Filología	11	11	0	11	8	3
	E.U. Magisterio Zamora	Maestro en Educación Infantil/ Primaria	6	6	0	6	4	2
	Ciencias Sociales	Ciencias Sociales	0	0	0	0	0	0
Total (alumnos tutores y tutorados por sexo)			1641	711	123	807	669	138

En la tabla 3 hemos recogido la evolución diacrónica del Proyecto Tutoría entre Compañeros en sus vertientes de *Grados e Internacional* respecto al número de alumnos-tutores y alumnos-tutorados que han participado en cada edición, indicando el centro en el que están matriculados y su sexo. Como podemos apreciar el Proyecto Tutoría entre Compañeros ha ido alcanzando año tras año una mayor repercusión que se refleja tanto en la expansión de su implementación en centros y titulaciones como en la cantidad de estudiantes que han participado en él.

En la vertiente de *Grados*, la facultad en la que ha habido más participación de alumnos-tutores y alumnos-tutorados, manteniéndose de manera ininterrumpida durante los años evaluados, es la Facultad de Educación. Este hecho va en consonancia con el perfil profesional del ámbito de la educación, pues esta es la disciplina donde la acción tutorial forma parte de la propuesta académica y profesional de las distintas titulaciones, lo que permite a los alumnos identificar la experiencia de la relación tutorial con su futuro desarrollo como docentes, constituyendo un aliciente para que decidan formar parte de esta iniciativa.

Igualmente, es preciso señalar que la Facultad de Educación es la sede donde surge la iniciativa y desde la cual se va expandiendo el Proyecto a otros centros. A este respecto, la Facultad de Filología es la segunda con mayor participación, también de forma ininterrumpida desde su puesta en marcha, seguida, por este orden, de las Facultades de Ciencias Químicas y Ciencias Sociales y de la Escuela Universitaria de Magisterio en Zamora, que ha sido la última en incorporarse.

Del mismo modo, la vertiente *Internacional* del Proyecto nació en la Facultad de Educación y se expandió a la Facultad de Filología, presentando igualmente una gran afluencia de estudiantes tutores y tutorados en la mayoría de sus cursos de implementación.

En relación con el sexo, en términos totales, los datos revelan una participación claramente feminizada tanto en los alumnos-tutorados como en los alumnos-tutores. En el caso de los tutorados, de una cifra de 834 estudiantes, 711 fueron mujeres, lo que representa el 85,25% del total, y 123 hombres, el 14,74%. Respecto a los 807 alumnos-tutores, el 82,89% eran mujeres, 669, frente al 17,10% de hombres, 138. Esta tendencia se ha mantenido constante y presente en todos los años de actividad del Proyecto y en todas las titulaciones.

Seguidamente presentamos varias tablas que exponen de manera más detallada el total de alumnos-tutores y alumnos-tutorados especificados por centro y diferenciados en sus vertientes *Grados* e *Internacional*.

Tabla 4

Alumnos-Tutorados que han Formado parte del Proyecto Tutoría entre Compañeros en la Universidad de Salamanca en sus Vertientes Grado e Internacional (2008-2009 a 2018-2019)

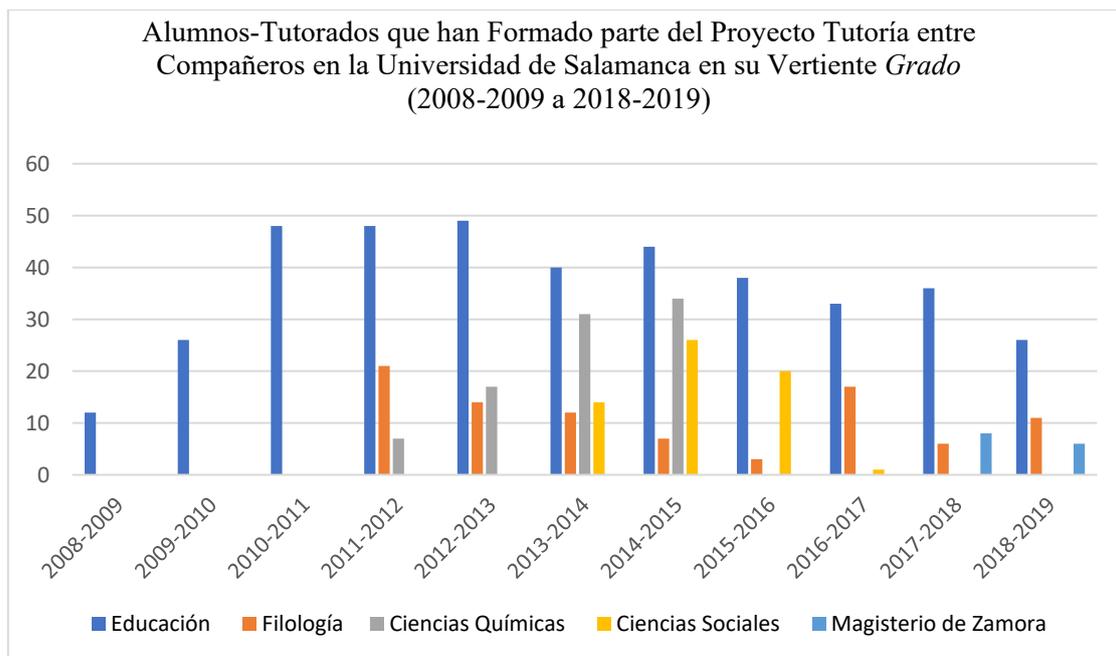
ALUMNOS-TUTORADOS			
Centro	Grado	Internacional	Total
Facultad de Educación	400	97	497
Facultad de Filología	91	82	173
Facultad de Ciencias Químicas	89	-	89
Facultad de Ciencias Sociales	61	-	61
E. U de Zamora	14	-	14

Como podemos apreciar en la tabla 4 y ya hemos señalado anteriormente, la vertiente *Internacional* del Proyecto se implementó en las Facultades de Educación y Filología, que son los dos centros donde hubo una mayor participación de alumnos-tutorados. La Facultad de Educación destaca con un altísimo número de estudiantes tutorizados de Grado, en comparación con Filología y el resto de los centros. Sin embargo, con relación a los alumnos internacionales, esta diferencia se reduce significativamente entre Educación y Filología, situándose ambas cifras en torno a la centena.

A continuación, exponemos mediante representaciones gráficas los resultados antes señalados respecto a los alumnos-tutorados de las vertientes *Grados* e *Internacional* diacrónicamente y por separado.

Gráfico 1

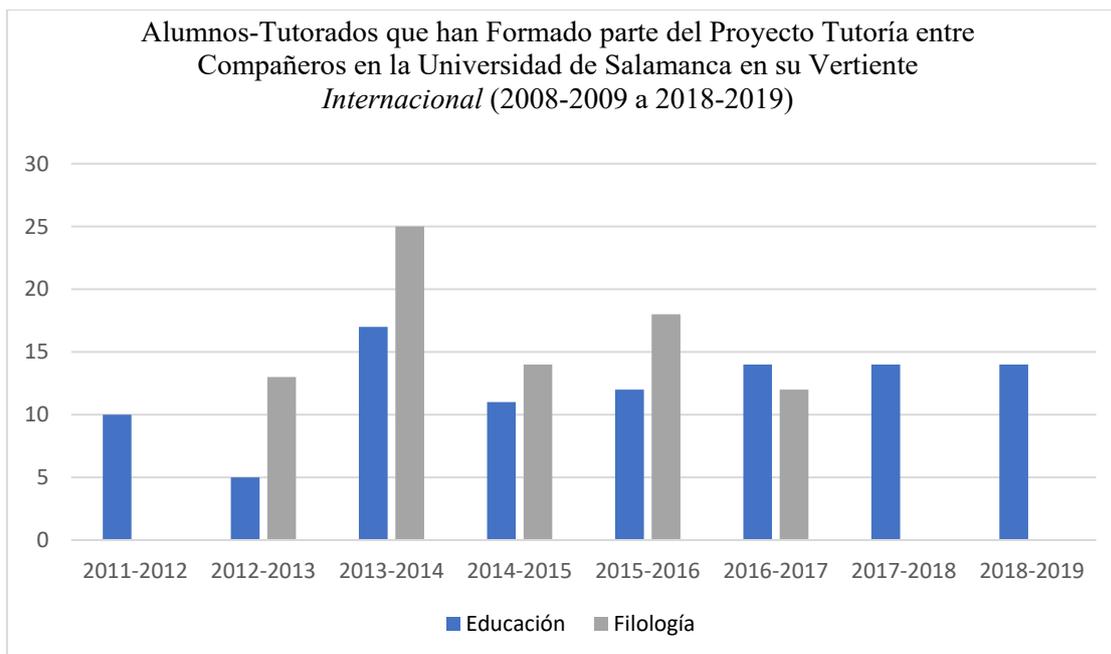
Alumnos-Tutorados que han Formado parte del Proyecto Tutoría entre Compañeros en la Universidad de Salamanca en su Vertiente Grado (2008-2009 a 2018-2019)



En este gráfico diacrónico observamos la evolución de la participación de los alumnos tutorados en la vertiente *Grados* del Proyecto a lo largo de los cursos evaluados y en los centros donde ha sido implementada. Como vemos, predomina ampliamente el número de estudiantes tutorizados pertenecientes a la Facultad de Educación en comparación con aquellos adscritos a otros centros. Le siguen en cifras los matriculados en las Facultades de Filología y Ciencias Químicas, pese a que en esta última el Proyecto se mantuvo en activo menos cursos.

Gráfico 2

Alumnos-Tutorados que han Formado parte del Proyecto Tutoría entre Compañeros en la Universidad de Salamanca en su Vertiente Internacional (2008-2009 a 2018-2019)



Abordando ahora la vertiente *Internacional* del Proyecto, nos fijamos en las Facultades en las que se ejecutó, Educación y Filología. El gráfico diacrónico muestra que fue en la Facultad de Educación donde se llevó a cabo por primera vez esta vertiente, sumándose al año siguiente la Facultad de Filología, aunque, como podemos ver, estuvo en funcionamiento durante un menor número de cursos. No obstante, el número de alumnos-tutorados internacionales que participaron en el Proyecto fue mayor en este centro en comparación con Educación, donde se ha mantenido a lo largo de más años.

Tras haber atendido los alumnos-tutorados en las vertientes de *Grado e Internacional*, expondremos la información referente a los alumnos-tutores en las mismas vertientes y centros.

Tabla 5

Alumnos-Tutores que han Formado parte del Proyecto Tutoría entre Compañeros en la Universidad de Salamanca en sus Vertientes Grado e Internacional (2008-2009 a 2018-2019)

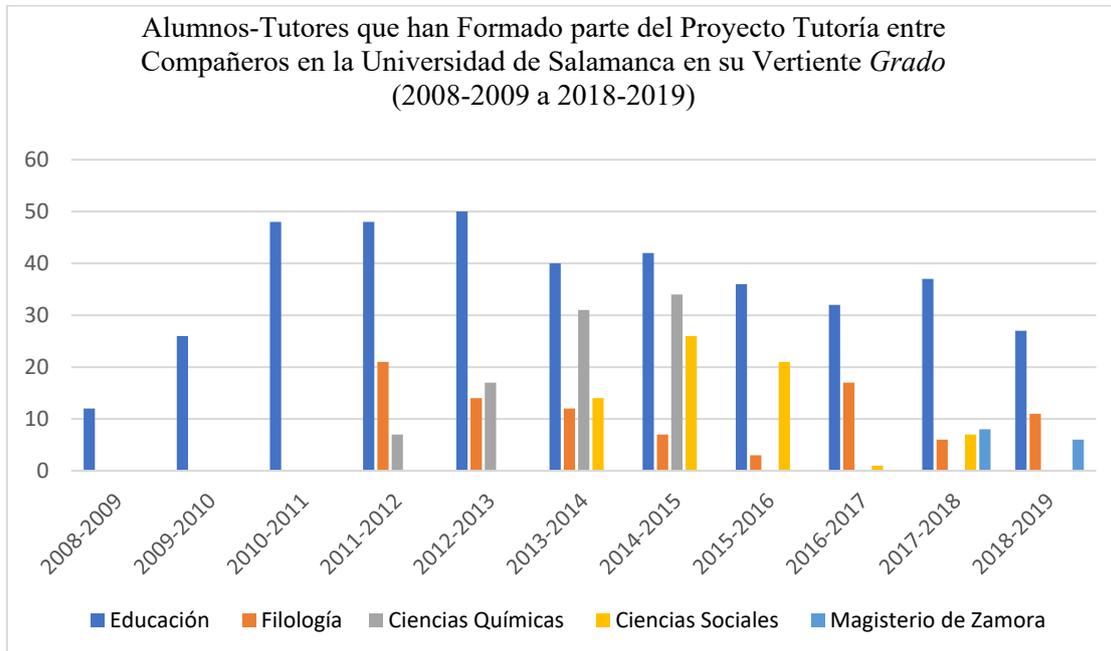
ALUMNOS-TUTORES			
Centro	Grado	Internacional	Total
Facultad de Educación	398	78	476
Facultad de Filología	91	68	159

Facultad de Ciencias Químicas	89	-	89
Facultad de Ciencias Sociales	69	-	69
E. U de Zamora	14	-	14

En esta tabla específica de alumnos-tutores podemos observar que la participación de estos va en la línea de la trazada por los alumnos-tutorados del Proyecto. En este sentido, se aprecia un significativamente mayor número de tutores adscritos a la Facultad de Educación en la vertiente de *Grados*, seguidos por aquellos matriculados en las Facultades de Filología, Ciencias Químicas y Ciencias Sociales y en la Escuela Universitaria de Magisterio en Zamora. En cuanto a la vertiente *Internacional*, en sus dos centros de aplicación, esta diferencia resulta menos notoria, como comprobaremos a continuación en los siguientes gráficos diacrónicos.

Gráfico 3

Alumnos-Tutores que han Formado parte del Proyecto Tutoría entre Compañeros en la Universidad de Salamanca en su Vertiente Grado (2008-2009 a 2018-2019)

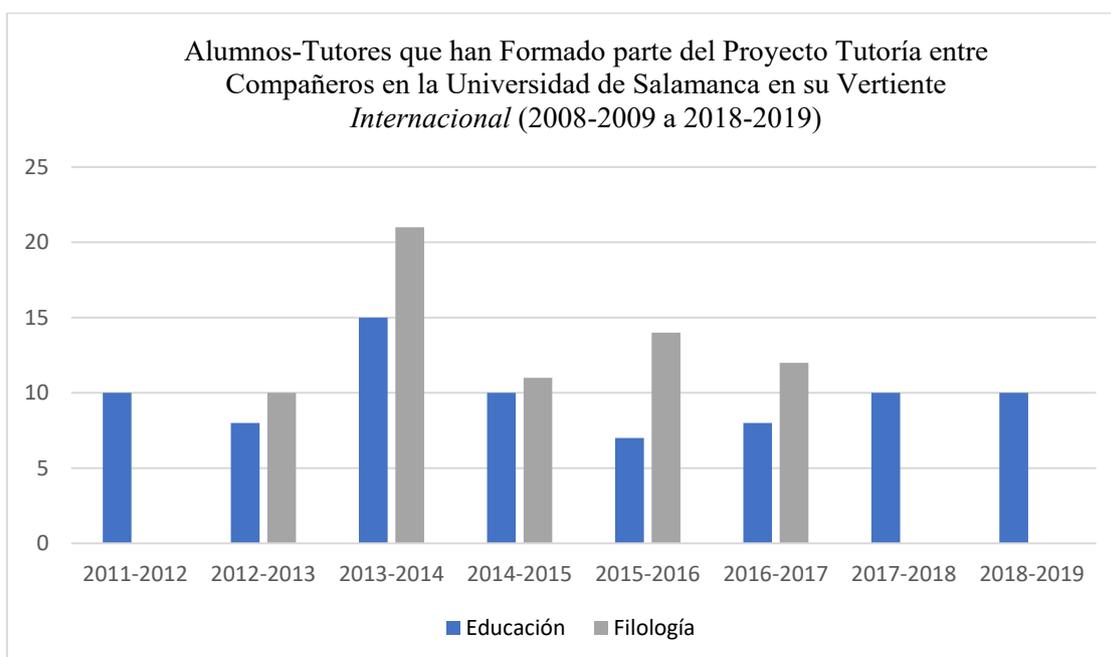


En consonancia con la participación de los alumnos-tutorados en la vertiente de *Grados*, se muestra un mayor número de alumnos-tutores pertenecientes a la Facultad de Educación a lo largo de todos los cursos evaluados, seguidos por los estudiantes de Filología, Ciencias Químicas y Ciencias Sociales y, finalmente, aquellos de la Escuela

Universitaria de Magisterio en Zamora, que fue el último centro en incorporarse al Proyecto.

Gráfico 4

Alumnos-Tutores que han Formado parte del Proyecto Tutoría entre Compañeros en la Universidad de Salamanca en su Vertiente Internacional (2008-2009 a 2018-2019)



En la vertiente *Internacional*, implementada solamente en las Facultades de Educación y Filología, observamos una mayor participación de alumnos-tutores en esta última, aunque el número de cursos en los que se ejecutó esta vertiente fue menor respecto a la Facultad de Educación.

Pasando ahora a otro de los agentes del Proyecto, como son los profesores-tutores, ofrecemos a continuación una estadística acerca de los docentes que han formado parte de este durante los 11 cursos analizados. Estos profesores han ejercido labores de supervisión y apoyo a las relaciones tutoriales entre alumno-tutor y alumno-tutorado. Algunos de ellos han simultaneado esta tarea con la de coordinación del proyecto en centro y/o titulación.

En la siguiente tabla se recoge de forma detallada el número de profesores-tutores por curso, centro, departamento y sexo.

Tabla 6

Profesores-Tutores que han Formado parte del Proyecto Tutoría entre Compañeros en la Universidad de Salamanca (2008-2009 a 2018-2019)

Curso	Facultad	Departamento	Profesores	Sexo	
				Mujer	Hombre
2008-2009	Educación	Teoría e Historia de la Educación Sociología y Comunicación Psicología Evolutiva y de la Educación Didáctica y Organización Escolar	5	1	4
2009-2010	Educación	Teoría e Historia de la Educación Didáctica, Organización y MIDE Psicología Evolutiva y de la Educación Didáctica de la Matemática y de las Ciencias Experimentales	5	2	3
2010-2011	Educación	Teoría e Historia de la Educación Didáctica, Organización y MIDE Psicología Evolutiva y de la Educación Didáctica de la Matemática y de las Ciencias Experimentales Sociología y Comunicación Psicología Social y Antropología Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal Geografía, Didáctica de las Ciencias Sociales	20	11	9
2011-2012	Educación	Teoría e Historia de la Educación Didáctica, Organización y MIDE Psicología Evolutiva y de la Educación Didáctica de la Matemática y de las Ciencias Experimentales Sociología y Comunicación	36	23	13

		Psicología Social y Antropología Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal Geografía, Didáctica de las Ciencias Sociales			
	Filología	Lengua Española Literatura Española e Hispanoamericana	6	3	3
	Ciencias Químicas	Química Orgánica Química Física	4	4	0
2012-2013	Educación	Teoría e Historia de la Educación Didáctica, Organización y MIDE Psicología Evolutiva y de la Educación Didáctica de la Matemática y de las Ciencias Experimentales Sociología y Comunicación Psicología Social y Antropología Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal Geografía, Didáctica de las Ciencias Sociales	31	18	13
	Filología	Lengua Española Filología Clásica e Indoeuropeo Filología Inglesa Literatura Española e Hispanoamericana	10	5	5
	Ciencias Químicas	Química Orgánica Química Física	7	4	3
2013-2014	Educación	Teoría e Historia de la Educación Didáctica, Organización y MIDE Psicología Evolutiva y de la Educación	33	21	12

		Didáctica de la Matemática y de las Ciencias Experimentales Sociología y Comunicación Psicología Social y Antropología Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal Geografía, Didáctica de las Ciencias Sociales			
	Filología	Lengua Española Filología Inglesa Filología Moderna Filología Clásica e Indoeuropeo Literatura Española e Hispanoamericana	12	7	5
	Ciencias Químicas	Química Orgánica Química Física	9	4	5
	Ciencias Sociales	Derecho del Trabajo y Trabajo Social Sociología y Comunicación Psicología Social y Antropología	10	9	1
2014-2015	Educación	Teoría e Historia de la Educación Didáctica, Organización y MIDE Psicología Evolutiva y de la Educación Didáctica de la Matemática y de las Ciencias Experimentales Sociología y Comunicación Psicología Social y Antropología Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal Geografía, Didáctica de las Ciencias Sociales	31	20	11

	Filología	Lengua Española Filología Inglesa Filología Moderna Filología Clásica e Indoeuropeo Filología Francesa Literatura Española e Hispanoamericana	13	9	4
	Ciencias Químicas	Química Orgánica Química Física	9	5	4
	Ciencias Sociales	Derecho del Trabajo y Trabajo Social Sociología y Comunicación Psicología Social y Antropología	10	10	0
2015-2016	Educación	Teoría e Historia de la Educación Didáctica, Organización y MIDE Psicología Evolutiva y de la Educación Didáctica de la Matemática y de las Ciencias Experimentales Sociología y Comunicación Psicología Social y Antropología Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal Geografía, Didáctica de las Ciencias Sociales	30	21	9
	Filología	Lengua Española Filología Inglesa Filología Moderna Filología Clásica e Indoeuropeo Filología Francesa	13	9	4

		Literatura Española e Hispanoamericana				
	Ciencias Sociales	Sociología y Comunicación	6	4	2	
2016-2017	Educación	Teoría e Historia de la Educación Didáctica, Organización y MIDE Psicología Evolutiva y de la Educación Didáctica de la Matemática y de las Ciencias Experimentales Sociología y Comunicación Psicología Social y Antropología Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal Geografía, Didáctica de las Ciencias Sociales	30	23	7	
		Filología	Lengua Española Filología Inglesa Filología Moderna Filología Clásica e Indoeuropeo Filología Francesa Literatura Española e Hispanoamericana	16	12	4
			Ciencias Sociales	Sociología y Comunicación	5	3
2017-2018	Educación	Teoría e Historia de la Educación Didáctica, Organización y MIDE Psicología Educativa y de la Educación Sociología y Comunicación Geografía, Didáctica de las Ciencias Sociales	17	12	5	

	Filología	Lengua Española Filología Moderna Filología Francesa Literatura Española e Hispanoamericana	4	3	1
	E.U. Magisterio Zamora	Didáctica, Organización y MIDE Filosofía, Lógica y Estética Psicología Evolutiva y de la Educación	4	3	1
	Ciencias Sociales	Sociología y Comunicación Psicología Evolutiva y de la Educación Departamento Psicología Social y Antropología	4	3	1
2018-2019	Educación	Teoría e Historia de la Educación Didáctica, Organización y MIDE Psicología Educativa y de la Educación Sociología y Comunicación Geografía, Didáctica de las Ciencias Sociales	14	10	4
	Filología	Lengua Española Filología Francesa Literatura Española e Hispanoamericana	5	4	1
	E.U. Magisterio Zamora	Didáctica, Organización y MIDE Filosofía, Lógica y Estética Psicología Evolutiva y de la Educación	5	4	1
	Ciencias Sociales	Sociología y Comunicación	3	2	1

La importante colaboración de los profesores-tutores y coordinadores adscritos a diversos departamentos de las facultades que han participado en el Proyecto se pone de manifiesto en la tabla anterior. Ello denota el impacto y expansión que este fue alcanzando a lo largo de los años producto de sus buenas prácticas y del compromiso de estos docentes comprometidos con el objetivo del Proyecto de alcanzar estándares de calidad en una educación que prioriza al estudiante dentro del proceso formativo.

En la tabla 6 destaca la participación de profesores pertenecientes a un total de 22 departamentos pertenecientes a 5 centros de la Universidad de Salamanca. Desglosando estos datos, encontramos que fueron 8 los departamentos de la Facultad de Educación cuyos miembros colaboraron con el Proyecto durante los cursos evaluados, a los que se suman 6 departamentos de la Facultad de Filología, 2 de la Facultad de Ciencias Químicas y 3 de la Facultad de Ciencias Sociales, junto con 3 departamentos de la Escuela Universitaria de Magisterio en Zamora.

En cuanto al sexo, en 9 de los 11 cursos en los que se implementó el Proyecto en la Facultad de Educación la participación de profesores-tutores fue mayoritariamente femenina, mientras que en Filología en 6 de los 8 años de ejecución predominó este colectivo entre los docentes que ejercieron esta labor, habiendo los dos cursos restantes el mismo número en ambos sexos. Por su parte, en la Facultades de Ciencias Químicas y de Ciencias Sociales prevalecen también las mujeres docentes a lo largo de los años evaluados, excepto uno de los cursos en Ciencias Sociales donde encontramos igualdad en su número. Finalmente, la Escuela Universitaria de Magisterio en Zamora presenta asimismo una feminización en el rol de profesor-tutor.

Si bien la mayoría de los docentes que participaron en el Proyecto Tutoría entre Compañeros en la Universidad de Salamanca son mujeres, atendiendo a las cifras ofrecidas por el Observatorio de la Calidad y el Rendimiento Académico de la propia Universidad de Salamanca actualmente no existe paridad entre su Personal Docente e Investigador, siendo el desempeño profesional de mujeres inferior al de los hombres, representando el 46% de la plantilla para el curso 2019-2020.

Tabla 7

Profesores-Tutores que han Formado parte del Proyecto Tutoría entre Compañeros en la Universidad de Salamanca en sus Vertientes Grado e Internacional (2008-2009 a 2018-2019)

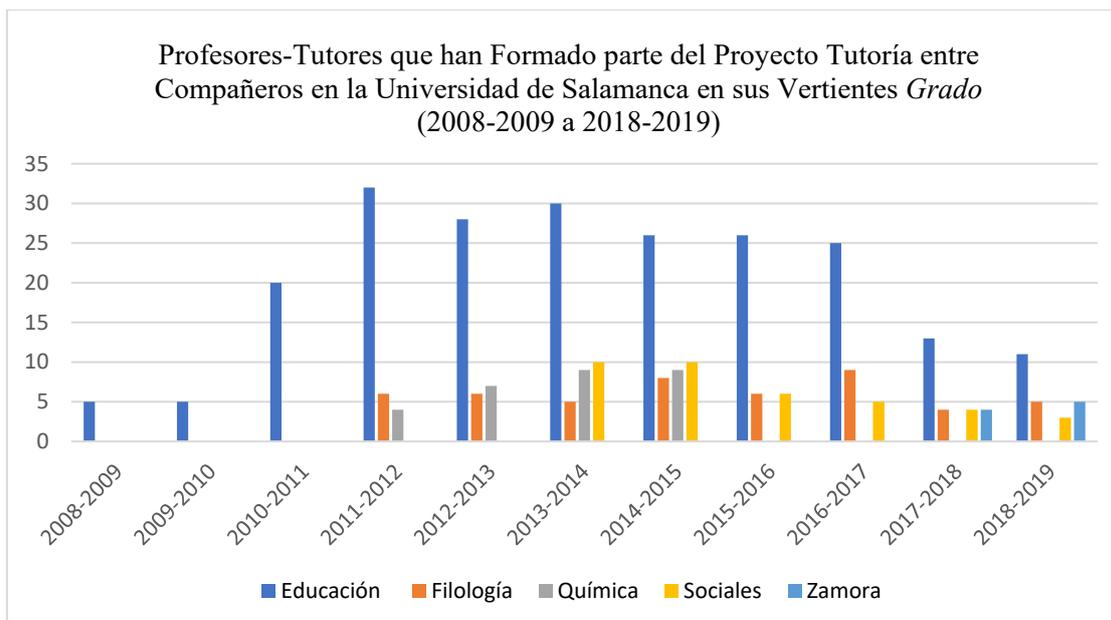
PROFESORES-TUTORES			
Centro	Grado	Internacional	Total
Facultad de Educación	221	32	253
Facultad de Filología	43	30	73
Facultad de Ciencias Químicas	29	-	29
Facultad de Ciencias Sociales	38	-	38
E. U de Zamora	9	-	9
Total			402

El número total de docentes que participaron como profesores-tutores en el Proyecto es una cifra acumulada, puesto que muchos de ellos fueron constantes en su colaboración con el mismo a lo largo de varios años. Aun así, la cantidad de profesionales de la Universidad de Salamanca que dedicaron parte de su tiempo a esta labor demuestra su interés y compromiso con el Proyecto y sus fines durante los cursos en los que se mantuvo en activo, como se puede apreciar en las tablas anteriores.

Expondremos a continuación de manera diacrónica los datos referidos a la participación docente en las vertientes de *Grados e Internacional* en sendos gráficos.

Gráfico 5

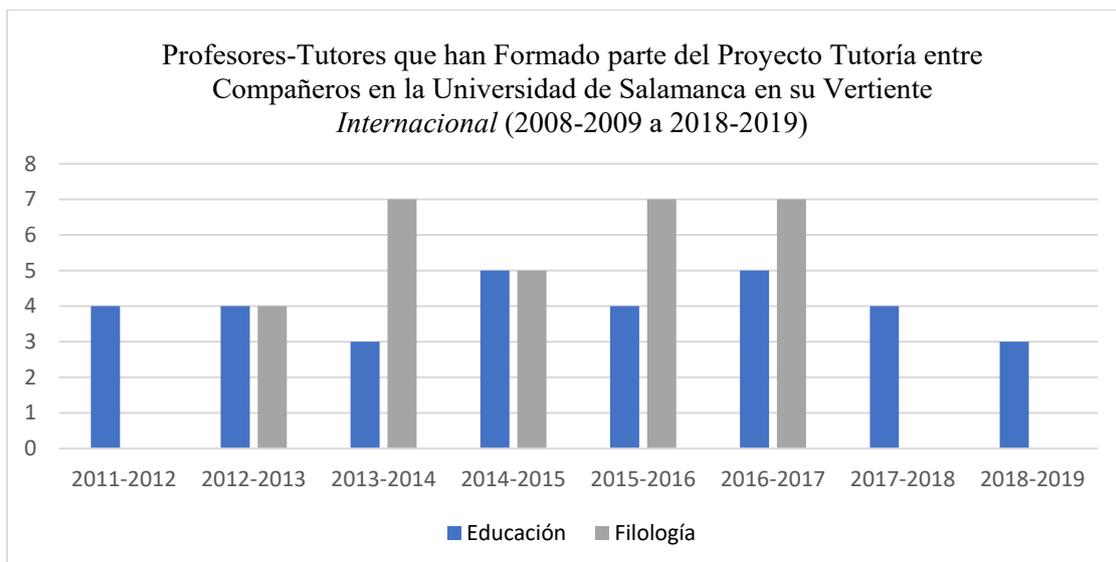
Profesores-Tutores que han Formado parte del Proyecto Tutoría entre Compañeros en la Universidad de Salamanca en su Vertiente de Grados (2008-2009 a 2018-2019)



Como podemos observar en el gráfico 5 la participación de un nutrido cuerpo docente en el Proyecto ha constituido una pieza clave para su éxito y continuidad. La implicación por parte del Equipo Coordinador ha permitido que los miembros del Personal Docente e Investigador de la Universidad de Salamanca que han colaborado como profesores-tutores se mantuvieran motivados y cumplieran con sus compromisos de forma altamente satisfactoria. Es de destacar la gran cantidad de docentes que contribuyeron al Proyecto curso tras curso, sobresaliendo aquellos adscritos a la Facultad de Educación, que es la que presenta un mayor número de profesionales en la vertiente de Grados, seguido por las Facultades de Filología, Ciencias Sociales y Ciencias Químicas y la Escuela Universitaria de Magisterio en Zamora. Estas elevadas cifras en la Facultad de Educación se corresponden con la amplia participación de alumnos tanto tutores como tutorados, lo cual demandaba la participación de más profesores-tutores que supervisarán sus relaciones tutoriales.

Gráfico 6

Profesores-Tutores que han Formado parte del Proyecto Tutoría entre Compañeros en la Universidad de Salamanca en su Vertiente Internacional (2008-2009 a 2018-2019)

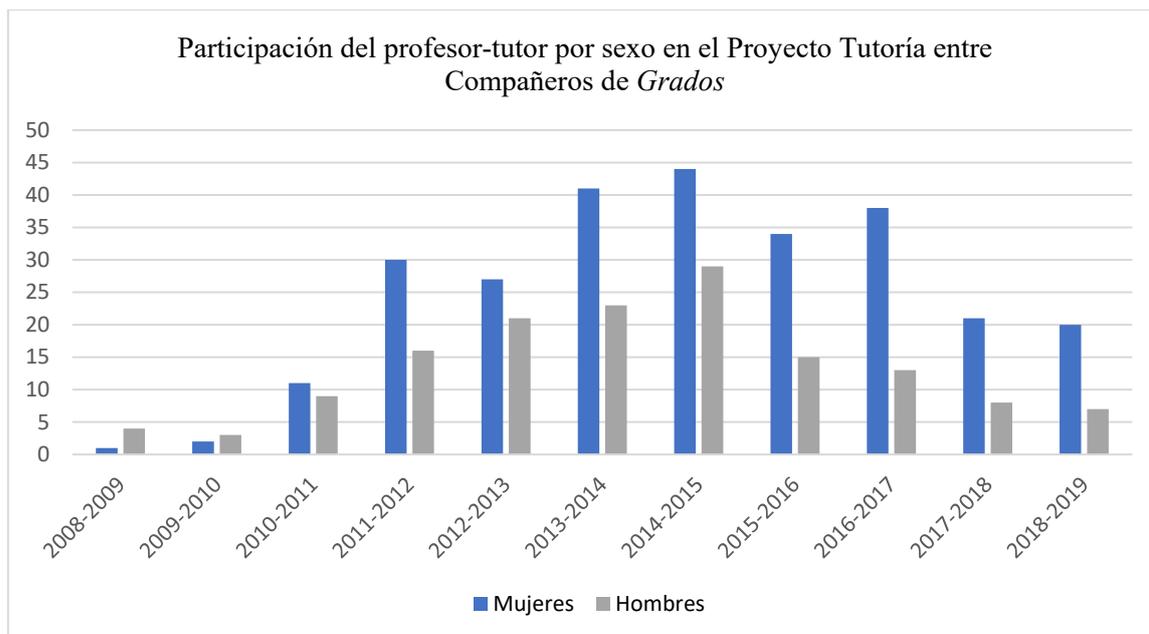


Respecto al profesorado que ha participado en el Proyecto Tutoría entre Compañeros a lo largo de los años evaluados en su vertiente *Internacional*, observamos en este gráfico cómo la Facultad de Filología presentó una alta participación de sus docentes durante los cursos en los que estuvo en activo, superior en algunos años a la Facultad de Educación, si bien el interés por colaborar con el Proyecto de los profesionales de este centro se ha mantenido ininterrumpidamente desde sus inicios.

A continuación, exponemos de manera gráfica la variable sexo en el rol de profesor-tutor para los docentes que formaron parte de las vertientes de *Grados e Internacional* del Proyecto.

Gráfico 7

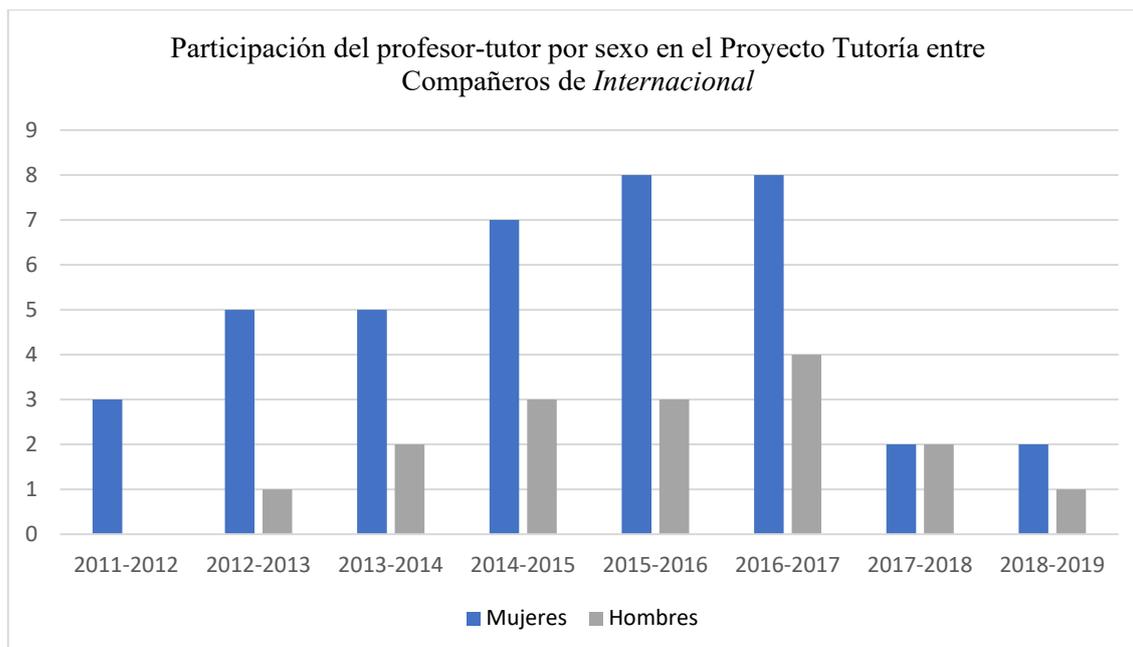
Participación del Profesor-Tutor por Sexo en el Proyecto Tutoría entre Compañeros de Grados en la Universidad de Salamanca (Cursos 2008-2009 a 2018-2019)



Como hemos comentado anteriormente respecto a la tabla 6, que recoge los datos generales de los profesores-tutores, este gráfico muestra la marcada prevalencia de la participación femenina en la vertiente de *Grados*. Solamente en los dos primeros cursos de implementación del Proyecto el número de docentes hombres fue mayor que el de mujeres que realizaban esta labor, manifestándose una diferencia significativa entre ambos sexos en el resto de los años académicos a favor de ellas.

Gráfico 8

Participación del Profesor-Tutor por Sexo en el Proyecto Tutoría entre Compañeros de Internacional en la Universidad de Salamanca (Cursos 2008-2009 a 2018-2019)



Este gráfico, específico para la variable sexo en los profesores-tutores de la vertiente de *Internacional*, muestra la misma tendencia que el anterior referido a la vertiente de *Grados*. Se aprecia una presencia femenina en la participación docente en la mayoría de los cursos durante los que se llevó a cabo, sin embargo, en este caso las diferencias no son tan significativas como ocurre en el resto de las titulaciones y centros.

4.2 El Proyecto Tutoría entre Compañeros en la Facultad de Educación (Grados)

En este apartado nos centraremos en la participación de la Facultad de Educación de la Universidad de Salamanca en el Proyecto Tutoría entre Compañeros, la cual será, posteriormente, objeto de estudio de esta tesis doctoral. Dentro de las vertientes de Grado e Internacional que se desarrollan en el Proyecto en la Facultad de Educación, atenderemos únicamente a las titulaciones de Grado/Diplomatura (Educación Social, Maestro en Educación Infantil, Maestro en Educación Primaria y Pedagogía). No obstante, debido al trato diferenciado que el Proyecto otorgó a los alumnos extranjeros a través de la vertiente *Internacional*, solo reflejaremos la vertiente *Grados* del Proyecto. Hay que señalar que la vertiente dirigida a los alumnos-tutorados con discapacidad se subsume dentro de la vertiente *Grados*, mientras que la vertiente de empresa de servicios de tutoría *online* no ha llegado a implementarse en ninguno de los centros donde ha funcionado el Proyecto.

4.2.1 Evolución histórica del Proyecto Tutoría entre Compañeros en la Facultad de Educación (Grados) (Cursos 2008-2009 al 2018-2019)

Como hemos comentado en el apartado anterior, es en la Facultad de Educación donde surge la iniciativa, de la mano de su creador y Coordinador General el profesor José Antonio Cieza García. Él, junto con un pequeño grupo de profesores del centro, dan vida a una experiencia educativa que se prolongaría por doce años: el *Proyecto Tutoría entre Compañeros*. La primera titulación que participa en el Proyecto es la extinta Diplomatura en Educación Social. A ella se irán uniendo, a partir del curso 2008-2009 todas las titulaciones impartidas en la Facultad, Maestro en Educación Infantil, Maestro en Educación Primaria y Pedagogía, incorporándose a esta iniciativa de acción tutorial para poder ofrecer sus servicios a los estudiantes matriculados en ellas.

Ofrecemos, a continuación, una tabla donde se recoge de forma detallada el número de los alumnos-tutores y alumnos-tutorados que han formado parte del proyecto en la Facultad de Educación durante los once cursos analizados. Esta tabla presenta también a los alumnos por centro, titulación y sexo:

Tabla 8

Evolución Histórica del Proyecto Tutoría entre Compañeros (Grados) en la Facultad de Educación. Alumnos-Tutorados y Alumnos-Tutores por Sexo (2008-2009 a 2018-2019)

Curso	Titulación	Alumnos-tutorados	Sexo		Alumnos-tutores	Sexo	
			M	H		M	H
2008-2009	Diplomatura en Educación Social	12	10	2	12	9	3
2009-2010	Diplomatura en Educación Social	13	12	1	13	12	1
	Diplomatura en Magisterio Infantil	13	12	1	13	12	1
2010-2011	Educación Social	21	20	1	21	18	3
	Maestro en Educación Infantil	18	18	0	18	17	1
	Maestro en Educación Primaria	9	6	3	9	6	3
2011-2012	Educación Social	16	15	1	16	15	1
	Maestro en Educación Infantil	13	13	0	13	13	0
	Maestro en Educación Primaria	8	5	3	8	7	1
	Pedagogía	11	10	1	11	10	1
2012-2013	Educación Social	20	19	1	20	17	3
	Maestro en Educación Infantil	5	5	0	6	6	0
	Maestro en Educación Primaria	10	8	2	10	7	3
	Pedagogía	14	14	0	14	14	0
2013-2014	Educación Social	7	7	0	7	6	1
	Maestro en Educación Infantil	6	6	0	6	6	0
	Maestro en Educación Primaria	13	8	5	13	9	4
	Pedagogía	14	13	1	14	13	1
2014-2015	Educación Social	14	11	3	13	13	0
	Maestro en Educación Infantil	3	3	0	3	3	0
	Maestro en Educación Primaria	11	8	3	10	7	4
	Pedagogía	16	13	3	16	14	2
2015-2016	Educación Social	10	9	1	10	9	1
	Maestro en Educación Infantil/ Primaria	12	12	0	10	9	1
	Pedagogía	16	14	2	16	14	2
2016-2017	Educación Social	11	11	0	11	10	1

	Maestro en Educación Infantil/ Primaria	14	10	4	13	12	1
	Pedagogía	8	8	0	8	7	1
2017-2018	Educación Social	10	7	3	11	11	0
	Maestro en Educación Infantil/ Primaria	11	9	2	11	10	1
	Pedagogía	15	15	0	15	14	1
2018-2019	Educación Social	10	10	0	7	7	0
	Maestro en Educación Infantil/ Primaria	12	10	2	10	8	2
	Pedagogía	4	4	0	10	10	0
Total (alumnos tutorados y tutores por sexo)		400	355	45	398	355	43

Atendiendo a los datos presentados en la tabla anterior, la titulación que más participación estudiantil ha tenido dentro del Proyecto Tutoría entre Compañeros ha sido la de Educación Social, tanto en alumnos-tutorados como alumnos-tutores, seguida por Pedagogía, Maestro en Educación Infantil y Primaria. Es importante destacar que Educación Social es la titulación donde se inicia el Proyecto, lo que explicaría en parte el mayor número de estudiantes con respecto a las otras titulaciones. Por otra parte, la titulación de Pedagogía, pese a ser la última en su incorporación y contar con menos años de práctica, cuenta con un elevado número de alumnos-tutorados y tutores. Las coincidencias entre el perfil profesional del pedagogo y los valores, misión y visión del Proyecto Tutoría entre Compañeros pueden ser una de las razones que expliquen la significativa participación de este alumnado en la experiencia estudiada.

Desde la perspectiva de género, la participación de los alumnos-tutores y tutorados del Proyecto Tutoría entre Compañeros en su sección de Grados en la Facultad de Educación presenta una destacable presencia femenina, donde un 88,75 % de los alumnos-tutorados son mujeres, frente al 11,25 % de hombres, mientras que el 89,19% de los alumnos-tutores se identifican con el sexo femenino frente al 10,80% que responde al sexo contrario.

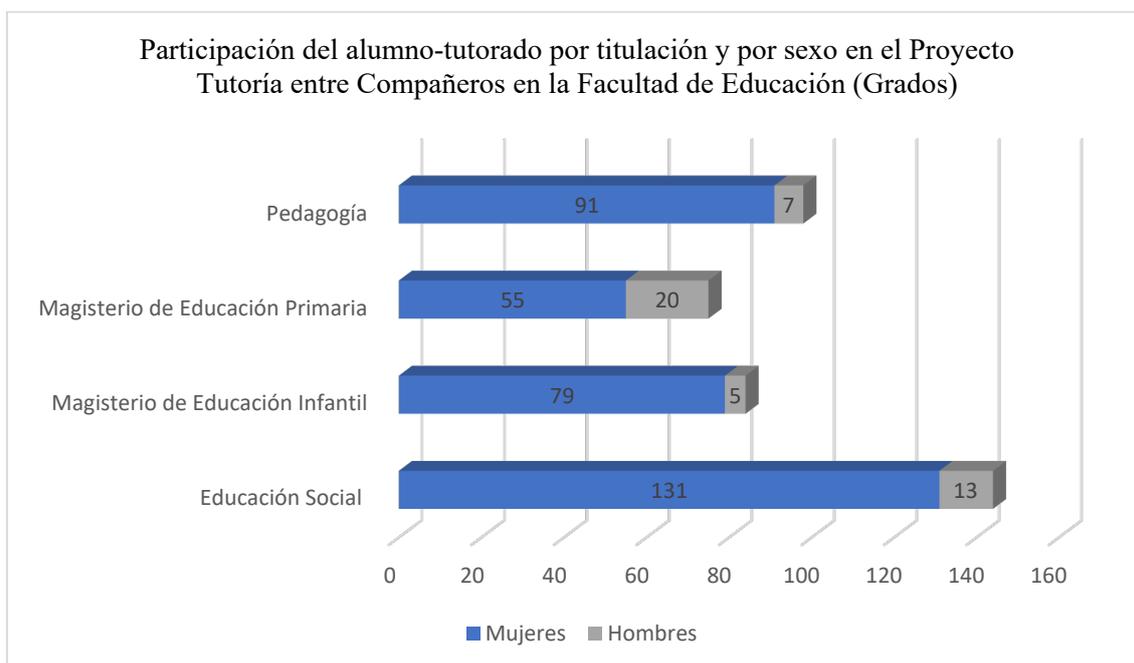
Estos datos avalan una feminización del Proyecto que podría ser explicada en parte por el alto porcentaje de matrícula femenina en los estudios vinculados con la educación en régimen no universitario (Verástegui, 2019). Igualmente, encontramos en estos niveles

de enseñanza un alto grado de feminización, un 72,2%, donde se observa que casi la práctica totalidad del profesorado es femenino en los centros de Educación Infantil, 97,6%, siendo las mujeres ampliamente mayoritarias en los centros de Educación Primaria (82,0%). Estos porcentajes disminuyen en este colectivo en la Educación Universitaria, en el que, como hemos visto anteriormente, los hombres representan la mayoría en este nivel de enseñanza (Sistema Estatal de Indicadores de la Educación, 2021).

A continuación, expondremos los datos recogidos en la tabla anterior mediante gráficos diferenciados para alumnos-tutores y alumnos-tutorados respecto a las variables sexo y titulación.

Gráfico 9

Participación del Alumno-Tutorado por Titulación y por Sexo en el Proyecto Tutoría entre Compañeros en la Facultad de Educación (Grados) (Cursos 2008-2009 a 2018-2019)

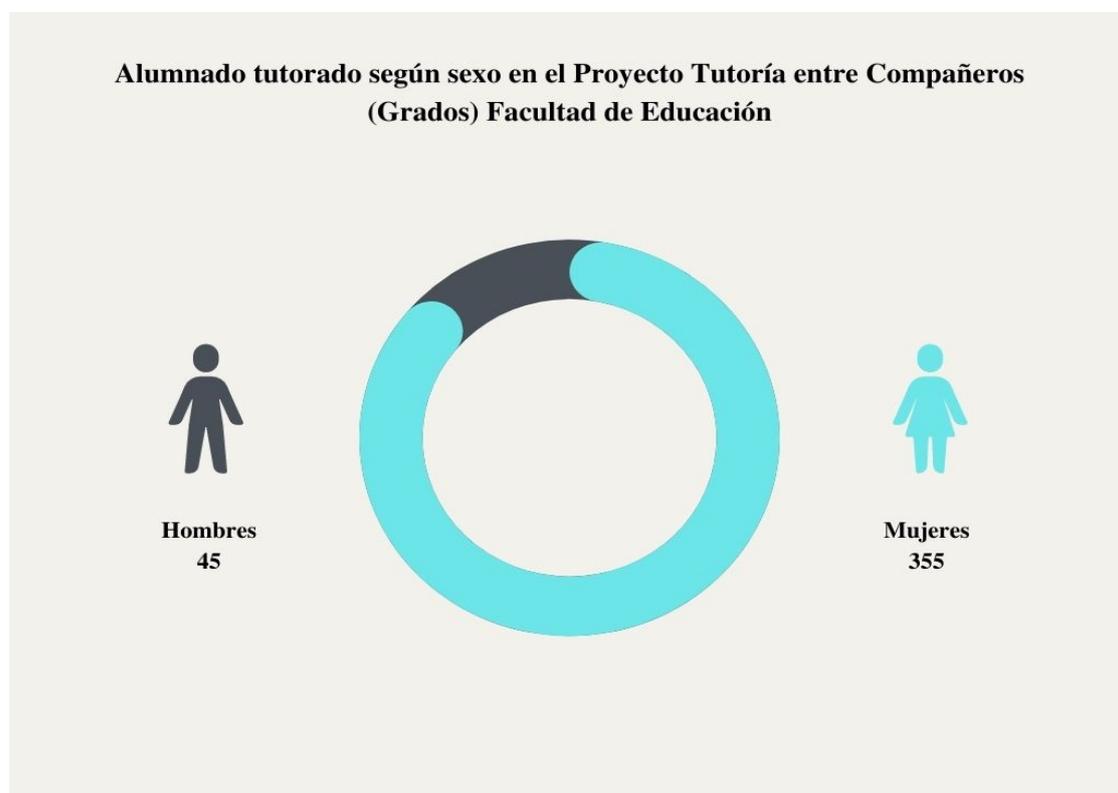


Como ya hemos señalado anteriormente y se evidencia en este gráfico, Educación Social es la titulación que aglutina un mayor número de alumnos-tutorados, seguida de Pedagogía, Maestro en Infantil y Maestro en Educación Primaria. Respecto al sexo de los estudiantes tutorizados que participaron en el Proyecto y matriculados en las cuatro carreras de esta Facultad, la mayoría son mujeres. Ello va en consonancia con los datos

que hemos presentado en el epígrafe anterior referentes al resto de titulaciones que han formado parte del Proyecto Tutoría entre Compañeros en sus vertientes *Grados* e *Internacional*, donde también destaca la participación femenina frente a la masculina en todas ellas.

Gráfico 10

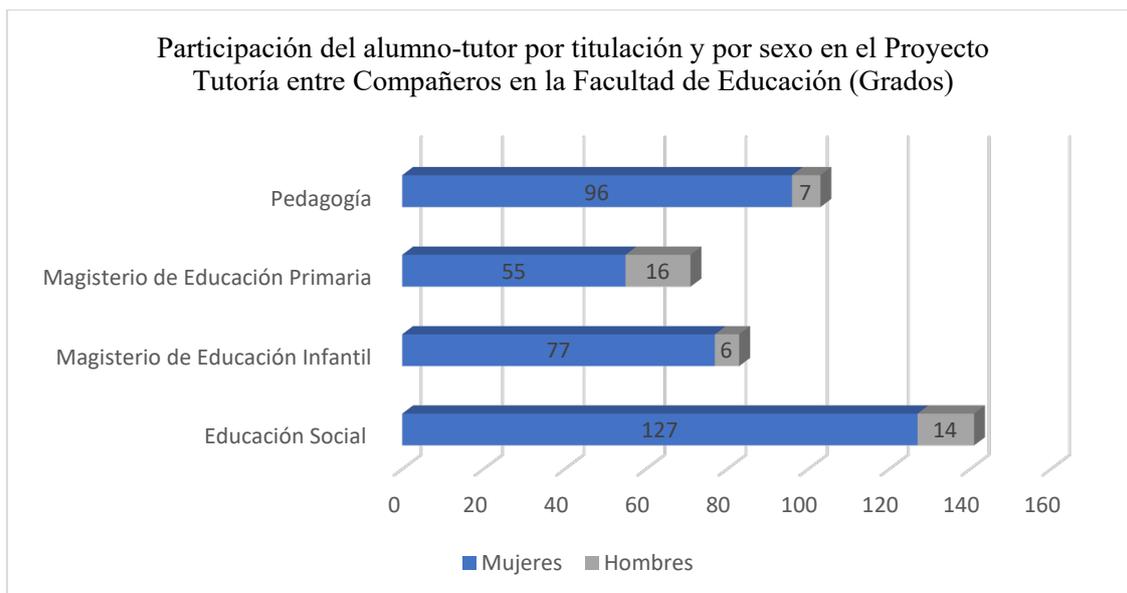
Participación del Alumno-Tutorado por Sexo en el Proyecto Tutoría entre Compañeros en la Facultad de Educación (Grados) (Cursos 2008-2009 a 2018-2019)



El gráfico número 10 representa la totalidad de alumnos-tutorados participantes en el Proyecto matriculados en las cuatro titulaciones de Facultad de Educación. De un total de 400 estudiantes tutorizados, 355 son mujeres, representando el 88,75%, frente a 45 hombres, el equivalente al 11,25%.

Gráfico 11

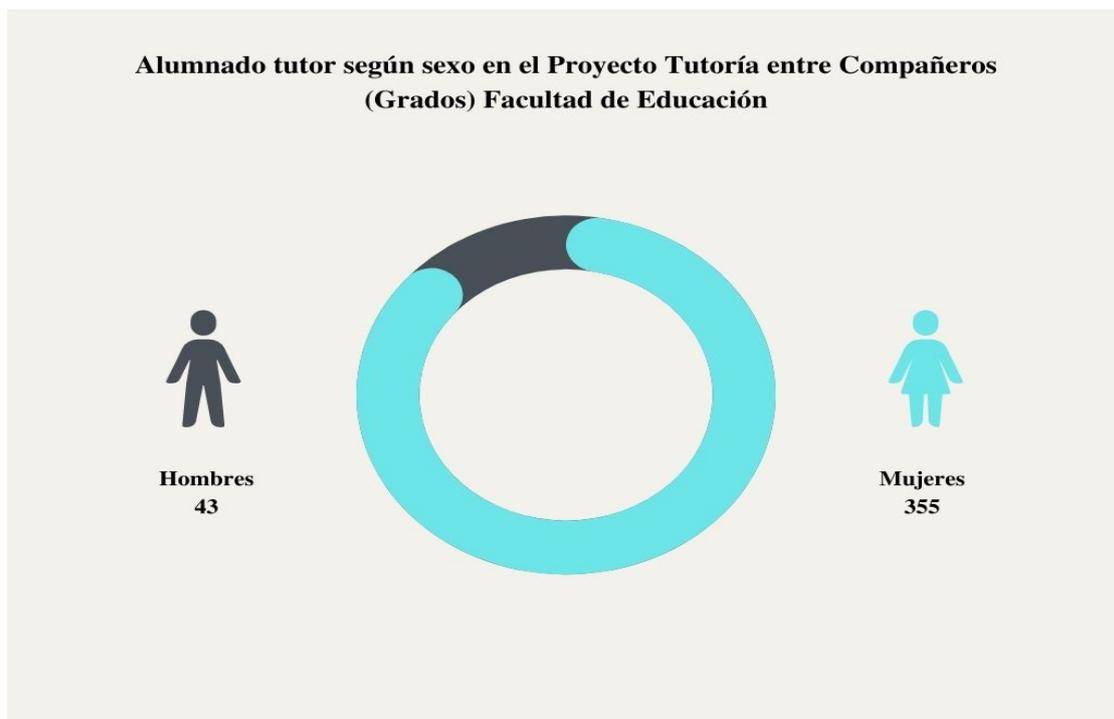
Participación del Alumno-Tutor por Titulación y por Sexo en el Proyecto Tutoría entre Compañeros en la Facultad de Educación (Grados) (Cursos 2008-2009 a 2018-2019)



Este gráfico expone la participación por sexo y titulación de los alumnos-tutores en las cuatro carreras de la Facultad de Educación. Los datos que recogemos siguen la línea marcada por los alumnos-tutorados. Así, la titulación en la que estaban matriculados un mayor número de alumnos-tutores es Educación Social, seguida de Pedagogía, Maestro en Infantil y Maestro en Educación Primaria. En cuanto a la variable sexo, el fenómeno de feminización que hemos venido poniendo de manifiesto desde el epígrafe anterior se mantiene en este grupo de estudiantes.

Gráfico 12

Participación del Alumno-Tutor por Sexo en el Proyecto Tutoría entre Compañeros en la Facultad de Educación (Grados) (Cursos 2008-2009 a 2018-2019)



El número total de alumnos-tutores que participaron en la vertiente *Grados* de la Facultad de Educación del Proyecto Tutoría entre Compañeros asciende a 398. De ellos, el 89,19% son mujeres, 355, mientras que el 10,80% son hombres, 43 como podemos observar en el gráfico 12.

4.2.2. Objetivos y competencias para abordar en el Proyecto Tutoría entre Compañeros (Grados) en la Facultad de Educación

La modalidad de tutoría entre iguales en que se centra el Proyecto Tutoría entre Compañeros en la Facultad de Educación en su vertiente de Grados corresponde a la tutoría académica y, dentro de ella, la tutoría estratégica o *strategic-oriented approach*, que se centra en competencias genéricas o transversales (sistémicas e instrumentales). El Proyecto aborda, asimismo, la modalidad de mentoría o *peer mentoring*, en lo que respecta a la adquisición por parte del alumno-tutorado de una serie de competencias de dominio contextual (sistémicas) favorecedoras de su proceso de inmersión institucional en la universidad, centro, titulación y curso, así como otras de carácter psico-social, vinculadas a su desarrollo personal y social.

El Proyecto Tutoría entre Compañeros en su sección de Grados presenta en la Facultad de Educación una serie de objetivos:

1. Orientar, facilitar y apoyar el proceso de transición del alumno-tutorado a la institución universitaria en general y a su centro y titulación en particular, así como una mejor adaptación, integración, socialización y participación en la misma (nuevas situaciones, nuevos contextos, nuevos escenarios, nuevos compañeros, nuevos profesores, nuevos métodos educativos, nuevas formas, tiempos y ritmos de aprendizaje, nuevos requerimientos y exigencias, nuevos criterios e instrumentos de evaluación...), así como optimizar su desarrollo personal, social y académico
2. Contribuir a la optimización de su tasa de rendimiento en las asignaturas de primer curso y, por tanto, a evitar el fracaso académico en el primer curso y, con él, la posible prolongación de la carrera, el cambio de titulación o, en el peor de los casos, un abandono definitivo de los estudios.
3. Ampliar y mejorar los procesos de participación de los alumnos en la institución universitaria.

En consonancia con estos objetivos e integrando las modalidades de tutoría entre iguales que se toman como marco de referencia y actuación, el Proyecto busca promover en el alumno-tutorado la adquisición, refuerzo o reestructuración de una serie de competencias estrechamente relacionadas con el proceso de inmersión en la universidad, facultad, titulación y curso, con el trabajo universitario y sus exigencias, con la regulación y administración del propio plan de aprendizaje, con el éxito en los procesos de aprendizaje, con el desempeño y rendimiento académico y, por último, con la formación integral (desarrollo personal y social).

La selección de las competencias susceptibles de ser abordadas y desarrolladas en el Proyecto, provienen, en primer lugar, de la revisión teórica sobre las necesidades y problemáticas de los alumnos que ingresan por primera vez en la universidad, junto con otros que abordan la cuarta transición (capítulo 3, puntos 3.2).

Esta selección proviene asimismo de la revisión de programas y proyectos de tutoría entre iguales para estudiantes de Grado ya implementados en otras universidades a nivel nacional. Véanse algunos ejemplos: *Universidad de La Laguna* (Álvarez y González, 2005), *Universidad de Granada* (Arco-Tirado et ál., 2011-2020; Fernández, 2007; Fernández, 2011; Martín et ál., 2019; Miñaca et ál., 2010), *Universidad de Sevilla* (Valverde et ál., 2001-2002), *Universidad de Cádiz* (Marchena, 2005; Marchena et ál., 2010), *Universidad de Burgos* (Casado y Ruiz, 2009), *Universidad Autónoma de Madrid*

(Alonso et ál., 2012; Sánchez, 2010; Sánchez et ál., 2008), *Universidad Complutense de Madrid* (Carpintero et ál., 2012), *Universidad Politécnica de Madrid* (Pinto et ál., 2008; Sánchez et ál., 2008), *Universidad de Valencia* (Benavent y Fossati, 1990), *Universidad Autónoma de Barcelona* (Chancel y Jordana, 2011; Chancel, Martínez y Cuéllar, 2009), *Universidad de Barcelona* (Llanes et ál., 2017), *Universidad de Valladolid* (Merayo et ál., 2021), *Universidad Nacional de Educación a Distancia UNED* (Corral y Martín, 2019), *Universidad de Alcalá* (Arellano, 2017).

Ofrecemos, a continuación, una clasificación y relación de las competencias genéricas susceptibles de ser atendidas y trabajadas dentro del Proyecto Tutoría entre Compañeros (Grados) para alumnos-tutorados de la Facultad de Educación.

Tabla 9

Cuadro de Competencias Susceptibles de ser Abordadas dentro del Proyecto Tutoría entre Compañeros (Grados) para Alumnos-Tutorados de la Facultad de Educación

Alumnos-Tutorados			
COMPETENCIAS GENÉRICAS			
ACADÉMICAS		PERSONALES	SOCIALES
A. Sistémicas	B. Instrumentales	C. Intrapersonales	D. Interpersonales
<p>A.1 Capacidad para adaptarse a nuevos contextos y situaciones institucionales (Universidad, Centro y Titulación)</p> <p>A.1.1 La Universidad, su historia, organización, campus, instalaciones y servicios de atención al estudiante.</p> <p>A.1.2 La Facultad, su funcionamiento, instalaciones y organización.</p> <p>A.1.3 Sentido, estructura, organización, condiciones, funcionamiento y salidas profesionales de la Titulación y carrera que está cursando.</p> <p>A.1.4 Características y exigencias del primer curso de Grado: (asignaturas, horarios, prácticas, trabajos, exámenes, profesores, tutorías, Studium, Programas de movilidad Séneca y Erasmus...)</p> <p>A.1.5 Cuestiones administrativas (normativas,</p>	<p>B. 1 Cognoscitivas:</p> <p>B.1.1 Clarificación de objetivos y metas.</p> <p>B.1.2 Atención activa.</p> <p>B.1.3 Capacidad de concentración.</p> <p>B. 2 Metodológicas:</p> <p>B.2.1 Planificación y organización del tiempo.</p> <p>B.2.2 Optimización de las condiciones y espacios físicos de estudio (lugar, mobiliario, ambiente, horario, temperatura, fatiga, distracciones...)</p> <p>B.2.3 Técnicas de estudio (Prelectura, lectura comprensiva, anotaciones al margen, subrayado, resumen, esquemas, mapas conceptuales; memorización y recuerdo (recursos mnemotécnicos) y preparación de exámenes y otras pruebas de evaluación)</p> <p>B.2.4 Capacidad para la toma de decisiones.</p> <p>B.2.5 Habilidad para la gestión de la información.</p> <p>B.2.6 Estrategias para la resolución de problemas académicos.</p>	<p>C.1 Resiliencia</p> <p>C.2 Autoconfianza y autoestima.</p> <p>C.3 Seguridad en sí mismo.</p> <p>C.4 Afianzamiento del sentido de eficacia y competencia</p> <p>C.5 Inteligencia emocional</p> <p>C.6. Motivación:</p> <p>C.6.1 Motivación por la carrera.</p> <p>C.6.2 Motivación por las asignaturas.</p> <p>C.6.3 Motivación de logro</p> <p>C.7 Responsabilidad.</p> <p>C.8 Comportamiento ético.</p> <p>C.9 Pensamiento crítico (capacidad de crítica y autocrítica).</p> <p>C.10 Hábitos saludables relacionados con la fatiga escolar:</p> <p>C.10.1 Sueño</p> <p>C.10.2 Alimentación</p> <p>C.11 Afrontamiento, resolución y superación de problemas psico-sociales (agobio, estrés, abatimiento, bajones, melancolía, nerviosismo, añoranza, soledad, depresión, muerte de un progenitor o familiar allegado, ruptura sentimental, consumo de estupefacientes, alcoholismo, tabaquismo...)</p>	<p>D.1 Habilidades sociales.</p> <p>D.2 Habilidades de comunicación.</p> <p>D.3 Establecimiento y mantenimiento de relaciones interpersonales y de interacciones sociales.</p> <p>D.4 Reconocer y respetar la diversidad y la multiculturalidad.</p> <p>D.5 Reconocer y respetar la igualdad de género.</p> <p>D.6 Actitud y sentido de cooperación y trabajo en equipo.</p> <p>D.7. Afrontamiento, resolución y superación de conflictos relacionales (grupo de iguales, pareja, familia)</p>

<p>matrícula, becas, certificados, reclamaciones, instancias, justificantes...).</p> <p>A.2 Capacidad para implicarse de forma activa en la vida académica:</p> <p>A.2.1 Asistencia a clase. A.2.2 Participación en clase. A.2.3 Puntualidad en las clases. A.2.4 Actitud y comportamiento correctos en clase. A.2.5 Toma y elaboración de apuntes. A.2.6 Realización de prácticas y trabajos (individuales y/o grupales) programados por el profesor/a. A.2.7 Asistencia a tutorías. A.2.8 Revisión de exámenes y pruebas de evaluación)</p> <p>A.3 Capacidad para aprender y trabajar de forma autónoma. A.4 Compromiso con procesos de cambio y mejora. A.5 Capacidad de autoevaluación y metacognición.</p>	<p>B.2.7 Estrategias para trabajar en grupo. B.2.8 Organización de las tareas de estudio.</p> <p>B. 3 Tecnológicas: B.3.1 Uso y manejo de medios y recursos vinculados a la Nuevas Tecnologías.</p> <p>B. 4 Lingüísticas: B.4.1 Comunicación oral (Hablar en público. Presentación pública en clase. Entrevista con el profesor. Examen oral) B.4.2 Comunicación escrita (Redacción y estructura de trabajos académicos. Citación bibliográfica y no plagio. Escritura correcta y sin faltas de ortografía)</p>		
--	---	--	--

El Proyecto Tutoría entre Compañeros (Grados) en la Facultad de Educación pretende promover en el alumno-tutor la adquisición de competencias genéricas (sistémicas, instrumentales, intrapersonales e interpersonales) y específicas (profesionales) vinculadas a su desarrollo personal, social, académico y laboral. Dichas competencias son adquiridas por el alumno-tutor a través del proceso de relación tutorial con su alumno-tutorado y gracias a los procesos psicopedagógicos implicados (capítulo 3, punto 3.3.3). No obstante, también hay un soporte complementario para esta adquisición, gracias a la formación que recibe, la preparación de sesiones presenciales de tutoría, las sesiones de tutoría presencial con el alumno-tutorado, las acciones de tutoría no presencial con alumno-tutorado (correo electrónico, Skype y WhatsApp), el registro y la valoración de actuaciones en el cuaderno del alumno-tutor, la cumplimentación de cuestionarios de evaluación, las reuniones de seguimiento con el profesor-tutor y las reuniones con el Coordinador de Equipo de Titulación. En suma, a través de las tareas que desempeña en el proyecto y a los mismos efectos del proceso de relación y acción tutorial.

El origen de esta propuesta de competencias se encuentra igualmente sustentada en revisiones teóricas sobre la figura del alumno-tutor en los proyectos de tutoría entre iguales en las instituciones de Educación Superior (Stigmar, 2016; Dawson et al. 2014; Siota, 2015; Soto et al., 2012). Esta selección proviene asimismo de la revisión de programas y proyectos de tutoría entre iguales para estudiantes de Grado ya implementados en otras universidades a nivel nacional. Véanse algunos ejemplos: *Universidad de La Laguna* (Álvarez y González, 2005), *Universidad de Granada* (Arco-Tirado et ál., 2011-2020; Fernández, 2007; Fernández, 2011; Martín et ál., 2019; Miñaca et ál., 2010), *Universidad de Sevilla* (Valverde et ál., 2001-2002), *Universidad de Cádiz* (Marchena, 2005; Marchena et ál., 2010), *Universidad de Burgos* (Casado y Ruiz, 2009), *Universidad Autónoma de Madrid* (Alonso et ál., 2012; Sánchez, 2010; Sánchez et ál., 2008), *Universidad Complutense de Madrid* (Carpintero et ál., 2012), *Universidad Politécnica de Madrid* (Pinto et ál., 2008; Sánchez et ál., 2008), *Universidad de Valencia* (Benavent y Fossati, 1990), *Universidad Autónoma de Barcelona* (Chancel y Jordana, 2011; Chancel, Martínez y Cuéllar, 2009), *Universidad de Barcelona* (Llanes et ál., 2017), *Universidad de Valladolid* (Merayo et ál., 2021), *Universidad Nacional de Educación a Distancia UNED* (Corral y Martín, 2019), *Universidad de Alcalá* (Arellano, 2017).

Ofrecemos, a continuación, una clasificación y relación de las competencias genéricas susceptibles de ser atendidas y trabajadas dentro del Proyecto Tutoría entre Compañeros (Grados) para alumnos-tutores de la Facultad de Educación.

Tabla 10

Cuadro de Competencias Susceptibles de ser Abordadas dentro del Proyecto Tutoría entre Compañeros (Grados) para Alumnos-Tutores de la Facultad de Educación

Alumnos-Tutores			
COMPETENCIAS GENÉRICAS			
ACADÉMICAS		PERSONALES	SOCIALES
A. Sistémicas	B. Instrumentales	C. Intrapersonales	D. Interpersonales
<p>A.1 Capacidad para implicarse de forma activa y participar en la vida universitaria.</p> <p>A.2 Capacidad de aplicar los contenidos teóricos a la práctica.</p> <p>A.3 Motivación por la calidad.</p> <p>A.4 Compromiso con procesos de cambio y mejora.</p> <p>A.5 Capacidad de autoevaluación y metacognición.</p>	<p>B. 1 Cognoscitivas:</p> <p>B.1.1 Clarificación de objetivos y metas.</p> <p>B. 2 Metodológicas:</p> <p>B.2.1 Mejora en los procesos de planificación y organización.</p> <p>B.2.2 Planteamiento y diseño de estrategias de cambio y mejora.</p> <p>B.2.3 Aplicación de procedimientos para la evaluación de cambios y mejoras.</p> <p>B.2.4 Capacidad para la toma de decisiones.</p> <p>B.2.5 Habilidad para la gestión de la información.</p> <p>B.2.6 Gestión y manejo de recursos.</p> <p>B.2.7 Afrontamiento y resolución de problemas.</p> <p>B.2.8 Ofrecer <i>feedback</i>.</p> <p>B. 3 Lingüísticas:</p>	<p>C.1 Autoconfianza y autoestima.</p> <p>C.2 Seguridad en sí mismo.</p> <p>C.3 Voluntad de tener éxito</p> <p>C.4 Afianzamiento del sentido de eficacia y competencia</p> <p>C.5 Inteligencia emocional</p> <p>C.6 Pensamiento y razonamiento crítico (capacidad de crítica y autocrítica).</p> <p>C.7 Responsabilidad.</p> <p>C.8 Compromiso.</p> <p>C.9 Comportamiento ético.</p>	<p>D.1 Habilidades sociales.</p> <p>D.2 Capacidad de apoyo y ayuda.</p> <p>D.3 Habilidades de comunicación.</p> <p>D.4 Solidaridad.</p> <p>D.5 Orientación al servicio.</p> <p>D.6 Reconocer y respetar la diversidad y la multiculturalidad.</p> <p>D.7 Reconocer y respetar la igualdad de género.</p> <p>D.8 Favorecer la inclusión de las personas con discapacidad (física o intelectual)</p> <p>D.9 Actitud y sentido de cooperación, colaboración y trabajo en equipo.</p> <p>D.10 Afrontamiento y resolución de conflictos.</p>

	B.3.1 Capacidad para comunicar y transmitir información, ideas y soluciones.		
COMPETENCIAS ESPECÍFICAS			
<p>E. Desarrollo profesional como educador:</p> <p>H.1 Planificación y aplicación de estrategias de aprendizaje y trabajo académico personalizadas según las necesidades, particularidades y estilos de cada alumno.</p> <p>H.2 Seguimiento académico individualizado de un alumno, asesorándole y orientándole en su desarrollo académico, personal e interpersonal.</p> <p>H.3 Actitudes positivas hacia los alumnos en situación de desventaja académica.</p>			

4.2.3 Vectores y acciones para la implementación del Proyecto

El Proyecto Tutoría entre Compañeros dirigido a los alumnos de Grado se fundamenta en varios vectores a partir de los cuales se ha implementado el Proyecto Tutoría entre Compañeros en la Facultad de Educación (Grados) los cuales representan el marco que permite la promoción de competencias en el alumnado (Calvo et ál., 2016; Cieza et ál., 2009-2019):

- La duración de la acción de tutoría es de un curso académico, más allá del cual no se prolonga la relación tutorial tutor-tutorado.
- El formato de tutoría entre compañeros que se propone es el de *tutoría en pareja / díada de diferente edad y curso académico con roles fijos no intercambiables: alumno-tutor – alumno-tutorado*.
- La participación de los alumnos (tutores y tutorados) en el proyecto es siempre voluntaria. No conlleva ningún coste económico adicional para el alumno-tutorado. Todos los alumnos deben no obstante superar una entrevista inicial para su selección.
- Los alumnos-tutorados son de nuevo ingreso y están matriculados en el primer curso de cualquiera de los Grados ofertados en la Facultad de Educación.
- Los alumnos-tutores están matriculados en un curso superior al de los tutorados (segundo o tercero) pero dentro de la misma titulación. Han acreditado, mediante entrevista, un nivel adecuado de desempeño, aprendizaje y competencia en los contenidos de las materias del o de los cursos anteriores (competencia académica), así como un buen nivel de competencia personal y social: alto sentido de la responsabilidad y compromiso con la tarea de tutorización que van a desempeñar, saber estar y buena capacidad de comunicación e intervención con los alumnos-tutorados.
- Los alumnos-tutores necesitan de una formación específica previa o inicial para poder desempeñar adecuadamente su labor tutorial. Esta formación es obligatoria para el desempeño posterior de su función (curso de formación inicial para alumnos-tutores seleccionados).
- Cada alumno-tutor será supervisado por un profesor-tutor, quien hará un seguimiento periódico de todo lo que va realizando el alumno-tutor. Hay programados 3 seguimientos a lo largo del curso (diciembre, marzo y mayo) por

parte de cada profesor-tutor, aunque el alumno-tutor puede acudir a su profesor-tutor siempre que lo necesite y éste puede contactar con aquel siempre que lo considere necesario. Se estable un máximo de 4 relaciones tutoriales a supervisar por cada profesor-tutor.

- El Equipo de Coordinadores y profesores-tutores dispondrá de los distintos materiales elaborados por el Proyecto como apoyo a la organización y funcionamiento del mismo y soporte para la correcta ejecución de la labor tutorial (calendario de actuación, protocolos de presentación del Proyecto para alumnos-tutores y tutorados, dípticos informativos para recabar alumnos-tutores y tutorados, fichas de inscripción para ambos miembros de la relación tutorial, protocolos de entrevista diferenciados por rol, protocolo para reunión de selección y adscripción: tutores-tutorados-profesores, curso de formación para alumnos-tutores: presentación, instrucciones y programa, instrucciones para la corrección de las tareas realizadas por el alumno-tutor en el curso de formación para alumnos-tutores, protocolo para la primera reunión entre el profesor-tutor y el alumno-tutor, cartas de compromiso de ambos miembros de la relación tutorial, cuaderno y manual del alumno-tutor, protocolos de seguimiento 1,2 y 3, protocolo orientativo para reuniones generales con alumnos-tutores y tutorados, cuestionarios de evaluación final para ambos alumnos diferenciado por rol y finalmente copia de las memorias finales de cada año que el Proyecto se ha implementado) los cuales se encuentran alojados en su presentación digital en la plataforma *Stodium* de la Universidad de Salamanca en el apartado creado especialmente para profesores-tutores de Proyecto.
- Los alumnos-tutores dispondrá de los distintos materiales necesarios para realizar la función tutorial (cuaderno del alumno-tutor, biblioteca digital de recursos documentales y audiovisuales para abordar necesidades del alumno-tutorado, manual del alumno-tutor, cartas de compromiso con el Proyecto del alumno-tutor y tutorado, información sobre talleres formativos) los cuales se encuentran alojados en su presentación digital en la plataforma *Stodium* de la Universidad de Salamanca en el apartado creado especialmente para alumnos-tutores del Proyecto.
- Los alumnos-tutorados dispondrá de los recursos documentales y audiovisuales para abordar necesidades del alumno-tutorado alojados en la biblioteca digital, cartas de compromiso de ambos miembros de la relación tutorial e información

sobre el Equipo de Coordinadores del Proyecto, los cuales se encuentran alojados en su presentación digital en la plataforma *Stodium* de la Universidad de Salamanca en el apartado creado especialmente para alumnos-tutorados del Proyecto.

- El proyecto exige realizar sesiones presenciales programadas de tutoría, de aproximadamente una hora de duración cada una. Las tutorías comienzan en octubre y terminan en mayo, se harán más o menos cada 15 días y se pararán en vacaciones, así como en periodos de exámenes. Los días y horarios de las tutorías se acuerdan entre alumno-tutor y alumno-tutorado.
- Las sesiones presenciales de tutoría programadas entre alumno-tutor y alumno-tutorado se desarrollarán a través de sesiones presenciales privadas, evitando lugares públicos como bibliotecas, bares, cafeterías, pasillos, calle, entre otros. Por si se quiere utilizar, en cada Facultad habrá un espacio disponible para realizar las tutorías. Al margen de las sesiones programadas de tutoría puede ocurrir que el alumno-tutor, por determinadas circunstancias, necesite tener un encuentro “urgente e imprevisto” con su alumno-tutorado. En este caso, y de manera muy excepcional, el alumno-tutor podrá decidir el espacio de reunión que considere más apropiado.
- El alumno-tutor deberá hacer uso de correo electrónico, *WhatsApp* o *Skype* para relacionarse con su alumno-tutorado, no debiendo utilizarse estos medios para llevar a cabo o suplir las sesiones de tutoría presenciales programadas, sino más bien como un complemento muy importante de las mismas: comunicación, información, refuerzo, apoyo, consejo, ánimo y refuerzo.
- El alumno-tutor dispondrá de tres instrumentos fundamentales para preparar y desarrollar las acciones de tutoría: el Manual del Alumno-Tutor, el Cuaderno del Alumno-Tutor (*Stodium*) y Biblioteca digital de recursos documentales y audiovisuales para abordar necesidades del alumno-tutorado (*Stodium*).
- Los alumnos-tutores que han manifestado un nivel suficiente de compromiso, seriedad y rigor en el proceso tutorial reciben un certificado de participación en el Proyecto y un informe favorable para la concesión de 3 créditos ECTS por parte del centro. Así mismo, podrán asistir gratuitamente a los talleres ofertados en el marco del Proyecto para facilitar su acción de tutoría y otros de temática

relevante para la futura vida laboral y profesional, de los cuales también se les entregará certificación.

- Durante todo el proceso debe garantizarse la más estricta confidencialidad, al amparo de la actual Ley Orgánica 3/2018, de 5 de diciembre, de Protección de Datos Personales y garantía de los derechos digitales.

Habiendo comentado los objetivos y los vectores del Proyecto Tutoría entre Compañeros (Grados) en la Facultad de Educación, abordamos seguidamente las principales acciones de implementación llevadas a cabo. Edición tras edición, en el marco del Proyecto se realizan una serie de actuaciones a lo largo del curso y que se encuentran recogidas en las Memorias del Proyecto, documento que se comparte al finalizar cada año de ejecución (Cieza et ál., 2009-2019). El Proyecto se ha desarrollado conforme al calendario general de actuaciones que a continuación se detalla.

En el primer cuatrimestre del curso (septiembre-diciembre) se llevan a cabo las siguientes acciones de implementación:

- Reunión del Equipo de Coordinación.
- Reuniones de cada Equipo de Centro.
- Introducción de dípticos en los sobres de matrícula de alumnos de primer curso.
- Recopilación de las solicitudes de alumno-tutor y alumno-tutorado recibidas a través del correo electrónico.
- Contacto con los alumnos-tutores y alumnos-tutorados de la edición anterior que manifestaron su deseo de ser alumnos-tutores durante el siguiente curso.
- Ofrecimiento personal para ser alumnos-tutores a aquellos alumnos que cada profesor de cada Equipo considere que destacan por su competencia para ejercer como tales.
- Presentación del Proyecto en las jornadas de bienvenida de cada centro y en las clases, a fin de recabar candidatos a alumno-tutorado y alumno-tutor.
- Recopilación de todas las solicitudes de inscripción en el Proyecto a través de la “Ficha de inscripción” puesta a disposición.
- Proceso de inscripción de candidatos a alumno-tutorado y alumno-tutor.
- Entrevistas a candidatos a alumno-tutorado y alumno-tutor.

- Reunión de cada Equipo de Centro para realizar las acciones de selección de alumnos-tutores y alumnos-tutorados, adscripción de alumnos-tutores a profesores-tutores y adscripción de alumnos-tutorados a alumnos-tutores.
- Comunicación a los candidatos a tutor y tutorado de su selección o desestimación.
- Inscripción en *Studium* de los alumnos-tutorados y alumnos-tutores (titulares y reservas) e inclusión en grupos por Centro.
- Primera reunión de cada profesor-tutor con sus alumnos-tutores.
- Curso de formación semipresencial para alumnos-tutores.
- Comienzo de las sesiones presenciales de tutoría.
- Seguimiento n.º 1 de alumnos-tutores por parte de los profesores-tutores.

Al inicio del segundo cuatrimestre (enero-febrero) se mantienen las reuniones de Equipo de Centro y de Coordinadores con el objeto de evaluar cómo ha transcurrido el Proyecto durante la primera parte del curso y acordar las acciones pertinentes para su continuidad y correcto funcionamiento.

A mediados del segundo cuatrimestre (marzo-abril-mayo) se implementan las siguientes acciones:

- Talleres formativos para alumnos/as-tutores/as.
- Finalización de las sesiones presenciales de tutoría, que coincide con la fecha de finalización de las clases del segundo cuatrimestre.
- Seguimiento n.º 2 de alumnos-tutores por parte de los profesores-tutores.
- Reunión general de alumnos-tutores, por un lado y de alumnos-tutorados, por otro, con el Coordinador de Equipo de Centro.
- Aplicación de cuestionarios de evaluación final para alumnos tutores y alumnos-tutorados.

Una vez obtenidos los resultados de los cuestionarios de evaluación se programan las reuniones de los Equipos de Centro y de los Equipos de Coordinación a fin de presentar la valoración final de los resultados y poner en común aquellas fortalezas y debilidades con las que los participantes se han encontrado y las iniciativas de mejora que se implementarán en el futuro. Finalmente, se procede a la elaboración de las Memorias parciales del Proyecto por centro y/o titulación por parte de los coordinadores de centro,

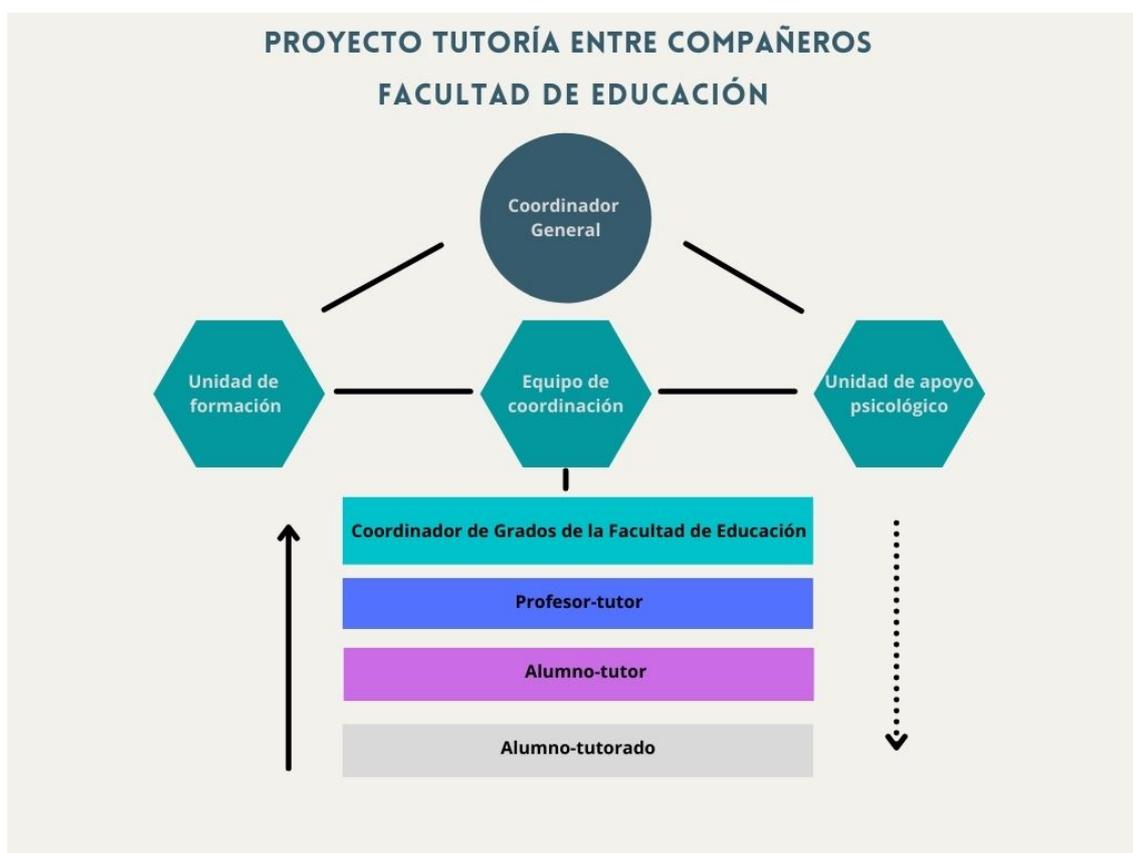
así como a la redacción de la Memoria final global del Proyecto por parte del Coordinador General para su posterior publicación.

4.2.4. Organigrama y funciones. Actores y agentes implicados

En cuanto a los actores y agentes implicados en el Proyecto se cuenta con la participación de figuras indispensables para su funcionamiento, como son Coordinador General, Coordinador de Centro, Unidad de formación, Unidad de apoyo psicológico, el Equipo de profesores-tutores, alumno-tutor y alumno-tutorado.

Figura 1

Organigrama del Proyecto Tutoría entre Compañeros en la Facultad de Educación (Grados)



El organigrama del Proyecto Tutoría entre Compañeros en la Facultad de Educación (Grados) se muestra como la representación gráfica de la estructura organizacional de este. Este esquema nos permite comprender de manera eficiente y clara el despliegue de actores y agentes que han constituido el Proyecto, así como también el rol que posee cada uno de ellos, cuyas funciones se encuentran delimitadas de manera organizada,

facilitándonos el análisis de la organización, la funcionalidad y el buen hacer del mismo durante sus años de implementación.

A continuación, nos detendremos en cada una de estas figuras, describiendo sus cometidos en el seno del Proyecto.

Coordinador General del Proyecto

La figura del Coordinador General dota de estabilidad, firmeza y seguridad al Proyecto (Nieto et ál., 2007, Tirado, 2012) y resulta de suma importancia para el mismo, ya que es quien se encarga y responsabiliza de la organización global, atendiendo que todo funcione adecuadamente (Alonso et ál., 2011). Normalmente, se trata de un profesor que voluntariamente decide iniciar la actividad, debiendo él mismo poseer un perfil determinado y contar con una formación previa a la puesta en marcha del programa para garantizar el éxito en aquellas funciones que corresponden a esta figura, al mismo tiempo que ha de contar con una inclinación hacia la innovación educativa y la orientación del alumnado (Ferré et ál., 2009).

Autores como Alonso, Calles y Sánchez (2012) nos hablan de una serie de competencias que debe presentar la figura del Coordinador General del proyecto, tales como:

1.- Poseer un alto nivel competencial en habilidades interpersonales. Esta característica le facilita ganarse la confianza del equipo y construir un ambiente de colaboración y cooperación entre todos los miembros. Igualmente, es de suma importancia el poseer un nivel de comunicación eficaz, lo que le permite expresarse con claridad, saber escuchar y poder proporcionar un *feedback* cuando así sea oportuno. Del mismo modo, ha de poseer la capacidad de resolución de problemas para lidiar con las situaciones conflictivas que surjan buscando soluciones por medio de la negociación, de la persuasión y de la interacción con los demás.

2.- Poseer competencias de conocimiento organizativo. Es necesario que la figura del Coordinador General cuente con la capacidad de comprender y saber utilizar las dinámicas existentes dentro de las organizaciones, conociendo la política, la cultura organizativa, los objetivos y el plan estratégico de la institución o centro donde se vaya a aplicar el programa.

3.- Por último, debe poseer un elevado compromiso con la organización. Ello ha de reflejarse en la capacidad y deseo de orientar sus actuaciones en la dirección indicada por las necesidades, prioridades y objetivos del programa y la institución.

El Proyecto Tutoría entre Compañeros en la Universidad de Salamanca ha sido coordinado y liderado desde sus inicios por el profesor José Antonio Cieza García, quien ha ejercido el cargo de Coordinador General.

Dentro del Proyecto Tutoría entre Compañeros, la figura del Coordinador General es la responsable de su buena marcha a nivel global. En este sentido, se encarga de atender los aspectos administrativos y organizativos del Proyecto, programar el calendario anual de actuaciones, moderar las reuniones del Equipo de Coordinación, elaborar las memorias anuales al finalizar cada curso, valorar las nuevas incorporaciones de Coordinadores de Centro y profesores-tutores y definir las propuestas de cambio y mejora para las siguientes ediciones, todo ello apoyándose en el Equipo de Coordinación. En suma, es la persona responsable de tomar las decisiones últimas sobre los posibles cambios en el Proyecto.

Equipo de Coordinación

El Equipo de Coordinación del Proyecto Tutoría entre Compañeros en la Facultad de Educación (Grados) se encuentra constituido por los distintos Coordinadores de Centro y el Coordinador General del Proyecto. Sus funciones son las de valorar las posibles opiniones, sugerencias y recomendaciones efectuadas por los alumnos-tutores, tutorados y profesores-tutores a los distintos Coordinadores de Centro. Igualmente, corresponde al Equipo de Coordinación, por medio de reuniones periódicas (una reunión inicial a finales del primer trimestre y otra al final del curso), analizar, revisar, considerar y evaluar el desarrollo del Proyecto hasta el momento del encuentro con el fin de plantear decisiones y acciones de cambio y mejora respecto a organización, participación, recursos humanos y materiales, entre otros aspectos, conducentes al progreso del Proyecto, alzando una propuesta de calendario de actuaciones al Coordinador General.

Coordinador de Centro

Manteniendo las características competenciales de la figura anterior, el Coordinador de Centro se encarga de liderar el Equipo de profesores-tutores, así como las distintas Unidades de Formación y Ayuda Psicológica, para que estas lleven a cabo sus funciones de manera adecuada, ofreciendo soporte a los miembros del Equipo y gestionando las

distintas acciones de implementación que se van ejecutando a lo largo del curso. También es responsabilidad de esta figura dar a conocer el Proyecto en las jornadas de puertas abiertas y en las aulas de primer curso, animando a participar a los alumnos de nuevo ingreso, así como en las aulas de segundo y tercer curso, invitando a colaborar como alumnos-tutores a los estudiantes. Por otra parte, también es de su competencia programar y moderar reuniones periódicas con el Equipo de profesores-tutores, alumnos-tutores y alumnos-tutorados con el fin de evaluar cómo se va desarrollando el Proyecto y atender posibles necesidades o dificultades que puedan presentarse y requieran de una actuación especial, así como recoger las propuestas de cambio y mejora sugeridas por los actores bajo su coordinación. Finalmente, respecto al proceso de evaluación anual, es la figura encargada de la cumplimentación por parte de alumnos-tutores y tutorados del cuestionario de evaluación final, para posteriormente redactar la memoria final por titulación que contiene los resultados de la misma.

Unidad de Formación

Esta Unidad es responsable de la planificación, gestión y evaluación de las siguientes acciones formativas:

1. Para alumnos-tutores:

- Curso inicial de formación de alumnos-tutores
- Talleres de especialización en estrategias para la acción tutorial
- Talleres de formación para el desarrollo personal, académico y profesional

2. Para profesores-tutores

- Talleres de especialización en estrategias para la acción tutorial

Tabla 11

Talleres de Formación para Alumnos-Tutores

ALUMNOS-TUTORES		
Cursos y Talleres	Cursos	Tipología
Curso inicial de formación como alumno-tutor	2008-2009 a 2018-2019	Curso inicial de formación

Taller sobre <i>coaching</i> . El <i>coaching</i> como estrategia de desarrollo personal y de relación social	2013-2014 2014-2015 2015-2016 2016-2017 2017-2018 2018-2019	Talleres de especialización en estrategias para la acción tutorial
Taller sobre búsqueda de empleo y salidas profesionales	2013-2014 2014-2015 2015-2016 2016-2017	Talleres de formación para el desarrollo personal, académico y profesional
Taller sobre plagio y citación bibliográfica	2014-2015 2015-2016 2016-2017 2017-2018 2018-2019	Talleres de formación para el desarrollo personal, académico y profesional
Taller sobre emprendimiento social y cultural	2016-2017 2017-2018	Talleres de formación para el desarrollo personal, académico y profesional
Taller sobre uso eficiente de Word y elaboración de textos	2016-2017 2017-2018	Talleres de formación para el desarrollo personal, académico y profesional
Preséntate a la empresa	2017-2018 2018-2019	Talleres de formación para el desarrollo personal, académico y profesional
Reconocimiento y gestión de las emociones	2018-2019	Talleres de especialización en estrategias para la acción tutorial
GTBM: La Estrategia del <i>Mindfulness</i> para mejorar la atención y la gestión del tiempo	2018-2019	Talleres de especialización en estrategias para la acción tutorial

Tabla 12

Talleres de Formación para Profesores-Tutores

PROFESORES-TUTORES		
Cursos y Talleres	Cursos	Tipología
<i>Coaching</i>	2015-2016	Talleres de especialización en estrategias para la acción tutorial

Unidad de Apoyo Psicológico

La Unidad de Apoyo Psicológico desarrolla sus funciones a lo largo del año en dos ámbitos de actuación:

- Por un lado, asesora a los alumnos-tutores para que actúen de manera adecuada ante los problemas personales que presenten sus alumnos-tutorados. Tras el visto bueno del profesor-tutor, el alumno-tutor acude a esta Unidad cuando necesita asesoría para proceder ante un problema personal de su alumno-tutorado que no sabe cómo abordar.
- Por otro lado, ofrece al alumno-tutorado apoyo psicológico personalizado en relación con preocupaciones y dificultades vinculadas a la salud mental y emocional que, por su complejidad, no puedan ser atendidas por su compañero tutor, con el fin de favorecer la mejora del bienestar personal y social de este.

La Unidad estuvo conformada por dos terapeutas. La primera de ellas fue una profesora de la Facultad de Psicología, doctora en Psicología Clínica acreditada por el Colegio Oficial de Psicólogos de Castilla y León con el número de Colegiado CL-0464 para el ejercicio de Actividades Sanitarias, graduada en Trabajo Social y Terapeuta Familiar. La segunda fue una psicóloga, becaria de colaboración en la Unidad de Atención Psicológica del Servicio de Asuntos Sociales de la Universidad de Salamanca (SAS). Ambas se encargaban de atender de manera personalizada a aquellos alumnos-tutorados que por diversos motivos necesitaban una atención experta en cuestiones en las que su alumno-tutor no podía ayudarles.

Siendo cautos para no violar la confidencialidad obligada en estos encuentros, podemos señalar a nivel general que, en los años en que la Unidad estuvo en activo, se abordaron casos relacionados con depresión, ansiedad e intento de suicidio.

Profesor-tutor

La figura del profesor-tutor puede ser representada por cualquier docente que manifieste inquietud y motivación por los temas de orientación educativa. Igualmente, debe ser poseedor de un conjunto de competencias estrechamente vinculadas a las labores tutoriales, entre las que destacan la escucha activa, la planificación y el trabajo en equipo, las habilidades sociales y de comunicación, el manejo de conflictos, entre otras (Castaño

et ál., 2012). No obstante, su participación en el Proyecto de Tutoría entre Compañeros (Grados) de la Facultad de Educación ha sido siempre voluntaria, aun cuando las actividades que lleva a cabo suelen ir acompañadas de un escaso o nulo reconocimiento institucional, lo que dificulta en ocasiones su implicación (Siota, 2015).

La figura del profesor-tutor cuenta con el apoyo y el respaldo del Coordinador de Centro (Ferré et ál., 2009) y su contribución constituye un componente clave para la efectividad y el buen hacer del Proyecto, puesto que actúa como soporte y guía del alumno-tutor en la relación tutorial, ya que esta debe llevarse a cabo mediante una intervención programada, perfectamente pensada, en donde exista una conexión entre los distintos responsables y sus actuaciones (Álvarez Pérez, 2002; Arbizu, Lobato, y Del Castillo, 2005). En este sentido, el asesoramiento del profesor-tutor y su aporte de retroalimentación a los alumnos-tutores provoca una mejora inmediata del desempeño de estos, permitiéndoles reflexionar sobre su ejercicio y mejorar sus estrategias de acción.

La figura del profesor-tutor en el Proyecto de Tutoría entre Compañeros resulta de gran relevancia, donde cumple con una serie de funciones que pueden variar dependiendo del tipo de programa que se esté desarrollando pero que pueden ser consideradas como generales (Castaño et ál., 2012; Ferré et ál., 2009; Rodger y Tremblay, 2003; Valverde et ál., 2002-2003):

- Llevar a cabo la selección de los alumnos-tutores y, posteriormente, la selección de las parejas.
- Establecer con el alumno-tutor el posible calendario de reuniones, horarios y temas a tratar.
- Asesorar a los alumnos-tutores en el desempeño de su función, facilitándoles los recursos necesarios, así como también dando información para una correcta redirección a los órganos correspondientes en el caso de ser necesario.
- Ofrecer respuesta a las dudas que puedan surgirle al alumno-tutor en el desarrollo de las tutorías.
- Hacer un seguimiento de la labor de los tutores, a través de las reuniones periódicas con ellos y el análisis de los informes de estos.
- Ayudar a los alumnos-tutores a conocer con más profundidad su función como alumno-tutor
- Asegurarse de que los objetivos y logros establecidos se cumplan

- Realizar un breve informe de las reuniones mantenidas con los tutores, que resultan ampliamente significativas para el proceso de evaluación y resultados del programa
- Ser un motivador del alumno-tutor reconociendo el esfuerzo y el trabajo que este está realizando
- Ser un guía-orientador en los procesos de aprendizaje, en la maduración y desarrollo global del alumno-tutor
- Ser un evaluador de procesos y productos educativos

Por tanto, el docente que actúa como profesor-tutor en el Proyecto Tutoría entre Compañeros en la Facultad de Educación (Grados) desarrolla, entre otras, funciones de guía, orientación, asesoramiento y provisión de recursos y herramientas de aprendizaje al alumno-tutor para que este pueda llevar a cabo sus responsabilidades dentro de la relación tutorial de la mejor manera posible.

Alumno-tutor

Podemos definir al alumno-tutor en el Proyecto Tutoría entre Compañeros (Grados) en la Facultad de Educación como un estudiante veterano de segundo y tercer curso de alguno de los grados ofertados por el Centro (Educación Social, Maestro en Educación Infantil, Maestro en Educación Primaria y Pedagogía) que, a partir de su experiencia, facilita el proceso de integración activa y aprendizaje a otros estudiantes que se incorporan a la vida universitaria, ayudándoles a clarificar sus objetivos, a conseguir las metas que se han planteado, a resolver dudas relativas a la enseñanza, a encontrar fórmulas para mejorar el aprendizaje y a acortar el camino en la resolución de problemas (Álvarez y González, 2005).

El alumno-tutor ayuda a su compañero novel a establecer metas y estándares y a desarrollar las habilidades necesarias para tener éxito y alcanzarlos. De este modo, la relación tutorial que se forja entre ambos estudiantes es un proceso intencional de apoyo, enriquecimiento y ayuda, que proporciona experiencias orquestadas o estructuradas para facilitar el crecimiento de ambos miembros (Girves et ál., 2005; Manzano et ál., 2012).

Suele ser una característica común de los alumnos-tutores dentro del Proyecto demostrar un alto nivel académico (Lobato, Arbizu y Castillo, 2004), así como también tener disposición para dedicarle tiempo y poseer las capacidades de madurez, empatía, entusiasmo por la tutoría, tolerancia, paciencia y responsabilidad (Terrion y Leonard,

2007). El hecho de conocer más la vida universitaria por encontrarse en cursos superiores con respecto a sus alumnos-tutorados les da la oportunidad de orientar a los estudiantes de nuevo ingreso en las vertientes académica y extraacadémica (Terrion y Leonard, 2007). El alumno-tutor puede llegar a convertirse en alguien a quien los alumnos noveles acuden para resolver inquietudes o tomar decisiones en cuestiones que tengan que ver con sus estudios, pero, además, puede llegar a convertirse en un referente con el que también pueden compartir otras vivencias e inquietudes de índole personal y social (Álvarez y González, 2005; Álvarez, 2015; Fernández y Arco, 2011; Beltman y Schaeben, 2012).

Un aspecto importante que debe tenerse en cuenta es la formación teórica y práctica que reciben los alumnos-tutores dentro del Proyecto. Esta formación les capacita en el desempeño de su acción tutorial, puesto que gracias a ella adquieren y trabajan competencias esenciales para el manejo de procesos grupales, tales como tolerancia, respeto, empatía, escucha activa, responsabilidad, paciencia, capacidad de liderazgo, planificación y organización, integridad, entre otras. La relevancia de la formación de los alumnos-tutores ha sido considerada por un amplio número de autores como un elemento clave para el éxito del Proyecto (Álvarez y González, 2005; Beltman y Schaeben, 2012; Casado-Muñoz et ál., 2013; Galbraith y Winterbottom, 2011; Ramas y Martín. 2020; Velasco y Benito, 2011; Roscoe et ál., 2007)

Por otra parte, Moust y Schmidt (1994) entienden que la característica fundamental en la función tutorial de un alumno-tutor es la congruencia cognitiva y social que este posea. Si el alumno-tutor no es capaz de utilizar un lenguaje o un vocabulario adaptado al alumno-tutorado, su intervención corre el riesgo de resultar ineficaz. Estos autores destacan que dichas congruencias, tanto la cognitiva como la social, demuestran el grado de sensibilidad que el alumno-tutor posee hacia las necesidades y problemas manifestados por su alumno-tutorado. Ahondando en ese concepto, señalan que la congruencia cognitiva y social está constituida por dos elementos. Por un lado, las competencias académicas, respecto al dominio de los conocimientos que se van a enseñar. Por otro, las competencias sociales, entendidas como habilidades referidas al saber estar, a la comunicación y a la intervención con los estudiantes. De su estudio concluyen que el alumno-tutor debe poseer competencias académicas y cualidades personales que le capaciten para el desarrollo de su labor tutorial.

Atendiendo las responsabilidades y funciones del alumno-tutor en el Proyecto Tutoría entre Compañeros en la Facultad de Educación (Grados), este se compromete a realizar varias sesiones presenciales de tutoría con su alumno-tutorado, de aproximadamente 1 hora de duración cada una, las cuales se llevarán a cabo aproximadamente cada 15 días parando en vacaciones y en períodos de exámenes, mantener contacto permanente con su alumno-tutorado a través de WhatsApp o red similar, sin que estos contactos suplan las sesiones presenciales, preparar con antelación las sesiones presenciales de tutoría, abordar y trabajar en ellas las distintas competencias y contenidos que necesite el alumno-tutorado, subir a *Studium* el protocolo cumplimentado de cada una de las reuniones presenciales de tutoría que haya realizado, informar al profesor-tutor cuando así lo solicite sobre el desarrollo de las sesiones de tutoría realizadas, asistir a las reuniones generales de alumnos-tutores a las que convoque el Coordinador de Centro y cumplimentar en tiempo y forma los cuestionarios de evaluación que se le requieran a lo largo del curso. Todos estos cometidos quedan recogidos en la Carta de Compromiso que el alumno-tutor ha de firmar al inicio de su participación en el Proyecto (ver anexo 7).

Alumno-tutorado

El alumno-tutorado en el Proyecto Tutoría entre Compañeros (Grados) en la Facultad de Educación es principalmente un estudiante de primer curso de alguno de los grados (Educación Social, Maestro en Educación Infantil, Maestro en Educación Primaria y Pedagogía) que demanda una mayor integración, adaptación y aprendizaje. Este percibe la necesidad de recibir apoyo y orientación, lo que hace que este tipo de proyectos pueda suponer una respuesta a sus necesidades (Corral-Carrillo et ál., 2019; Menéndez, 2010).

Valverde et ál. (2003-2003) señalan como características básicas que debe poseer un alumno-tutorado las siguientes:

- Ser alumno de nuevo ingreso a la universidad encontrándose en el periodo de transición de la Educación Secundaria a la Educación Superior
- Estar comprometido con el rol que va a desempeñar dentro del programa
- Ser consciente de la ayuda que necesita sin dejar de tener una visión positiva de sí mismo y querer mejorar lo que considera sus debilidades
- Tener una actitud de apertura a la ayuda y al aprendizaje
- Mostrar una actitud activa, participativa y flexible ante el aprendizaje

- No generar unas expectativas demasiado elevadas con respecto a la labor de su alumno-tutor
- Ser sincero en todo momento

Atendiendo las responsabilidades del alumno-tutorado en el Proyecto Tutoría entre Compañeros en la Facultad de Educación (Grados), este se compromete a realizar varias sesiones presenciales de tutoría con su alumno-tutor, de aproximadamente 1 hora de duración cada una, las cuales se llevarán a cabo aproximadamente cada 15 días parando en vacaciones y en períodos de exámenes, a asistir de manera puntual a los encuentros acordados y notificarle su imposibilidad de asistencia, a mantener contacto permanente con su alumno-tutor a través de WhatsApp o red similar, sin sustituir las sesiones presenciales de tutoría por estos contactos y a asumir y llevar a cabo los cambios y mejoras (a nivel académico, personal y social) que le proponga su alumno-tutor. Igualmente, es responsabilidad del alumno-tutorado acudir a las reuniones generales de alumnos-tutorados a las que convoque el Coordinador de Centro y cumplimentar debidamente (en tiempo y forma) el cuestionario de evaluación final del Proyecto. El alumno-tutorado no podrá anular por su cuenta la relación tutorial, debiendo comunicar inmediatamente al Coordinador del Centro los problemas que surjan en su relación. Estos cometidos vienen recogidos en la Carta de Compromiso que los alumnos-tutorados deben firmar al inicio de su participación en el Proyecto (ver anexo 8).

5. MARCO METODOLÓGICO DEL ESTUDIO

Una vez seleccionados y presentados todos aquellos conceptos y fundamentos sobre la tutoría entre iguales en las instituciones de Educación Superior que constituyen nuestro *marco teórico*, así como también el despliegue de características de la experiencia Tutoría entre Compañeros en su modalidad de Grados en la Facultad de Educación que conforman el *marco contextual* del estudio, presentamos en este apartado de manera detallada la metodología empleada acorde a los objetivos e interrogantes propuestos para la investigación.

Describiremos, en primer lugar, la tipología del estudio que hemos llevado a cabo para, posteriormente, centrarnos en el planteamiento de la hipótesis de trabajo y el modelo metodológico poliédrico por el que hemos optado para su validación (variables dependientes, población, fuentes, materiales, técnicas de recogida de información y procedimientos realizados)

5.1 Tipología del estudio

Cuando se emprende una investigación en el marco de las Ciencias Sociales, puede ocurrir que los fenómenos sujetos a estudio transcurran en un espacio y tiempo ajeno al del investigador (Cancela, 2010; Cea, 2001), siendo así el escenario de esta pesquisa. Cuando decidimos emprender la presente investigación sobre la tutoría entre iguales en las instituciones de Educación Superior, teníamos como base y punto de partida para poder llevar a cabo el estudio un conjunto de datos ofrecidos por la experiencia Tutoría entre Compañeros en su sección de Grados que se había llevado a cabo en la Facultad de Educación de la Universidad de Salamanca a lo largo de diez cursos académicos (2008-2009 al 2018-2019).

Este Proyecto fue concebido en el marco de una serie de Proyectos de Innovación Docente, encontrándonos con un grupo de materiales elaborados por el Equipo de Coordinación del Proyecto que recogían las evidencias de la puesta en marcha de esta práctica educativa. Estos materiales no fueron diseñados pensando en una posterior investigación; además, fueron evolucionando debido a los distintos procesos de evaluación a los que era sometido el Proyecto cada año, por lo que sufrieron cambios en su estructura. Estas alteraciones en algunos materiales consultados nos han obligado a ajustar la información recabada a fin de poder dar respuesta a los planteamientos de la investigación.

Esta premisa nos ubica en la imposibilidad de actuar sobre las variables, puesto que ya se han producido, y se convierte en la razón que nos hace plantearnos un diseño de investigación de enfoque cuantitativo *ex post facto*, de estudio descriptivo y de tendencia, ya que, atendiendo a Bisquerra (1988) y Mateo (2000), suele ser la opción más utilizada en el ámbito de la investigación en Ciencias Sociales cuando no es posible la más rigurosa propuesta experimental y donde la validación de las hipótesis se realiza cuando el fenómeno ya ha sucedido.

Los estudios *ex post facto* o no experimentales “consisten en una metodología de investigación empírico-analítica (cuantitativas) en las que el investigador no tiene ningún control sobre las variables independientes, ya sea porque el evento estudiado ya ha ocurrido o porque no es posible controlar dichas variables” (Vega, 2015, p. 3). En nuestro caso, la elección de esta metodología se debe a que, en el momento de llevar a cabo la investigación, el fenómeno ya ha ocurrido, buscando como propósito, tal y como señala Kerlinger (1985, p.268), “hacer inferencias sobre las relaciones de las variables, sin intervención directa, a partir de la diferenciación conjunta de las variables independientes y dependientes”. Por otra parte, Bisquerra (1998) indica que "una característica esencial de la investigación *ex post facto* es que no se tiene control sobre la variable independiente, puesto que sus manifestaciones ya han ocurrido. Es decir, ha ocurrido un hecho (variable independiente) y se observan posteriormente los efectos en las variables dependientes" (p. 218). En nuestra pesquisa, el hecho ocurre con la participación de los alumnos-tutores y tutorados, que constituyen las variables independientes del Proyecto cada curso académico que es evaluado, cuyos efectos posteriores son los resultados obtenidos en ellos producto de su participación y que conforman las variables dependientes.

Autores como Vega (2015) y Bisquerra y Alzina (2004) señalan que la metodología *ex post facto* se puede clasificar en las siguientes tipologías:

- Estudios descriptivos
- Estudios comparativo-causales
- Estudios correlacionales
- Estudios de desarrollo

Respecto a la primera de ellas, los estudios descriptivos, indican que se trata de una opción de investigación cuantitativa con la que se pretende realizar descripciones precisas y muy cuidadosas respecto de fenómenos educativos: “Estos estudios son propios de las

primeras etapas del desarrollo de una investigación y nos proporcionan hechos, datos y nos preparan el camino para la configuración de nuevas teorías o investigaciones” (Bisquerra y Alzina, 2004. p. 197). Por otra parte, Hernández et ál. (2003), citando a Danke (1987), afirman que los estudios descriptivos “buscan especificar las propiedades, las características y los perfiles importantes de personas, grupos, comunidades o cualquier otro fenómeno que es sometido a un análisis” (p. 117).

Para estos autores los estudios de tipo descriptivo presentan la siguiente serie de fases:

- Identificar y formular el problema a investigar
- Establecer los objetivos e hipótesis del estudio
- Seleccionar la población apropiada
- Diseñar o seleccionar los sistemas de recogida de información
- Recoger y analizar los datos
- Extraer conclusiones

Por estas razones, la presente investigación se encuadra en un estudio descriptivo, ya que pretende extraer, de los datos proporcionados por el Proyecto Tutoría entre Compañeros (Grados) en la Facultad de Educación, aquellas características y descripciones que configuran a los alumnos que participan en el mismo, a fin de alcanzar los objetivos propuestos en esta investigación y comprobar o rechazar las hipótesis planteadas *a priori*.

Dentro de los estudios descriptivos se distinguen a su vez cuatro orientaciones:

- Los estudios longitudinales
- Los estudios transversales
- Los estudios de cohortes
- Los estudios de tendencias

Nuestro estudio no seguiría ninguna de las dos primeras orientaciones. No sería de tipo longitudinal, ya que no hablamos de los mismos individuos para cada uno de los puntos de recogida de datos. Tampoco se trataría de un estudio transversal, ya que el periodo de observación se ha prolongado durante diez años. Podría corresponder a un estudio de cohortes, los cuales, según Bisquerra y Alzina (2004):

describen el cambio mediante la selección de muestras distintas para cada momento temporal de recogida de información manteniendo estable la

población... una cohorte la forman el conjunto de individuos que comparten algún acontecimiento vital común. De forma genérica este acontecimiento acostumbra a ser el año de nacimiento, pero no se excluyen en absoluto hechos de otro tipo. Podríamos considerar como sinónimos del término cohorte otros como promoción, quinta, curso, etc. (p. 201).

En nuestro caso, trabajamos con estudiantes que tiene en común el pertenecer a un curso determinado, pero al haber juntado muestras procedentes de diferentes grupos deberíamos clasificarlo como un estudio de tendencias. Estos suponen una variante de los de cohortes mediante la extracción de muestras diferentes de sujetos en cada punto temporal de interés para el estudio, pero la población no se mantiene única ni estable.

5.2 Hipótesis

Toda investigación parte de una serie de proposiciones o suposiciones que han de guiar el camino del estudio que se pretende realizar. Una vez llevada a cabo la fundamentación teórica del proyecto Tutoría entre Compañeros y definido incluso el marco contextual de su implementación nos surge la pregunta *¿Se sostiene la teoría cuando se enfrenta a evidencia empírica?* Al hilo de estos planteamientos surgen las siguientes hipótesis de trabajo, entendidas estas como “una conjetura, suposición o respuesta previa al problema científico que se está investigando” (Espinoza, 2018, p. 40).

En relación con el alumno-tutorado

1. El Proyecto Tutoría entre Compañeros (Grados) en la Facultad de Educación promueve en el alumno-tutorado (alumno de primer curso de Grado) la adquisición de competencias genéricas (sistémicas e instrumentales, intrapersonales e interpersonales) vinculadas a su desarrollo académico, personal y social.
2. El Proyecto Tutoría entre Compañeros (Grados) en la Facultad de Educación permite que el alumno-tutorado tenga una tasa de rendimiento en el primer curso igual o superior a la del resto de su grupo-clase.
3. El Proyecto Tutoría entre Compañeros (Grados) en la Facultad de Educación permite reducir la tasa de abandono escolar en el primer curso de universidad a un $1\% \pm 1$ porcentual.

En relación con el alumno-tutor

4. El Proyecto Tutoría entre Compañeros (Grados) en la Facultad de Educación promueve en el alumno-tutor la adquisición de competencias genéricas (sistémicas, instrumentales, intrapersonales e interpersonales) y específicas (profesionales).

5.3 Variables dependientes

Atendiendo el caso de estudio de esta investigación y a fin de dar respuesta a los objetivos e hipótesis planteados se debe tener en consideración una serie de indicadores que nos permitan evaluar la eficacia del Proyecto Tutoría entre Compañeros (Grados) en la Facultad de Educación. A fin de dar robustidad a los resultados se ha optado por considerar un grupo de variables con los que podamos medir la eficacia del Proyecto. A continuación, procedemos a definir las variables que expresarán los fenómenos a estudiar en la pesquisa. Espinoza (2018, p. 40) nos señala que “al estudiar las hipótesis expresamos el término variable al cual definimos como la cualidad o propiedad de un objeto que es cambiante o mejorable de alguna manera y resumen lo que se quiere conocer acerca del objeto de investigación”. En el mismo sentido, según Grau et ál. (2004, p. 55):

el concepto de variable siempre está asociado a las hipótesis de investigación. Una variable es una propiedad que puede adquirir diferentes valores en un conjunto determinado y cuya variación es susceptible de ser medida. Una investigación, cualitativa o cuantitativa, exige la operacionalización de sus conceptos centrales en variables, de esta definición operativa depende el nivel de medición y potencia de las pruebas realizadas.

Así, podemos decir que las variables son la base o materia prima de la investigación cuantitativa (Hernández, Fernández y Baptista, 2006), una propiedad que puede variar y cuya variación es susceptible de medirse u observarse, llamada así porque puede adoptar un número de valores o categorías (Pina, 2003). Kerlinger (1988) resalta la importancia de la caracterización de las variables en una investigación, indicando que la forma más útil de categorizar variables es como independientes y dependientes debido a su aplicabilidad general, señalando que una variable independiente es la supuesta causa de la variable dependiente, y esta el supuesto efecto.

Atendiendo a lo antes expuesto, las variables independientes de la presente investigación son todos los alumnos-tutorados y alumnos-tutores que participaron en el Proyecto Tutoría entre Compañeros dirigido a los alumnos de los Grados de Educación Social, Maestro en Educación Infantil, Maestro en Educación Primaria y Pedagogía de la Facultad de Educación entre los cursos 2008-2009 al 2018-2019 y que completaron de forma satisfactoria los distintos procesos de evaluación que ofrecía el Proyecto.

Las variables dependientes de la investigación son cuatro: necesidades competenciales, tasas de rendimiento y tasa de abandono de los alumnos tutorados y competencias promovidas en los alumnos-tutores.

- ***Necesidades competenciales del alumno-tutorado***

El Proyecto Tutoría entre Compañeros (Grados) en la Facultad de Educación busca promover entre sus alumnos-tutorados una serie de competencias (tablas 9 y 10) que, como ya tuvimos ocasión de exponer (capítulo 4, punto 4.2.2), que han sido consideradas altamente importantes en los niveles de Educación Superior, las cuales agrupamos en la siguiente tipología:

- Académicas:
 - Genéricas (sistémicas e instrumentales)
 - Específicas (curriculares)
- Intrapersonales
- Interpersonales

Las competencias genéricas de tipo sistémico hacen referencia a la necesidad del alumno universitario de aproximarse y adaptarse a la realidad en la que se encuentra y a situaciones nuevas, de adquirir habilidades y destrezas relacionadas con el aprendizaje autónomo, la autoevaluación y la metacognición, el desarrollo de la creatividad e implicación en procesos de cambio y mejora (Esteban y Aller, 2009; González y Wagenaar, 2003), tales como:

- Capacidad de aplicar los contenidos teóricos a la práctica
- Adaptación a y control de situaciones, espacios y contextos
- Capacidad para aprender y trabajar de forma activa y autónoma
- Iniciativa

- Proactividad
- Voluntad de mejorar y tener éxito
- Capacidad de aprender a aprender
- Capacidad de autoevaluación y metacognición

Las competencias genéricas de tipo instrumental se entienden como las capacidades para sistematizar acciones y racionalizar recursos a partir de determinados objetivos (Macías-Catagua, 2018). Se identifican con capacidades de carácter cognitivo (capacidad de comprender y utilizar ideas y pensamientos), metodológico (capacidad para organizar el tiempo y las estrategias para el aprendizaje, tomar decisiones o resolver problemas), tecnológico (relacionadas con el uso de tecnologías) y lingüístico (comunicación oral y escrita o conocimiento de una segunda lengua) que posibilitan un desenvolvimiento académico básico al estudiante universitario (Esteban y Aller, 2009; González y Wagenaar, 2003), entre las que se encuentran:

- Clarificación de objetivos y metas
- Organización y planificación
- Capacidad de gestión de la información
- Gestión y manejo de recursos
- Afrontamiento, resolución y superación de problemas académicos
- Adquisición de hábitos
- Capacidad para la toma de decisiones
- Comunicación oral y escrita
- Habilidad tecnológica

Las competencias genéricas de tipo intrapersonal remiten a todas aquellas habilidades vinculadas al desarrollo de una relación sana consigo mismo, que incluyen aspectos como valoración y cuidado personal, autoestima, seguridad en sí mismo, manejo inteligente de las emociones (autoconocimiento emocional, asertividad, autodesarrollo e independencia emocional) (Bisquerra y Pérez, 2007; Fernández-Berrocal y Ruiz, 2008; Jiménez y López-Zafra, 2009; Palomera et ál., 2008; Amor y Serrano, 2018), destacando:

- Compromiso
- Responsabilidad
- Motivación
- Autoconfianza, autoestima, seguridad y autoaceptación

- Resiliencia
- Satisfacción y bienestar personal
- Afianzamiento del sentido de eficacia y competencia
- Afrontamiento, resolución y superación de problemas personales
- Razonamiento crítico
- Compromiso ético

Por último, las competencias genéricas de tipo interpersonal, también conocidas como relacionales, aluden a las capacidades y habilidades sociales y de comunicación, las cuales se vinculan con la colaboración y la cooperación en el trabajo grupal, el manejo de las relaciones sociales, apreciación y actuación ante la diversidad y multiculturalidad y capacidad de compromiso ético. Este grupo de competencias se considera fundamental para el desarrollo integral del estudiante (Bisquerra y Pérez, 2007; Catagua, 2018; Fernández-Berrocal y Ruiz, 2008; Jiménez y López-Zafra, 2009; Palomera et ál., 2008; Amor y Serrano, 2018; Wagenaar y González, 2003), sobresaliendo en concreto:

- Habilidades sociales y de comunicación
- Establecimiento y mantenimiento de relaciones interpersonales y de interacciones sociales

En las siguientes tablas se puede observar la selección de competencias entendidas como necesidades competenciales, abordadas con los alumnos-tutorados y por los alumnos-tutores en el Proyecto Tutoría entre Compañeros (Grados) en la Facultad de Educación, que han sido operacionalizadas, permitiéndonos traducir la variable teórica en propiedades observables y medibles descendiendo cada vez más de lo general a lo singular (Cazau, 2004).

Tabla 13

Necesidades competenciales abordadas con los alumnos-tutorados y por los alumnos-tutores en el Proyecto Tutoría entre Compañeros (Grados) en la Facultad de Educación

ALUMNOS-TUTORADOS			
COMPETENCIAS GENÉRICAS			
ACADÉMICAS		PERSONALES	SOCIALES
A. Sistémicas	B. Instrumentales	C. Intrapersonales	D. Interpersonales
<p>A.1 Capacidad para adaptarse a nuevos contextos y situaciones institucionales (Universidad, Centro y Titulación)</p> <p>A.1.1 La Universidad, su historia, organización, campus, instalaciones y servicios de atención al estudiante.</p> <p>A.1.2 La Facultad, su funcionamiento, instalaciones y organización.</p> <p>A.1.3 Sentido, estructura, organización, condiciones, funcionamiento y salidas profesionales de la Titulación y carrera que está cursando.</p> <p>A.1.4 Características y exigencias del primer curso de Grado: (asignaturas, horarios,</p>	<p>B. 1 Cognoscitivas:</p> <p>B.1.1 Clarificación de objetivos y metas.</p> <p>B.1.2 Atención activa.</p> <p>B.1.3 Capacidad de concentración.</p> <p>B. 2 Metodológicas:</p> <p>B.2.1 Planificación y organización del tiempo.</p> <p>B.2.2 Optimización de las condiciones y espacios físicos de estudio (lugar, mobiliario, ambiente, horario, temperatura, fatiga, distracciones...)</p> <p>B.2.3 Técnicas de estudio.</p> <p>B.2.4 Capacidad para la toma de decisiones.</p> <p>B.2.5 Habilidad para la gestión de la información.</p>	<p>C.1 Resiliencia</p> <p>C.2 Autoconfianza y autoestima.</p> <p>C.3 Seguridad en sí mismo.</p> <p>C.4 Afianzamiento del sentido de eficacia y competencia</p> <p>C.5 Inteligencia emocional</p> <p>C.6. Motivación:</p> <p>C.6.1 Motivación por la carrera.</p> <p>C.6.2 Motivación por las asignaturas.</p> <p>C.6.3 Motivación de logro</p> <p>C.7 Responsabilidad.</p> <p>C.8 Comportamiento ético.</p> <p>C.9 Pensamiento crítico (capacidad de crítica y autocrítica).</p> <p>C.10 Hábitos saludables relacionados con la fatiga escolar:</p>	<p>D.1 Habilidades sociales.</p> <p>D.2 Habilidades de comunicación.</p> <p>D.3 Establecimiento y mantenimiento de relaciones interpersonales y de interacciones sociales.</p> <p>D.4 Reconocer y respetar la diversidad y la multiculturalidad.</p> <p>D.5 Reconocer y respetar la igualdad de género.</p> <p>D.6 Actitud y sentido de cooperación y trabajo en equipo.</p> <p>D.7. Afrontamiento, resolución y superación de conflictos relacionales (grupo de iguales, pareja, familia)</p>

<p>prácticas, trabajos, exámenes, profesores, tutorías, <i>Studium</i>, Programas de movilidad Séneca y Erasmus...)</p> <p>A.1.5 Cuestiones administrativas (normativas, matrícula, becas, certificados, reclamaciones, instancias, justificantes...).</p> <p>A.2 Capacidad para implicarse de forma activa en la vida académica:</p> <p>A.2.1 Asistencia a clase.</p> <p>A.2.2 Participación en clase.</p> <p>A.2.3 Puntualidad en las clases.</p> <p>A.2.4 Actitud y comportamiento correctos en clase.</p> <p>A.2.5 Toma y elaboración de apuntes.</p> <p>A.2.6 Realización de prácticas y trabajos (individuales y/o grupales) programados por el profesor/a.</p> <p>A.2.7 Asistencia a tutorías.</p> <p>A.2.8 Revisión de exámenes y pruebas de evaluación)</p>	<p>B.2.6 Estrategias para la resolución de problemas académicos.</p> <p>B.2.7 Estrategias para trabajar en grupo.</p> <p>B.2.8 Organización de las tareas de estudio.</p> <p>B. 3 Tecnológicas:</p> <p>B.3.1 Uso y manejo de medios y recursos vinculados a la Nuevas Tecnologías.</p> <p>B. 4 Lingüísticas:</p> <p>B.4.1 Comunicación oral (Hablar en público. Presentación pública en clase. Entrevista con el profesor. Examen oral)</p> <p>B.4.2 Comunicación escrita (Redacción y estructura de trabajos académicos. Citación bibliográfica y no plagio. Escritura correcta y sin faltas de ortografía)</p>	<p>C.10.1 Sueño</p> <p>C.10.2 Alimentación</p> <p>C.11 Afrontamiento, resolución y superación de problemas psico-sociales (agobio, estrés, abatimiento, bajones, melancolía, nerviosismo, añoranza, soledad, depresión, muerte de un progenitor o familiar allegado, ruptura sentimental, consumo de estupefacientes, alcoholismo, tabaquismo...)</p>	
---	--	--	--

<p>A.3 Capacidad para aprender y trabajar de forma autónoma.</p> <p>A.4 Compromiso con procesos de cambio y mejora.</p> <p>A.5 Capacidad de autoevaluación y metacognición.</p>			
--	--	--	--

Estas competencias, abordadas en el Proyecto con los alumnos-tutorados admiten dos clasificaciones:

Primera clasificación: a oferta y a demanda

a) *Necesidades competenciales del alumno-tutorado “a oferta”*: Las necesidades competenciales “a oferta” son aquellas abordadas por el alumno-tutor con su alumno-tutorado a lo largo de la relación tutorial, siempre que no hayan sido ya manifestadas “a demanda”. El alumno-tutor diagnostica su presencia de acuerdo con el alumno-tutorado y, si este las asume, entonces son abordadas por el alumno-tutor:

- Genéricas (Sistémicas):

- A.1 Capacidad para adaptarse a nuevos contextos y situaciones institucionales (Universidad, Centro y Titulación)

- A.1.1 La Universidad, su historia, organización, campus, instalaciones y servicios de atención al estudiante.

- A.1.2 La Facultad, su funcionamiento, instalaciones y organización.

- A.1.3 Sentido, estructura, organización, condiciones, funcionamiento y salidas profesionales de la Titulación y carrera que está cursando.

- A.1.4 Características y exigencias del primer curso de Grado: (asignaturas, horarios, prácticas, trabajos, exámenes, profesores, tutorías, *Studium*, Programas de movilidad Séneca y Erasmus...)

- A.1.5 Cuestiones administrativas (normativas, matrícula, becas, certificados, reclamaciones, instancias, justificantes...).

- A.2 Capacidad para implicarse de forma activa en la vida académica:

- A.2.1 Asistencia a clase.

- A.2.2 Participación en clase.

- A.2.3 Puntualidad en las clases.

- A.2.4 Actitud y comportamiento correctos en clase.

- A.2.5 Toma y elaboración de apuntes.

- A.2.6 Realización de prácticas y trabajos (individuales y/o grupales) programados por el profesor/a.

- A.2.7 Asistencia a tutorías.

- A.2.8 Revisión de exámenes y pruebas de evaluación)

A.4 Compromiso con procesos de cambio y mejora.

- Genéricas (Instrumentales):
 - B. 1 Cognoscitivas:
 - B.1.1 Clarificación de objetivos y metas.
 - B. 2 Metodológicas:
 - B.2.4 Capacidad para la toma de decisiones.

- Personal (Intrapersonales):
 - C.2 Autoconfianza y autoestima.
 - C.3 Seguridad en sí mismo.
 - C.4 Afianzamiento del sentido de eficacia y competencia
 - C.6. Motivación:
 - C.6.1 Motivación por la carrera.
 - C.6.2 Motivación por las asignaturas.
 - C.6.3 Motivación de logro

- Social (Interpersonales):
 - D.4 Reconocer y respetar la diversidad y la multiculturalidad.
 - D.5 Reconocer y respetar la igualdad de género.

b) *Necesidades competenciales “a demanda” (iniciales o in itinere)*: Las necesidades competenciales “a demanda” son aquellas que el alumno-tutorado manifiesta tanto al inicio como a lo largo del desarrollo del Proyecto. Estas expresan la necesidad de adquirir habilidades sobre herramientas intelectuales y procedimentales básicas que son imprescindibles para los alumnos universitarios a la hora de analizar los problemas que surjan, evaluar las posibles estrategias de actuación y de acción, aplicar conocimientos a casos distintos y aportar soluciones adecuadas a las distintas circunstancias que se presenten (Catagua, 2018; Colás, 2005; Jiménez et ál., 2005). Como hemos señalado anteriormente, nos referimos a necesidades competenciales sistémicas, instrumentales, intrapersonales e interpersonales.

Segunda clasificación: al inicio e in itinere

- a) Cuando mencionamos las necesidades competenciales *al inicio* nos referimos a aquellas que son manifestadas por el alumno-tutorado en los primeros encuentros con el Proyecto y con su alumno-tutor, así como en la entrevista al alumno-tutorado realizada por el equipo de profesores-tutores y/o coordinadores del Proyecto cuando este presenta su solicitud de participación, cuya información se suministra al alumno-tutor en su primera sesión de tutorías. Se completa esta información con la aportada por el alumno-tutorado en la primera sesión de tutoría con su alumno-tutor.
- b) En cuanto a las necesidades competenciales *in itinere* nos referimos a aquellas que son verbalizadas por el alumno-tutorado a su alumno-tutor en las sucesivas sesiones de relación tutorial hasta finalizar la participación en el Proyecto.

- ***Tasas de rendimiento académico de los alumnos-tutorados***

La tasa de rendimiento se define como la relación porcentual entre el número total de créditos ordinarios superados por los estudiantes en un determinado curso académico y el número total de créditos ordinarios matriculados por ellos mismos (Observatorio de la Calidad y el Rendimiento Académico. UEC). En nuestro caso, cuando hablamos de rendimiento académico nos referimos a las tasas de rendimiento de cada alumno que ha participado en el Proyecto de Tutoría entre Compañeros en las distintas titulaciones de la Facultad de Educación de la Universidad de Salamanca (Educación Social, Maestro en Educación Infantil y Primaria y Pedagogía) entre los cursos 2010-2011 y 2018-2019, así como también del grupo-clase en las mismas titulaciones y años.

- ***Tasas de abandono de la carrera de los alumnos-tutorados***

Las tasas de abandono de los estudios son entendidas como el porcentaje de alumnos de la cohorte de entrada del curso indicado que, sin necesariamente finalizar los estudios, no se matriculan en los dos cursos siguientes (Observatorio de la Calidad y el Rendimiento Académico. UEC). Para el correcto estudio de esta variable se trabajó con las tasas de abandono de los estudiantes matriculados por primera vez en el primer curso de una titulación de la Facultad de Educación de la Universidad de Salamanca (Educación Social, Maestro en Educación Infantil y Primaria y Pedagogía), entre los cursos 2010-2011 y 2018-2019, así como también del resto grupo-clase en las mismas titulaciones y años.

- ***Competencias promovidas en los alumnos-tutores***

Atendiendo a la figura del alumno-tutor y su adquisición de competencias, el Proyecto Tutoría entre Compañeros (Grados) en la Facultad de Educación busca promover asimismo entre sus alumnos-tutores una serie de competencias (tablas 9 y 10) que, como ya tuvimos ocasión de exponer (capítulo 4, punto 4.2.2), han sido consideradas también de fuerte impacto en los niveles de Educación Superior, las cuales agrupamos en la siguiente tipología: •

Académicas:

- Genéricas (sistémicas e instrumentales)
- Específicas (curriculares)
 - Intrapersonales
 - Interpersonales
 - Específicas (profesionales)

Al igual que las referidas a los alumnos-tutorados, estas también han sido operacionalizadas, lo que nos ha permitido traducir la variable teórica en propiedades observables y medibles descendiendo cada vez más de lo general a lo singular (Cazau, 2004).

Tabla 14

Competencias Abordadas con los Alumnos-Tutores en el Proyecto Tutoría Entre Compañeros (Grados) en la Facultad de Educación de la Universidad de Salamanca

ALUMNOS-TUTORES			
COMPETENCIAS GENÉRICAS			
ACADÉMICAS		PERSONALES	SOCIALES
A. Sistémicas	B. Instrumentales	C. Intrapersonales	D. Interpersonales
<p>A.1 Capacidad para implicarse de forma activa y participar en la vida universitaria.</p> <p>A.2 Capacidad de aplicar los contenidos teóricos a la práctica.</p> <p>A.3 Motivación por la calidad.</p> <p>A.4 Compromiso con procesos de cambio y mejora.</p> <p>A.5 Capacidad de autoevaluación y metacognición.</p>	<p>B. 1 Cognoscitivas:</p> <p>B.1.1 Clarificación de objetivos y metas.</p> <p>B. 2 Metodológicas:</p> <p>B.2.1 Mejora en los procesos de planificación y organización.</p> <p>B.2.2 Planteamiento y diseño de estrategias de cambio y mejora.</p> <p>B.2.3 Aplicación de procedimientos para la evaluación de cambios y mejoras.</p> <p>B.2.4 Capacidad para la toma de decisiones.</p> <p>B.2.5 Habilidad para la gestión de la información.</p>	<p>C.1 Autoconfianza y autoestima.</p> <p>C.2 Seguridad en sí mismo.</p> <p>C.3 Voluntad de tener éxito</p> <p>C.4 Afianzamiento del sentido de eficacia y competencia</p> <p>C.5 Inteligencia emocional</p> <p>C.6 Pensamiento y razonamiento crítico (capacidad de crítica y autocrítica).</p> <p>C.7 Responsabilidad.</p> <p>C.8 Compromiso.</p> <p>C.9 Comportamiento ético.</p>	<p>D.1 Habilidades sociales.</p> <p>D.2 Capacidad de apoyo y ayuda.</p> <p>D.3 Habilidades de comunicación.</p> <p>D.4 Solidaridad.</p> <p>D.5 Orientación al servicio.</p> <p>D.6 Reconocer y respetar la diversidad y la multiculturalidad.</p> <p>D.7 Reconocer y respetar la igualdad de género.</p> <p>D.8 Favorecer la inclusión de las personas con discapacidad (física o intelectual)</p> <p>D.9 Actitud y sentido de cooperación, colaboración y trabajo en equipo.</p>

	<p>B.2.6 Gestión y manejo de recursos.</p> <p>B.2.7 Afrontamiento y resolución de problemas.</p> <p>B.2.8 Ofrecer <i>feedback</i>.</p> <p>B. 3 Lingüísticas:</p> <p>B.3.1 Capacidad para comunicar y transmitir información, ideas y soluciones.</p>		D.10 Afrontamiento y resolución de conflictos.
COMPETENCIAS ESPECÍFICAS			
<p>E. Desarrollo profesional como educador:</p> <p>H.1 Planificación y aplicación de estrategias de aprendizaje y trabajo académico personalizadas según las necesidades, particularidades y estilos de cada alumno.</p> <p>H.2 Seguimiento académico individualizado de un alumno, asesorándole y orientándole en su desarrollo académico, personal e interpersonal.</p> <p>H.3 Actitudes positivas hacia los alumnos en situación de desventaja académica.</p>			

En el estudio de la variable dependiente referida a las competencias del alumno-tutor se atenderá, igualmente, si este adquiere, en el proceso de la relación tutorial, algunas competencias genéricas enseñadas al alumno-tutorado que se recogen en la tabla 13.

5.4 Población

La población objeto de estudio está constituida por 798 estudiantes, de los cuales 710 son mujeres, el 88,97%, y 88 hombres, el 11,02%, comprendidos entre alumnos-tutores (398) y alumnos-tutorados (400) (Ver gráficos 13 y 14). Todos ellos han participado en el Proyecto de Tutoría entre Compañeros (Grados) en la Facultad de Educación en las titulaciones de Educación Social, Maestro en Educación Infantil, Maestro en Educación Primaria y Pedagogía entre los cursos 2008-2009 y 2018-2019. El marco de la muestra para la población seleccionada se ha llevado a cabo a través de un muestreo no probabilístico por conveniencia, donde, siguiendo lo señalado por Blanco (2011), el investigador selecciona los sujetos-objeto de estudio según su propia conveniencia, ya tenemos interés en conocer la opinión solamente de los alumnos tutores y tutorados que han participado en el Proyecto y han completado de manera satisfactoria los distintos procesos de evaluación.

A continuación, presentamos en la tabla 15 la distribución de la población de acuerdo con el curso, la titulación, el rol dentro de la relación tutorial y el sexo.

Tabla 15

Distribución de la Población del Estudio por Año y Titularidad

Curso	Facultad	Titulación	Alumno-tutorado	Alumno-tutor	Total	Mujer	Hombre
2008-2009	Educación	Diplomatura en Educación Social	12	12	24	19	5
2009-2010	Educación	Diplomatura en Educación Social	13	13	26	24	2
		Diplomatura en Magisterio Infantil	13	13	26	24	2

Curso	Facultad	Titulación	Alumno-tutorado	Alumno-tutor	Total	Mujer	Hombre
2010-2011	Educación	Educación Social	21	21	42	38	4
		Maestro en Educación Infantil	18	18	36	35	1
		Maestro en Educación Primaria	9	9	18	12	6
2011-2012	Educación	Educación Social	16	16	32	30	2
		Maestro en Educación Infantil	13	13	26	26	0
		Maestro en Educación Primaria	8	8	16	12	4
		Pedagogía	11	11	22	20	2
2012-2013	Educación	Educación Social	20	20	40	36	4
		Maestro en Educación Infantil	5	6	11	11	0
		Maestro en Educación Primaria	10	10	20	15	5
		Pedagogía	14	14	28	28	0
2013-2014	Educación	Educación Social	7	7	14	13	1
		Maestro en Educación Infantil	6	6	12	12	0

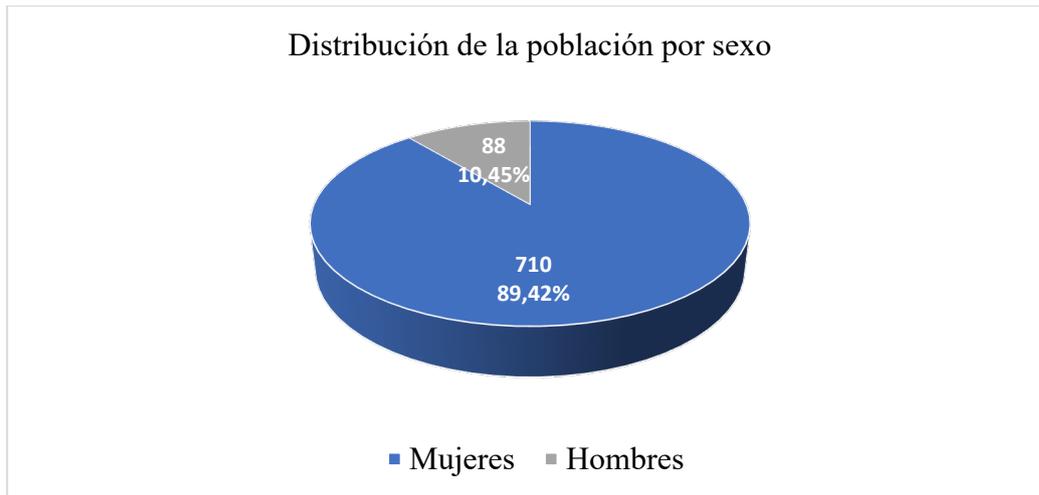
Curso	Facultad	Titulación	Alumno-tutorado	Alumno-tutor	Total	Mujer	Hombre
		Maestro en Educación Primaria	13	13	26	17	9
		Pedagogía	14	14	28	26	2
2014-2015	Educación	Educación Social	14	13	27	24	3
		Maestro en Educación Infantil	3	3	6	6	0
		Maestro en Educación Primaria	10	10	20	14	6
		Pedagogía	14	14	28	27	1
2015-2016	Educación	Educación Social	10	10	20	19	1
		Maestro en Educación Infantil/Primaria	12	10	22	21	1
		Pedagogía	16	16	32	28	4
2016-2017	Educación	Educación Social	11	11	22	21	1
		Maestro en Educación Infantil/Primaria	14	13	27	22	5
		Pedagogía	8	8	16	15	1
		Educación Social	10	11	21	18	3

Curso	Facultad	Titulación	Alumno-tutorado	Alumno-tutor	Total	Mujer	Hombre
2017-2018	Educación	Maestro en Educación Infantil/Primaria	11	11	22	19	3
		Pedagogía	15	15	30	29	1
2018-2019	Educación	Educación Social	10	7	17	17	0
		Maestro en Educación Infantil/Primaria	12	10	22	18	4
		Pedagogía	4	10	14	14	0
Totales			400	398	798	710	88

Como vemos en la tabla 15, la participación de los alumnos, tanto tutores como tutorados, a lo largo de los cursos ha ido fluctuando, rasgo que se presenta en todas las titulaciones que se han ido incorporando al Proyecto Tutoría entre Compañeros (Grados) en la Facultad de Educación. Estas oscilaciones no son controladas por el Equipo que constituye el Proyecto, ya que la participación siempre ha sido voluntaria para todos los miembros, incluidos profesores-tutores y coordinadores. Lo que sí es evidente es la constante participación de alumnos tutores y tutorados en todas las titulaciones y en cada curso ofertado, como se puede ver en la tabla, lo que pone de manifiesto la necesidad de este tipo de servicios por parte de la comunidad estudiantil.

Gráfico 13

Distribución de la Población por Sexo

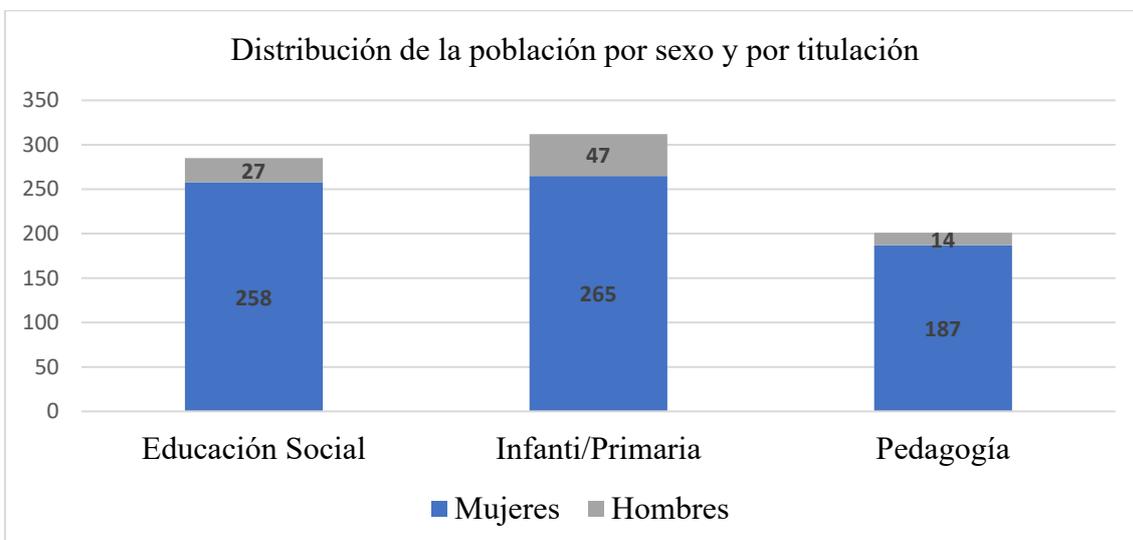


Como se puede observar en los gráficos 13 y 14, la tendencia en todas las titulaciones evaluadas evidencia que la población de estudiantes que más ha participado en el Proyecto Tutoría entre Compañeros (Grados) en la Facultad de Educación han sido mujeres, con un 89% del conjunto total frente a un 10,45% de participación masculina. Como hemos mencionado anteriormente, la participación principalmente femenina se corresponde con la feminización de las titulaciones de Educación.

A continuación, en el gráfico 14 podemos ver la distribución de la población por sexo y por titulación, destacando que la titulación de Pedagogía es la que ha presentado una menor participación por parte de los hombres.

Gráfico 14

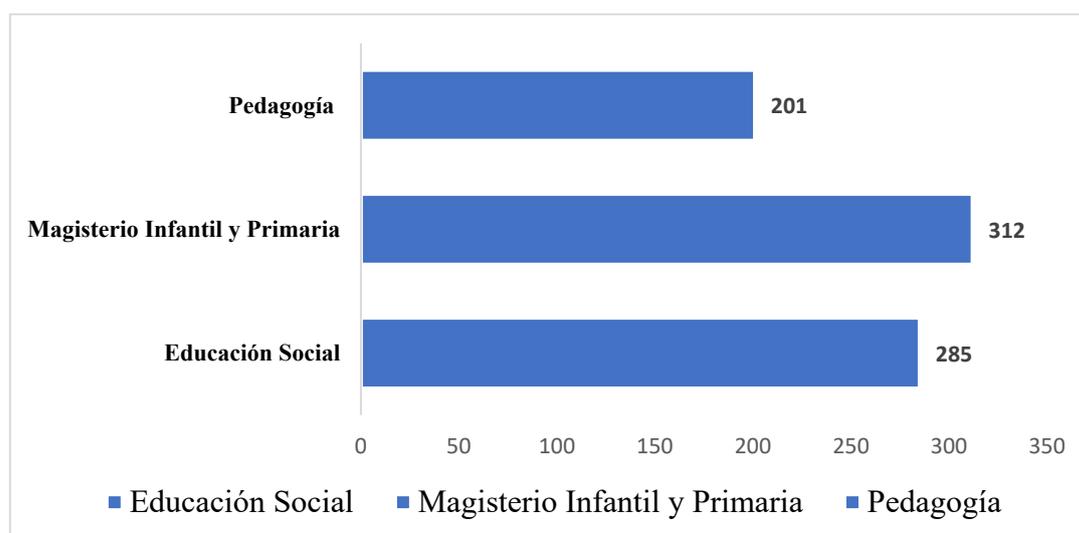
Distribución de la Población por Sexo y por Titulación



La mayor representación de la población de mujeres observada en los dos gráficos anteriores es coherente con la feminización característica en las titulaciones de Ciencias Sociales, siendo Educación uno de los ámbitos menos paritarios con un 77,5% de mujeres (Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades, 2019). Sin embargo, Colvin y Ashman (2010) indicaban que, en los resultados obtenidos de las prácticas de relaciones de tutoría entre iguales en las universidades evaluadas por ellos, el género marcaba una diferencia en relación con la percepción de beneficios: las alumnas-tutoradas percibían mejoras globales y en todos los aspectos de la formación y la ayuda recibida, mientras que los alumnos-tutorados percibían más los beneficios académicos de la relación tutorial. Si atendemos a Rodríguez (2015) y Tesouro et ál. (2014), estos investigadores señalan que las mujeres universitarias presentan un mejor enfoque estratégico ante sus estudios y una mayor motivación para el logro que los estudiantes varones. Los autores señalan que esto se traduce en una mejor organización de estudios y tiempo, evaluación de su efectividad y mayor atención a los procesos de evaluación por parte de las estudiantes. Estas características explicarían por qué las mujeres se ven principalmente atraídas por este tipo de servicios que ofrece beneficios generalizables a todas las áreas que conforman a un estudiante universitario, más allá de las mejoras en el rendimiento académico.

Gráfico 15

Distribución de la Población (Alumnos-Tutorados y Alumnos-Tutores) por Titulación



Como se puede observar en la tabla 9 y el gráfico 15, la titulación que ha contado con una mayor participación de alumnos (tutores y tutorados) a lo largo de los cursos evaluados ha sido Educación Social (35,71%), seguida por Pedagogía (25,18%), si bien

esta titulación fue la última que se incorporó al Proyecto, y Maestro en Educación Infantil y Primaria, que juntas conforman un 39,09% de la población estudiantil que ha participado en el Proyecto. En los gráficos 16 y 17 podemos ver esta distribución por rol y por titulación.

Gráfico 16

Distribución de la Población (Alumnos-Tutorados) por Titulación

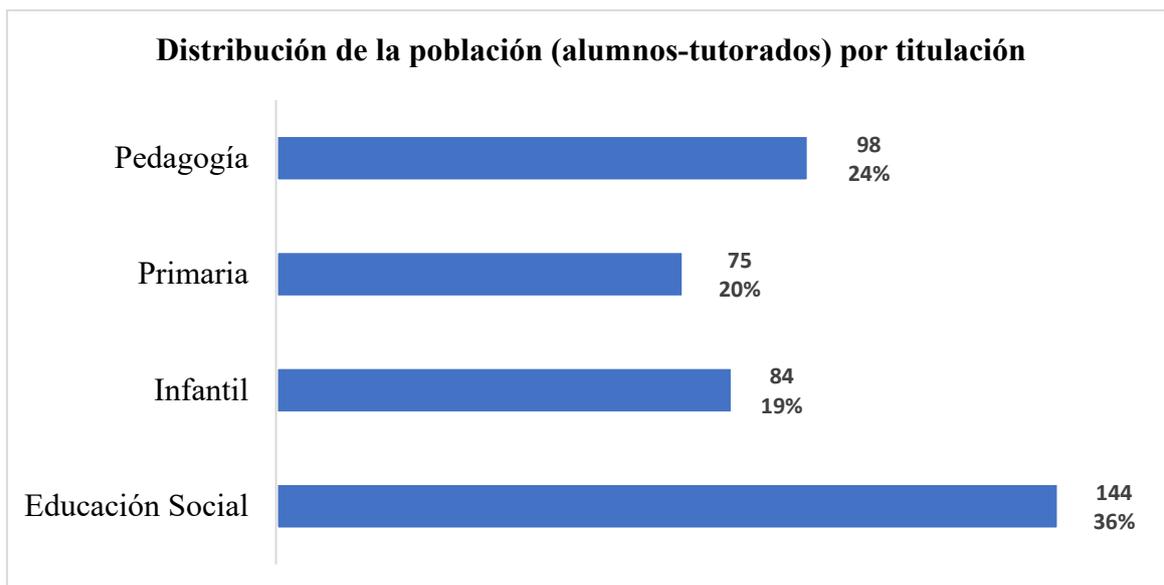
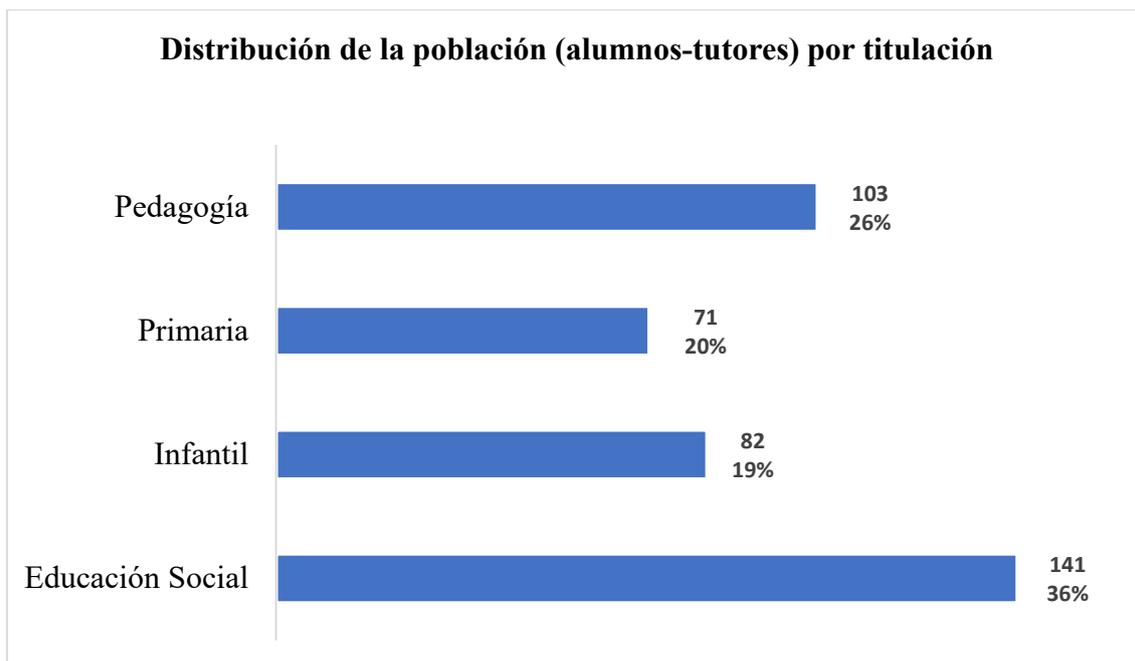


Gráfico 17

Distribución de la Población (Alumnos-Tutores) por Titulación



Atendiendo a cada titulación de manera detallada, podemos observar en los gráficos anteriores que la mayor participación de estudiantes tanto tutores como tutorados ocurre en Educación Social y Pedagogía. Esta última llama la atención, ya que, como hemos indicado antes, es la titulación que se incorpora al Proyecto de manera más tardía y, sin embargo, alcanza en poco tiempo una gran respuesta de participación por parte del alumnado tutor y tutorado. Esto puede deberse al perfil vocacional y profesional de la titulación de Pedagogía, el cual coincide en gran medida con los principios del Proyecto Tutoría entre Compañeros, ofreciendo una oportunidad de aprendizaje única para estos estudiantes.

5.5 Fuentes, materiales, técnicas de recogida de información y procedimientos

En este apartado presentaremos de manera detallada todas las fuentes, materiales, técnicas de recogida de información y procedimientos que han sido empleados en el estudio. Es preciso recordar, como hemos señalado anteriormente, que los materiales proporcionados por el Proyecto Tutoría entre Compañeros (Grados) en la Facultad de Educación utilizados para el estudio no fueron elaborados con una finalidad investigadora, sino que fueron realizados por los miembros del Equipo de Coordinación del Proyecto en el marco de Proyectos de Innovación Docente, perfeccionándose y evolucionando a lo largo de los años producto de los resultados obtenidos en los distintos procesos de evaluación a los que se ha sometido el Proyecto cada curso académico. Es por ello por lo que esta investigadora se ha visto en la necesidad de ajustar la información

recabada en los distintos materiales a fin de dar respuesta a los planteamientos de la investigación, atendiendo en todo momento al rigor y al control de cada procedimiento, como se verá de forma minuciosa en este apartado.

Igualmente, es importante destacar que, para el tratamiento de los datos personales hallados en las distintas fuentes primarias y materiales que han sido consultadas en el estudio, hemos cumplido con la Ley Orgánica 3/2018, de 5 de diciembre, de Protección de Datos Personales y garantía de derechos digitales, a fin de conservar en todo momento la confidencialidad de los datos obtenidos y el anonimato de los estudiantes que han participado a lo largo de los años explorados en el Proyecto Tutoría entre Compañeros (Grados) en la Facultad de Educación y los alumnos del grupo-clase en los cursos evaluados.

Los cuestionarios y sus resultados proceden de las siguientes Memorias anuales del Proyecto Tutoría entre Compañeros:

- Cieza García, J. A., Carpintero Raimúndez, E., Maya Frades, V., Hernández Beltrán, J. C. y Revuelta Domínguez, F. I. (2009). *Experiencia piloto de implementación de la tutoría entre compañeros (peer tutoring) en el primer curso de la Diplomatura de Educación Social*. (<https://gredos.usal.es/handle/10366/74019>).
- Cieza García, J. A., Carpintero Raimúndez, E., Maya Frades, V., Castro Cardoso, D. D., García Rodríguez, M. L., López Esteban, C., García Pérez, J. R. y Monterrubio Pérez, M. C. (2010). *Experiencia-piloto de implementación de la tutoría entre compañeros (peer tutoring) en el primer curso de la Diplomatura de Magisterio (especialidad de educación infantil)*. (<https://gredos.usal.es/handle/10366/81752>)
- Cieza García, J. A. (2010). *Implementación de la tutoría entre compañeros en el primer curso de los Grados en Educación Social, Maestro en Educación Infantil y Maestro en Educación Primaria*. (<https://gredos.usal.es/handle/10366/111273>)
- Cieza García, J. A., Maya Frades, V., López Esteban, C., González Astudillo, M. T., Martín García, A. V., Espejo Villar, L. B., ... y Gómez Sánchez, T. F. (2012). *Implementación de la tutoría entre compañeros en el primer curso de*

los grados en la facultad de Educación, facultad de Filología y facultad de Ciencias Químicas. (<https://gredos.usal.es/handle/10366/121028>)

- Cieza García, J. A., Mata López, M. I., Maya Frades, V., García Pérez, J. R., González Astudillo, M. T., Casillas Martín, S., ... y Ruano García, F. J. (2013). *Implementación de la tutoría entre compañeros en la Facultad de Educación, Facultad de Filología y Facultad de Ciencias Químicas*. (<https://gredos.usal.es/handle/10366/122825>)
- Cieza García, J. A., Mata López, M. I., Izquierdo Misiego, C., Prieto Crespo, M. Á., Calvo Álvarez, M. I., Monterrubio Pérez, M. C., ... y Velasco Marcos, E. (2013). *Innovaciones en el proyecto tutoría entre compañeros*. (<https://gredos.usal.es/handle/10366/124712>)
- Izquierdo Misiego, C., García Gajate, M., Calvo Álvarez, M. I., Monterrubio Pérez, M. C., González Álvarez, Á. D., Casillas Martín, S., ... y Cieza García, J. A. (2015). *Innovaciones y mejoras en el proyecto Tutoría entre compañeros. Curso 2014-2015*. (<https://gredos.usal.es/handle/10366/126832>)
- Cieza García, J. A., García Gajate, M., Calvo Álvarez, M. I., Casillas Martín, S., Monterrubio Pérez, M. C., González Álvarez, Á. D., ... y Izquierdo Misiego, C. (2016). *Innovaciones y mejoras en el proyecto tutoría entre compañeros. Curso 2015-2016*. (<https://gredos.usal.es/handle/10366/131427>)
- Cieza García, J. A. (2017). *Memoria Proyecto Tutoría entre Compañeros. Curso 2016-2017*. Inédito.
- Cieza García, J. A. (2018). *Memoria Proyecto Tutoría entre Compañeros. Curso 2017-2018*. Inédito.
- Cieza García, J. A. (2019). *Memoria Proyecto Tutoría entre Compañeros. Curso 2018-2019*. Inédito.

Hay que destacar que los indicadores seleccionados cumplen con los principios de disponibilidad, simplicidad, confiabilidad, sensibilidad y alcance (Velasco et ál., 2009) que permiten validar un indicador. A continuación, se ofrece una descripción pormenorizada de los distintos procedimientos empleados en este marco metodológico del estudio.

Tabla 16

*Fuentes, Materiales, Técnicas de Recogida de Información y Procedimientos.
Procedimiento 1*

PROCEDIMIENTO	DATOS	TIPO DE FUENTE	MATERIALES	UBICACIÓN	TÉCNICAS DE RECOGIDA Y ANÁLISIS DE INFORMACIÓN	HIPÓTESIS 1,2,3 o 4
1	Necesidades competenciales iniciales del alumno-tutorado	Fuentes primarias	- Entrevistas inicial al alumno-tutorado - Protocolos de recogida de datos del alumno-tutorado - Cuadernos del alumno-tutor (primera sesión de tutoría)	Archivo del Proyecto Tutoría entre Compañeros situado en el despacho 2 del Edificio Europa. Facultad de Educación. Universidad de Salamanca	Técnica de análisis de contenido: <i>categorial-frecuencial</i>	1

Procedimiento 1. En este primer apartado hemos trabajado con los datos *necesidades competenciales iniciales del alumno-tutorado* del Proyecto Tutoría entre Compañeros (Grados) en la Facultad de Educación. Se ha llevado a cabo la categorización u operacionalización de los datos cualitativos obtenidos a través de las fuentes primarias consultadas en los materiales *entrevista inicial al alumno-tutorado, formulario de recogida de datos del alumno-tutorado y cuaderno del alumno-tutor (primera sesión de tutoría*, los cuales se encuentran ubicados en el archivo del Proyecto Tutoría entre Compañeros, situado en el despacho 2 del Edificio Europa en la Facultad de Educación de la Universidad de Salamanca. En este procedimiento, para la recogida y análisis de la información hemos aplicado la técnica *análisis de contenido categorial-frecuencial* para la comprobación o rechazo de la hipótesis 1: *El Proyecto Tutoría entre Compañeros (Grados) en la Facultad de Educación promueve en el alumno-tutorado (alumno de primer curso de Grado) la adquisición de competencias genéricas (sistémicas e instrumentales, intrapersonales e interpersonales) vinculadas a su desarrollo académico, personal y social.*

Para evaluar la validez de una hipótesis es necesario desarrollar medidas de las variables o conceptos que las constituyen. Este proceso a menudo se denomina categorización u operacionalización de las variables (Bryman, y Cramer, 2011; Espín, 2002; Herrera, 2018). Ahondando en este concepto, Bardín (2002, p. 90) define la categorización como:

una operación de clasificación de elementos constitutivos de un conjunto por diferenciación, tras la agrupación por género (analogía), a partir de criterios previamente definidos. Las categorías son secciones o clases que reúnen un grupo de elementos (unidades de registro en el caso del análisis de contenido) bajo un título genérico, reunión efectuada debido a dos caracteres comunes de estos elementos.

Para llevar a cabo una categorización, según Delgado y Gutiérrez (1998, pág. 193), se debe:

efectuar una clasificación de las unidades de registro (previamente codificadas e interpretadas en sus correspondientes unidades de contexto) según las similitudes y diferencias que sea posible apreciar de acuerdo con ciertos criterios, las cuales pueden ser sintácticas (nombres, verbos, adjetivos, etc.), semánticas (temas, áreas conceptuales, etc.), o pragmáticas (actitudes, formas de uso del lenguaje, etc.).

Para obtener la categorización/operacionalización de la variable dependiente *competencias adquiridas por el alumno-tutorado* hemos atendido las distintas categorías de competencias genéricas susceptibles de ser abordadas por los alumnos-tutorados en el Proyecto Tutoría entre Compañeros (Grados) en la Facultad de Educación, las cuales han sido extraídas de los estudios sobre los problemas y necesidades que presentan los alumnos de nuevo ingreso a la universidad, estudios sobre la cuarta transición y extraídas también de otros programas similares de tutorías entre iguales implementados a nivel nacional e internacional. Este conjunto de necesidades competenciales ha sido categorizado/operacionalizado alfanuméricamente respondiendo cada una a un único criterio de clasificación y a una única categoría, las mismas permiten la clasificación de todos los elementos reconocidos como *necesidades competenciales* que se encuentran en los distintos materiales y se identifican de manera suficientemente clara y bien definida de tal forma que cualquier investigador pueda llegar a los mismos resultados de clasificación a través de su análisis.

Para el tratamiento de los datos obtenidos hemos aplicado la técnica de análisis de contenido: *categorial-frecuencial* la cual es una técnica de interpretación de toda clase de textos para su posterior interpretación (Espín, 2002). El análisis de contenido categorial-frecuencial apunta hacia una reducción de categorías analíticas que pueden determinarse en distribuciones frecuenciales (Herrera, 2018) lo que nos ha permitido agrupar la información contenida en los materiales por categorías de necesidades competenciales y su frecuencia. Dicho análisis se realizó a partir de la recopilación de los datos, de la reducción de la información obtenida (a través de procesos de categorización y codificación) para ofrecer finalmente la representación e interpretación de los resultados.

Aplicando esta técnica para el tratamiento de los datos cualitativos recogidos en las fuentes primarias y materiales del estudio, que son, como ya hemos señalado, la entrevista inicial al alumno-tutorado, el formulario de recogida de datos del alumno-tutorado y el cuaderno del alumno-tutor para la primera sesión de tutoría, llevamos a cabo los procedimientos habituales de transcripción, reducción, disposición y transformación de datos, donde se desarrollaron las siguientes tareas (Carrasco y Calderero, 2000; Fernández y Arco, 2011; Herrera, 2018; Tójar, 2006):

- Diseño de la hoja de vaciado de datos partiendo de las competencias susceptibles de ser abordadas por los alumnos-tutorados en el Proyecto Tutoría entre Compañeros (Grados) en la Facultad de Educación (ver tabla 11).

Tabla 17

Hoja de Vaciado de Datos de la Categorización/Operacionalización de la Variable Competencias Adquiridas por el Alumno-Tutorado

	ACADÉMICAS						PERSONALES			SOCIALES		
	A. Sistémicas			B. Instrumentales			C. Intrapersonales			D. Interpersonales		
Alumno	Inicial	<i>In itinere</i>	A oferta	Inicial	<i>In itinere</i>	A oferta	Inicial	<i>In itinere</i>	A oferta	Inicial	<i>In itinere</i>	A oferta
Alumno 1												
Alumno 2												
Alumno 3												

- Clasificación y enumeración de las fuentes adjudicando un número a cada sujeto del estudio y otorgando idéntico número a todos los materiales existentes referidos al mismo. Así, el alumno-tutorado 1 tiene el protocolo de recogida de datos 1, entrevista al alumno-tutorado 1, cuaderno de alumno-tutor 1 y protocolos de seguimiento del profesor-tutor 1.
- Identificación de las necesidades competenciales manifestadas por los alumnos-tutorados en las distintas fuentes consultadas a través de una lectura exhaustiva y detallada de las mismas.
- Introducción de los datos en forma de códigos alfanuméricos que representan cada una de las necesidades competenciales manifestadas por los alumnos-tutorados del estudio en la hoja de vaciado de datos (ver tabla 17).
- Depuración de la base de datos para detectar y corregir fallos.
- Identificación del análisis que se debe realizar, teniendo en cuenta que los datos obtenidos se han de interpretar a la luz de los objetivos que nos hemos planteado para este estudio.
- Análisis e interpretación de los resultados obtenidos sobre las necesidades competenciales iniciales de los alumnos tutorados del Proyecto Tutoría entre Compañeros (Grados) en la Facultad de Educación diferenciados por titulación.

Figura 2

Muestra de la Hoja de Vaciado de Datos de la Categorización/Operacionalización de la Variable Competencias Adquiridas por el Alumno-Tutorado

A modo de ejemplo, incluimos esta muestra del resultado final de la hoja de vaciado de datos, como ejemplo del trabajo de tratamiento de datos:

DIPLOMATURA EN EDUCACIÓN SOCIAL CURSO 2008/2009												
	ACADÉMICAS						PERSONALES			SOCIALES		
	A. Sistémicas			B. Instrumentales			C. Intrapersonales			D. Interpersonales		
	Inicial	In itinere	A oferta	Inicial	In itinere	A oferta	Inicial	In itinere	A oferta	Inicial	In itinere	A oferta
Alumno 1		A.2	A.1-A.2-A.4	B.2.1-	B.2.5-B.2.3-	B.1.1-B.2.4	C.10.1	C.11-C.6.2	C.2-C.3-C.4-C.6	D.7		D.4-D.5
Alumno 2		A.3	A.1-A.2-A.4	B.2.1	B.2.7-B.3.1-B.4.1	B.1.1-B.2.4	C.3	C.11-C.6.2	C.2-C.3-C.4-C.6		D.7	D.4-D.5
Alumno 3		A.3-A.2	A.1-A.2-A.4	B.2.3-B.2.6	B.2.1-B.4.2	B.1.1-B.2.4	C.6.1	C.6.2-C.10.2-C.11	C.2-C.3-C.4-C.6	D.7	D.7	D.4-D.5
Alumno 4	A.1	A.2	A.1-A.2-A.4	B.2.3-	B.2.6-B.1.3	B.1.1-B.2.4	C.10.1	C.11	C.2-C.3-C.4-C.6			D.4-D.5
Alumno 5			A.1-A.2-A.4	B.2.6	B.2.1	B.1.1-B.2.4	C.11	C.6.1-C.6.2-C.10.1-C.10.2	C.2-C.3-C.4-C.6	D.3		D.4-D.5
Alumno 6	A.1	A.2	A.1-A.2-A.4	B.2.6	B.1.3-B.2.1-B.2.2-B.2.8	B.1.1-B.2.4		C.10.1-C.10.2-C.11	C.2-C.3-C.4-C.6		D.7	D.4-D.5
Alumno 7	A.1-A.3	A.2	A.1-A.2-A.4		B.2.1-B.2.3	B.1.1-B.2.4	C.11	C.6.2	C.2-C.3-C.4-C.6			D.4-D.5
Alumno 8	A.1	A.2	A.1-A.2-A.4	B.2.2-B.2.6	B.2.1-B.2.3-B.3.1	B.1.1-B.2.4	C.11	C.10.1-C.10.2	C.2-C.3-C.4-C.6		D.7	D.4-D.5
Alumno 9	A.1		A.1-A.2-A.4	B.2.3-B.2.1		B.1.1-B.2.4	C.10.2		C.2-C.3-C.4-C.6			D.4-D.5
Alumno 10	A.1	A.2	A.1-A.2-A.4	B.2.3-B.2.1	B.2.2	B.1.1-B.2.4		C.10.1-C.11-C.10.2	C.2-C.3-C.4-C.6	D.7		D.4-D.5

A continuación, presentamos de manera precisa los materiales que hemos utilizado como fuentes primarias:

Entrevista inicial al alumno-tutorado (ver anexo 1). Instrumento de recogida de datos compuesto por distintos bloques de preguntas que buscaban recabar información identificativa del candidato, experiencias académicas previas, aspectos personales, compromisos del Proyecto de Tutoría entre Compañeros y otros datos de interés. Las entrevistas iniciales al alumno-tutorado fueron elaboradas y perfeccionadas por el Equipo de Coordinadores del Proyecto a partir de los resultados obtenidos cada año de aplicación.

Protocolo de recogida de datos del alumno-tutorado (ver anexo 2). Se refiere a un autoinforme cumplimentado por el alumno-tutorado al inicio del programa, cuyos objetivos eran obtener información demográfica y académica de los mismos. El inventario consta de dos apartados, uno referido a sus datos personales (nombre, dirección, procedencia...) y compuesto de diez ítems de respuesta abierta, junto con otro enfocado en sus datos académicos (titulación, nota de corte, tipo de ingreso a la universidad...) conformado por quince ítems de respuesta abierta. Estos protocolos

también fueron modificados y mejorados por el Equipo de Coordinadores del Proyecto Tutoría entre Compañeros teniendo en cuenta los resultados obtenidos tras cada edición.

Cuaderno del alumno-tutor (ver anexo 3). Como queda registrado en la primera memoria del Proyecto Tutoría entre Compañeros (Cieza et ál., 2009), este material, elaborado de manera ardua y laboriosa por el Equipo de Coordinación, fue creado y adaptado inicialmente a partir de otros instrumentos de programas similares (Fernández, 2007) y ha experimentado importantes transformaciones a lo largo de los años debido a los resultados y recomendaciones obtenidas en los distintos procesos de evaluación del Proyecto. Este documento incluye un conjunto de apartados temáticos mediante los que el alumno-tutor, de manera estructurada y detallada, recoge información sobre cada una de las sesiones de tutoría que mantiene con su alumno-tutorado durante el curso, con algunas directrices sobre los contenidos de aprendizaje que se trabajarán en el devenir de los encuentros. Se proponen diez sesiones iniciales, sin limitar con ello a los estudiantes a ese número de encuentros. Este Cuaderno ha permitido al alumno-tutor presentar de una forma organizada y precisa los resultados de sus sesiones de tutoría llevadas a cabo de manera presencial o virtual. A fin de garantizar la confidencialidad de los datos que contienen, todos los Cuadernos son entregados al Equipo de Coordinación al finalizar cada edición del Proyecto y permanecen bajo su custodia.

Tabla 18

*Fuentes, Materiales, Técnicas de Recogida de Información y Procedimientos.
Procedimiento 2*

PROCEDIMIENTO	DATOS	TIPO DE FUENTE	MATERIALES	UBICACIÓN	TÉCNICAS DE RECOGIDA Y ANÁLISIS DE INFORMACIÓN	HIPÓTESIS 1,2,3 o 4
2	Necesidades competenciales <i>in itinere</i> del alumno-tutorado	Fuentes primarias	- Cuadernos del alumno-tutor (resto de sesiones de tutoría) - Protocolos de seguimiento del profesor-tutor.	Archivo del Proyecto Tutoría entre Compañeros situado en el despacho 2 del Edificio Europa. Facultad de Educación. Universidad de Salamanca	Técnica de análisis de contenido: categorial-frecuencial	1

Procedimiento 2. Para el tratamiento de los datos *necesidades competenciales in itinere del alumno-tutorado del Proyecto Tutoría entre Compañeros (Grados) en la Facultad de Educación*, se han llevado a cabo los mismos procesos que en el procedimiento 1. En este caso, las fuentes primarias consultadas se hallan en los materiales *cuadernos del alumno-tutor (resto de sesiones de tutoría) y protocolos de seguimiento del profesor-tutor*, los cuales se encuentran ubicados en el archivo del Proyecto Tutoría entre Compañeros situado en el despacho 2 del Edificio Europa en la Facultad de Educación de la Universidad de Salamanca. En la recogida y análisis de los datos hemos aplicado también la técnica categorial-frecuencial para la comprobación o rechazo de la hipótesis 1: *El Proyecto Tutoría entre Compañeros (Grados) en la Facultad de Educación promueve en el alumno-tutorado (alumno de primer curso de Grado) la adquisición de competencias genéricas (sistémicas e instrumentales, intrapersonales e interpersonales) vinculadas a su desarrollo académico, personal y social.*

El material que hemos utilizado como fuente primaria no descrito anteriormente es:

Protocolos de seguimiento del profesor-tutor (ver anexo 4). Se trata de los informes cumplimentados por los distintos profesores-tutores que formaron parte del Proyecto en los sucesivos cursos y titulaciones. Sus objetivos eran recabar información sobre las observaciones y valoraciones generales del profesor-tutor en relación con la labor tutorial desempeñada por el alumno-tutor y las apreciaciones personales de este último sobre el desarrollo de los encuentros con el alumno-tutorado a lo largo del año. Al igual que el resto de los materiales del Proyecto, estos protocolos fueron confeccionados y perfeccionados por el Equipo de Coordinadores a partir de los resultados obtenidos tras la finalización de cada edición.

Tabla 19

*Fuentes, Materiales, Técnicas de Recogida de Información y Procedimientos.
Procedimiento 3*

PROCEDIMIENTO	DATOS	TIPO DE FUENTE	MATERIALES	UBICACIÓN	TÉCNICAS DE RECOGIDA Y ANÁLISIS DE INFORMACIÓN	HIPÓTESIS 1,2,3 o 4
3	Autopercepción de mejora del alumno-tutorado	Fuentes primarias	Cuestionario de evaluación final del alumno-tutorado	Memorias anuales del Proyecto Tutoría entre Compañeros en la Universidad de Salamanca. Del año 2008-2009 al 2016-2017 se encuentran en el repositorio Gredos de la USAL (https://gredos.usal.es) el resto de las memorias se encuentran inéditas	Técnica de recogida de información: <i>cuestionario</i>	1

Procedimiento 3. Para la evaluación de la autopercepción de mejora del alumno-tutorado en cuanto a las necesidades competenciales sistémicas, instrumentales, intrapersonales e interpersonales “a oferta” y “a demanda” (Cursos 2008-2009 a 2018-2019), se ha utilizado como fuente primaria el material *cuestionario de evaluación final del alumno-tutorado*.

Para este conjunto de datos hemos aplicado la técnica de recogida de información *cuestionario*. Como señala Blanco (2011), esta técnica permite obtener información sobre los sujetos objeto de estudio de manera sistemática y ordenada. Por otra parte, Alaminos y Castejón (2006) lo describen:

como un método no experimental cuya característica principal es la recogida de información en ausencia de manipulación o intervención por parte del experimentador, utilizando procedimientos de observación o medida consistentes y estandarizados para todos los sujetos, de forma que quede garantizada la comparabilidad de los datos (p.7).

Cuestionario de evaluación final del alumno-tutorado (ver anexo 5). El material ha sido diseñado y *ad hoc* por el Equipo de Coordinación del Proyecto, cuya aplicación y posterior tabulación son llevadas a cabo por el Equipo de Coordinadores de Centro una vez finalizado el proceso de tutorías. Los resultados son volcados en la Memoria final elaborada por el Coordinador General del Proyecto para su ulterior publicación. Nos encontramos con un instrumento constituido por 52 ítems donde se utiliza una escala Likert con las siguientes alternativas de respuesta: (1) *Totalmente en desacuerdo*, (2) *En desacuerdo*, (3) *Ni de acuerdo ni en desacuerdo*, (4) *De acuerdo* y (5) *Totalmente de acuerdo*, agrupados en 18 bloques de contenido que buscaban recabar información referente a:

- *Datos académicos y personales y del alumno-tutorado*
- *Desarrollo de las sesiones presenciales de tutoría,*
- *Contenido de las sesiones presenciales de tutoría*
- *Recursos que ha utilizado el alumno-tutor para abordar y trabajar las necesidades/contenidos (a demanda o a oferta) que se han tratado en la tutoría*
- *Utilización del WhatsApp*
- *Comportamiento como alumno-tutorado*
- *Actuación y comportamiento del alumno-tutor*

- *Lo que le ha aportado al alumno-tutorado su participación en el Proyecto*
 - *Información institucional y académica (universidad, facultad y titulación)*
 - *Competencias favorecedoras de trabajo, desempeño y rendimiento académico*
 - *Competencias de carácter personal. Hábitos saludables*
 - *Competencias de carácter personal. Afrontamiento, resolución y superación de problemas psico-sociales*
 - *Otras competencias de carácter personal*
 - *Competencias de carácter social. Establecimiento y mantenimiento de relaciones sociales*
 - *Competencias de carácter social. Afrontamiento, resolución y superación de conflictos relacionales (amigos, compañeros, pareja, familia)*
 - *Otras mejoras que te ha aportado el proyecto*
- *Valoración global y grado de satisfacción de tu participación en el Proyecto*
- *Recomendación y continuidad de participación.*

Como hemos señalado anteriormente, la concepción del Proyecto Tutoría entre Compañeros (Grados) en la Facultad de Educación de la Universidad de Salamanca en el marco de Proyectos de Innovación Docente y no de investigación conllevó que los materiales desarrollados para ello fueran experimentando diversas modificaciones producto del devenir de las reformulaciones y modificaciones que los miembros del Proyecto han considerado oportunas para cumplir satisfactoriamente con sus procesos internos de evaluación anual. Es por ello por lo que esta investigadora se ha encontrado con la dificultad de trabajar con diferentes modelos de cuestionarios en distintas ediciones, lo que nos ha llevado a tomar decisiones procedimentales en algunos ítems a fin de hacerlos compatibles y poder recabar la información que nos permitirá confirmar o rechazar las hipótesis 1 y 4.

En el cuestionario de evaluación final del alumno-tutorado, para la comprobación de la hipótesis 1 se han tenido en cuenta aquellos bloques de ítems que hacían referencia a la autopercepción de mejora del alumnado-tutorado sobre un conjunto de necesidades competenciales que el Equipo de Coordinación creyó pertinente y relevante evaluar debido a su importancia y peso en el desarrollo académico del estudiante universitario,

atendiendo al diagnóstico de necesidades competenciales señalado en epígrafes anteriores. Así, hemos considerado para el presente estudio los siguientes bloques y sus consecuentes modificaciones:

- *Lo que le ha aportado su participación en el Proyecto.* Este apartado contiene preguntas que tienen como objetivo la obtención de información más específica sobre su autopercepción de mejora en aspectos trabajados durante las tutorías y que están relacionados con las distintas competencias genéricas susceptibles de ser abordadas a lo largo del Proyecto y recogidas en la tabla de competencias genéricas. Los ítems que lo componen se fueron concretando a lo largo de los cursos en bloques de competencias sistémicas, instrumentales, intrapersonales e interpersonales, pasando de un cuestionario de evaluación final más general a uno más específico. De esta forma, hemos seleccionado los ítems del cuestionario de evaluación final que se encontraban presentes en la mayoría de los años y que respondían a las necesidades competenciales diagnosticadas. No obstante, hemos encontrado ciertas lagunas de información respecto a esas necesidades, a lo que se suma que este cuestionario no recoge el total de las necesidades competenciales diagnosticadas, ya que en su estructura atendía solamente algunas de estas en los distintos bloques competenciales. En la siguiente tabla se presentan aquellas necesidades competenciales que son evaluadas a través de los cuestionarios de evaluación final, así como también aquellos ítems que han sufrido transformaciones a lo largo de los años, como ha sido el caso de los siguientes:

Tabla 20

Competencias Evaluadas y Cambios en los Ítems de los Cuestionarios de Evaluación Final al Alumno-tutorado

Necesidades competenciales	Necesidades competenciales evaluadas en el cuestionario de evaluación final alumno-tutorado	Ítems	Cambios
<p style="text-align: center;">Sistémicas</p> <p>A.1 Capacidad para adaptarse a nuevos contextos institucionales (Universidad, Centro y Titulación)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - A.1.1 La Universidad, su historia, organización, campus, instalaciones y servicios de atención al estudiante - A.1.2 La Facultad, su funcionamiento, instalaciones y organización - A.1.3 Sentido, estructura, organización, condiciones, funcionamiento y salidas profesionales de la Titulación y carrera que está cursando - A.1.4 Características y exigencias del primer curso de Grado: (asignaturas, horarios, prácticas, trabajos, exámenes, profesores, tutorías, <i>Studium</i>, Programas de movilidad Séneca y Erasmus...) - A.1.5 Cuestiones administrativas (normativas, matrícula, becas, certificados, reclamaciones, instancias, justificantes...) 	<ul style="list-style-type: none"> - <i>A.1.1 Conoce mejor ahora los distintos Servicios Universitarios</i> - <i>A.1.2 Conoce mejor ahora su propia Facultad</i> - <i>A.1.3 Conoce mejor el sentido, estructura, organización, condiciones, funcionamiento y salidas profesionales de la Titulación y carrera que está cursando</i> - <i>A.1.4 Conoce mejor las características y exigencias del primer curso de Grado (asignaturas, prácticas, trabajos, exámenes, profesores, tutorías, Studium...)</i> - <i>A.1.5 Conoce mejor cuestiones administrativas (normativas, matrícula, becas, certificados, reclamaciones, instancias, justificantes...)</i> 	<p>En los cursos 2008-2009 y 2009-2010 era evaluada la necesidad competencial A.1 en un único ítem.</p> <p>A partir del curso 2010-2011 se despliega en los cinco ítems que atienden cada una de las necesidades competenciales <i>de Información, acogimiento e inmersión en la institución universitaria</i> y se mantiene en sus formas hasta el curso 2018-2019.</p>
<p>A.2 Capacidad para implicarse de forma activa en la vida académica</p>	<ul style="list-style-type: none"> - A.2.1 Asistencia a clase. - A.2.2 Participación en clase - A.2.6 Realización de prácticas y trabajos (individuales y/o grupales) programados por el profesor/a. 	<ul style="list-style-type: none"> - <i>A.2.1 Su asistencia a clase ha aumentado gracias a la participación en el Proyecto</i> - <i>A.2.2 Su participación e implicación en las clases ha aumentado</i> - <i>A.2.6 Ha mejorado en la realización y presentación de prácticas y trabajos en grupo e individuales.</i> 	<p>En el curso 2008-2009 la necesidad competencial A.2 aparece en los cuestionarios de forma detallada en ítems distintos.</p> <p>A partir del curso 2009-2010 este conjunto de necesidades competenciales se agrupa en un único ítem que atiende el desarrollo de un aprendizaje activo en el estudiante (<i>asistencia a clase,</i></p>

	- A.2.7 Asistencia a tutorías.	- A.2.7 Ha realizado un uso adecuado de las horas de tutorías de los profesores	participación en clase, puntualidad, toma y elaboración de apuntes, prácticas y trabajos, asistencia a tutorías, revisión de exámenes, trabajos en grupo, utilización de materiales de apoyo al trabajo y estudio) En el curso 2018-2019 estas se recogen de manera detallada en el bloque de ítems que atienden las competencias favorecedoras de trabajo, desempeño y rendimiento académico (Ver anexo X)
A.4 Compromiso con procesos de cambio y mejora	- A.4 Compromiso con procesos de cambio y mejora	- A.4 Actitud favorable y compromiso con procesos de cambio y mejora personal	En el curso 2009-2010 se integra en el ítem Trabaja y estudia más como consecuencia de su participación en el Proyecto A partir del curso 2010-2011 se mantiene el ítem
Instrumentales B.2 Metodológicas	- B.2.1 Planificación y organización del tiempo - B.2.2 Optimización de las condiciones y espacios físicos de estudio (lugar, mobiliario, ambiente, horario, temperatura, fatiga, distracciones...) - B.2.3 Técnicas de estudio - B.2.4 Claridad y eficacia en la toma de decisiones - B.2.6 Estrategias para la resolución de problemas académicos	- B.2.1 Ha aprendido a planificar y organizar mejor su tiempo - B.2.2 Sus condiciones de estudio son ahora más adecuadas - B.2.3 Ha hecho uso de las técnicas de trabajo intelectual, incluida la preparación de exámenes o de otras pruebas de evaluación, que le han enseñado - B.2.4 Presenta mayor claridad y eficacia en la toma de decisiones - B.2.6 Afrontamiento, resolución y superación de problemas personales y académicos	Las necesidades competenciales B.2.4 y B.2.6 no se encontraban representadas en el cuestionario de evaluación final de los cursos

			2008-2009 y 2009-2010 siendo incorporados posteriormente.
<p>Intrapersonales</p> <p>C.2 Autoconfianza y autoestima</p> <p>C.4 Afianzamiento del sentido de eficacia y competencia</p> <p>C.6. Motivación:</p> <p>C.10 Hábitos saludables relacionados con la fatiga escolar:</p> <p>C.11 Afrontamiento, resolución y superación de problemas psico-sociales (agobio, estrés, abatimiento, bajones, melancolía, nerviosismo, añoranza, soledad, depresión, muerte de un</p>	<p>- C.2 Autoconfianza y autoestima</p> <p>- C.4 Afianzamiento del sentido de eficacia y competencia</p> <p>- C.6.1 Motivación por la carrera. - C.6.2 Motivación por las asignaturas. - C.6.3 Motivación de logro</p> <p>- C.10.1 Sueño</p> <p>- C.10.2 Alimentación</p> <p>- C.11 Afrontamiento, resolución y superación de problemas psico-sociales (agobio, estrés, abatimiento, bajones, melancolía, nerviosismo, añoranza, soledad, depresión, muerte de un progenitor o familiar allegado, ruptura sentimental, consumo de</p>	<p><i>- C.2 Ha aumentado su autoestima y autoconfianza</i></p> <p><i>- C.4 Espera que su rendimiento académico mejore notablemente</i> <i>- C.4 Trabaja y estudia más como consecuencia de su participación en el Proyecto</i></p> <p><i>- C.6.1 Trabaja y estudia más como consecuencia de su participación en el Proyecto</i> <i>- C.6.2 Su interés por las asignaturas y su estudio ha aumentado</i></p> <p><i>- C.10.1 Sus hábitos de sueño son ahora más saludables</i> <i>- C.10.2 Sus hábitos de alimentación son ahora más saludables</i></p> <p><i>- C.11 Ha sabido abordar y superar, gracias a la tutoría, los problemas personales que le han surgido</i></p>	<p>A partir del curso 2012-2013 el ítem <i>Espera que su rendimiento académico mejore notablemente</i> desaparece y se mantiene como representación de la necesidad competencial C.4 el ítem de <i>Trabaja y estudia más como consecuencia de su participación en el Proyecto</i>.</p> <p>A partir del curso 2012-2013 las necesidades competenciales C.6 dejaron de ser evaluadas en el cuestionario de evaluación final debido a las reformas llevadas a cabo en el instrumento producto de la evolución del Proyecto y sus procesos de cambio y mejora.</p>

progenitor o familiar allegado, ruptura sentimental, consumo de estupefacientes, alcoholismo, tabaquismo...)	estupefacientes, alcoholismo, tabaquismo...)		
<p>Interpersonales</p> <p>D.1 Habilidades sociales</p> <p>D.2 Habilidades de comunicación</p> <p>D.3 Establecimiento y mantenimiento de relaciones interpersonales y de interacciones sociales</p>	<p>D.1 Habilidades sociales</p> <p>D.2 Habilidades de comunicación</p> <p>D.3 Establecimiento y mantenimiento de relaciones interpersonales y de interacciones sociales</p>	<p><i>- D.1- D.2 Han mejorado sus habilidades sociales y de comunicación</i></p> <p><i>- D.3 Ha mejorado en el establecimiento y mantenimiento de relaciones sociales</i></p>	<p>Ambas necesidades competenciales son trabajadas dentro de un mismo ítem</p>

- *Valoración global y grado de satisfacción de tu participación en el Proyecto.*
Con este bloque de ítems del cuestionario de evaluación final al alumno-tutorado se pretende conocer la valoración global que atribuye el alumno-tutorado a su participación en el Proyecto y su grado de satisfacción hacia el mismo. En este apartado no ha sido necesario realizar ningún ajuste con la información recabada, ya que sus ítems se encontraban presentes en todos los cursos evaluados en los cuestionarios de evaluación final del alumno-tutorado

Para la comprobación o rechazo de la hipótesis 1, hemos evaluado la autopercepción de adquisición de las competencias genéricas antes mencionadas del alumno-tutorado. Para ello, hemos extraído de los cuestionarios de evaluación final del alumno-tutorado la media (M) de las puntuaciones otorgadas a cada ítem por curso (del 2008-2009 al 2018-2019) y por titulación (Educación Social, Maestro en Educación Infantil y Primaria y Pedagogía), para posteriormente obtener la media de medias de cada bloque de necesidades competenciales y poder realizar el estudio comparativo por competencias evaluadas y por titulación. Debido a la imposibilidad de obtener medias de las desviaciones típicas (DS) de cada ítem hemos decidido prescindir de ese dato.

Tabla 21

Fuentes, Materiales, Técnicas de Recogida de Información y Procedimientos.
Procedimiento 4

PROCEDIMIENTO	DATOS	TIPO DE FUENTE	MATERIALES	UBICACIÓN	TÉCNICAS DE RECOGIDA Y ANÁLISIS DE INFORMACIÓN	HIPÓTESIS 1,2,3 o 4
4	Tasas de rendimiento académico de los alumnos-tutorados	Fuentes primarias	Estadísticas emitidas y facilitadas por la Secretaría de la Facultad de Educación de la Universidad de Salamanca	Elaborados <i>ad hoc</i> por la Secretaría de la Facultad de Educación de la Universidad de Salamanca	Análisis estadístico	2

Procedimiento 4. Para la comprobación o rechazo de la hipótesis 2, *El Proyecto Tutoría entre Compañeros (Grados) en la Facultad de Educación permite que el alumno-tutorado tenga una tasa de rendimiento en el primer curso igual o superior a la del resto de su grupo-clase*, hemos trabajado con una población constituida por los alumnos-tutorados que han participado en el Proyecto de Tutoría entre Compañeros entre los cursos 2010-2011 al 2018-2019, que coincide con el establecimiento de los Grados en las Instituciones de Educación Superior en la Universidad de Salamanca. Ello nos ha permitido unificar los cursos por créditos anuales, 240 créditos ECTS para una titulación con una duración de cuatro años, descartando para el estudio de esta hipótesis los cursos en los que el Proyecto se aplicó en las diplomaturas de Educación Social y Maestro en Educación Infantil. Estos datos son contrastados con los referidos a las tasas de rendimiento de los alumnos que conformaban el grupo-clase en los mismos cursos y titulaciones.

En el caso de las fuentes primarias *estadísticas* hemos aplicado la técnica de recogida y análisis de la información *análisis estadístico*, entendida esta como “un conjunto de mediciones realizadas a determinado grupo de individuos u objetos... donde las mediciones efectuadas a unidades de análisis (individuos) varían de una a otra (esto es, de un individuo a otro) ...se busca la recopilación e interpretación de datos para descubrir patrones y tendencias.” (Blanco, 2011, p.24). En este sentido, el análisis estadístico “se limita a comparar los valores de la variable dependiente O1 y O2 obtenidos en uno y otro grupo mediante una prueba no-paramétrica de diferencias entre medias para grupos independientes, en el caso en el que no se puede asumir la distribución normal de las puntuaciones o la homogeneidad de las varianzas” (Alaminos y Castejón, 2006, p. 24).

Para esta labor, hemos trabajado con los datos referentes a las tasas de rendimiento de ambos grupos de sujetos, grupo-proyecto y grupo-clase, en los distintos cursos y titulaciones de la Facultad de Educación de la Universidad de Salamanca. En total, se ha hecho el seguimiento de los resultados académicos del primer año de carrera de 5182 estudiantes a lo largo de nueve años, 362 alumnos-tutorados del grupo-proyecto y 4820 alumnos del grupo-clase. Para realizar el análisis comparativo entre las tasas de rendimiento de los dos grupos hemos recurrido, en primera instancia, a un conjunto de datos estadísticos utilizados para el cálculo de las tasas de rendimiento, los cuales fueron proporcionados y elaborados *ad hoc* por la Secretaría de la Facultad de Educación para los alumnos-tutorados que participaron en el Proyecto de Tutoría entre Compañeros en

los distintos Grados de la Facultad de Educación (Educación Social, Maestro en Educación Infantil y Primaria y Pedagogía).

Los datos estadísticos proporcionados por la Secretaría de la Facultad de Educación, que incluían el número de créditos superados y el número de créditos matriculados por cada uno de los 362 alumnos-tutorados, hubieron de ser convertidos a tasas, para lo que fue necesario realizar un trabajo previo de preparación y obtención de estas para todas las titulaciones evaluadas y años académicos consultados.

Para la obtención de las tasas de rendimiento de los alumnos-tutorados del Proyecto Tutoría entre Compañeros (Grados) en la Facultad de Educación se aplicó un cálculo estadístico con la ayuda del programa Microsoft Excel, obteniéndose las tasas de la relación porcentual entre el número de créditos superados y el número de créditos matriculados por titulación y curso académico:

$$\frac{\sum \text{de los créditos superados en la titulación X durante el año académico Y}}{\sum \text{de los créditos matriculados en una titulación X en el año académico Y}} \times 100$$

Para el procesamiento de los datos, una vez obtenidas las tasas de rendimiento de cada titulación y año, se utilizó el programa SPSS (IBM Corp., 2012). En primer lugar, se realizó una prueba de normalidad de las variables tasas de rendimiento en función de la titulación y el grupo de sujetos (grupo-proyecto/grupo-clase). Se trata de una prueba estadística que verifica la normalidad de las variables; es decir, si el conjunto de datos aportados se distribuye de una manera que es consistente con una distribución normal (Sánchez, 1999), para posteriormente poder comparar las distintas variables. Se planteó como hipótesis nula (H0) que no existen diferencias estadísticamente significativas en función de las tasas de rendimiento entre el grupo-proyecto y el grupo-clase y, como hipótesis alternativa (H1), que sí existen diferencias estadísticamente significativas en función de las tasas de rendimiento entre el grupo-proyecto y el grupo-clase.

Al hacer las pruebas de normalidad se obtuvo como resultado un nivel de significación (*) menor a 0.05, que es el valor Alpha fijado *a priori* para todos los análisis de este estudio. Ello permite concluir que es poco probable que los datos sigan una distribución normal, por consiguiente, se rechaza la hipótesis nula (H0) y se evidencia la poca

probabilidad sobre el cumplimiento del supuesto de Normalidad con respecto a las tasas de rendimiento de los dos grupos evaluados (alumnos-proyecto, alumnos-clase).

Consecuentemente, se empleó en este estudio la prueba no paramétrica U de Mann-Whitney (Mann y Whitney, 1947) para comprobar si estas diferencias en las tasas de rendimiento evidenciadas en la prueba de normalidad permanecen por año y por titulación entre los distintos grupos de sujetos evaluados. Esta prueba no requiere del supuesto de normalidad ni el de homocedasticidad al utilizar rangos, los valores de la variable de tasas de rendimiento se ordenan de menor a mayor. Posteriormente, a cada valor se le asigna un rango siguiendo la fórmula

$$U_1 = n_1 n_2 + \frac{n_1(n_1 + 1)}{2} - R_1$$

$$U_2 = n_1 n_2 + \frac{n_2(n_2 + 1)}{2} - R_2$$

En ella, n_1 y n_2 son los tamaños de cada una de las muestras y R_1 y R_2 la suma de los tamaños de los rangos. El resultado es la U con un valor más pequeño, la cual se contrasta con la tabla de distribución con los parámetros *Alpha* 0,05 y las *enes*. Seguidamente se realiza una transformación a valores normalizados Z, estimando así la probabilidad de error y poder asociarla a la hipótesis previamente explicitada.

Tabla 22

*Fuentes, Materiales, Técnicas de Recogida de Información y Procedimientos.
Procedimiento 5*

PROCEDIMIENTO	DATOS	TIPO DE FUENTE	MATERIALES	UBICACIÓN	TÉCNICAS DE RECOGIDA Y ANÁLISIS DE INFORMACIÓN	HIPÓTESIS 1,2,3 o 4
5	Tasas de rendimiento académico de los alumnos del grupo-clase	Fuentes primarias	Estadísticas emitidas y facilitadas por los Servicios Informáticos – CPD de la Universidad de Salamanca	Elaborados <i>ad hoc</i> por el CPD de la Universidad de Salamanca	Análisis estadístico	2

Procedimiento 5. Para el tratamiento de los datos referentes a las tasas de rendimiento académico de los alumnos del grupo-clase (n=4820) hemos contado como fuentes primarias con las estadísticas emitidas y facilitadas *ad hoc* por los Servicios Informáticos – CPD de la Universidad de Salamanca. El CPD es un servicio general de apoyo a la docencia, investigación y gestión que se encarga de emitir los datos que posteriormente serán evaluados por la Unidad de Calidad de la USAL. Generalmente, estos datos suministrados por las distintas instancias antes señaladas constituyen un registro de las matrículas que realiza el alumno (tipo de asignatura, créditos ECTS, semestre, etc.) y sus resultados (calificaciones finales). Para el procesamiento de los materiales hemos seguido los mismos procedimientos y técnica de recogida y análisis de datos de *análisis estadístico* que en el procedimiento anterior (procedimiento 4).

Tabla 23

*Fuentes, Materiales, Técnicas de Recogida de Información y Procedimientos.
Procedimiento 6*

PROCEDIMIENTO	DATOS	TIPO DE FUENTE	MATERIALES	UBICACIÓN	TÉCNICAS DE RECOGIDA Y ANÁLISIS DE INFORMACIÓN	HIPÓTESIS 1,2,3 o 4
6	Tasas de abandono a los estudios universitarios de los alumnos-tutorados	Fuentes primarias	Estadísticas emitidas y facilitadas por la Secretaría de la Facultad de Educación de la Universidad de Salamanca	Elaborados <i>ad hoc</i> por la Secretaría de la Facultad de Educación de la Universidad de Salamanca	Análisis estadístico	3

Procedimiento 6. Para esta labor, hemos trabajado con los datos referentes a las tasas de abandono de ambos grupos de sujetos, grupo-proyecto y grupo-clase, en los distintos cursos y titulaciones de la Facultad de Educación de la Universidad de Salamanca. En total, se ha hecho el seguimiento de 5182 estudiantes a lo largo de nueve años, 362 alumnos-tutorados del grupo-proyecto y 4820 alumnos del grupo-clase. Para realizar el análisis comparativo entre las tasas de abandono de los dos grupos hemos recurrido, en primera instancia, a un conjunto de datos estadísticos utilizados para el cálculo de las tasas de rendimiento, los cuales fueron proporcionados y elaborados *ad hoc* por la Secretaría de la Facultad de Educación para los alumnos-tutorados que participaron en el Proyecto de Tutoría entre Compañeros en los distintos Grados de la Facultad de Educación (Educación Social, Maestro en Educación Infantil y Primaria y Pedagogía) entre los cursos 2010-2011 y 2018-2019, para la comprobación o rechazo de la hipótesis 3, *El Proyecto Tutoría entre Compañeros (Grados) en la Facultad de Educación permite reducir la tasa de abandono escolar en el primer curso de Universidad a un 1% \pm 1 porcentual.*

Estas estadísticas ofrecidas por la institución no se encuentran diseñados en forma de tasas lo que conllevó a un trabajo previo de preparación y obtención de tasas por grupos de alumnos evaluados para todas las titulaciones y años académicos estudiados. Para la obtención de las tasas de abandono de los alumnos-tutorados del Proyecto Tutoría entre Compañeros se empleó como técnica de recogida y análisis de información un *análisis estadístico* cuyo cálculo se llevó a cabo por medio del programa Microsoft Excel atendiendo la siguiente fórmula:

$$\frac{\text{N.º de alumnos que no se matricularon ni en los cursos X+1 y X+2}}{\text{N.º de alumnos que ingresaron en el estudio en el año X}} \times 100$$

Este indicador nos permitió obtener año a año el porcentaje ligado al abandono en los primeros cursos de permanencia de los estudiantes en un mismo plan de estudios lo que permitió realizar posteriormente el estudio comparado entre los dos grupos evaluados. Se debe tener en consideración que el concepto de abandono al que estamos haciendo referencia en el estudio comprende por tal la interrupción que hace el alumno de su trayectoria académica en la titulación evaluada en los dos cursos académicos consecutivos, el indicador no diferencia si se trata de un cambio de plan de estudio, de

centro o de universidad, con lo cual no podemos afirmar un abandono definitivo o parcial de los estudios.

Tabla 24

Fuentes, Materiales, Técnicas de Recogida de Información y Procedimientos.

Procedimiento 7

PROCEDIMIENTO	DATOS	TIPO DE FUENTE	MATERIALES	UBICACIÓN	TÉCNICAS DE RECOGIDA Y ANÁLISIS DE INFORMACIÓN	HIPÓTESIS 1,2,3 o 4
7	Tasas de abandono a los estudios universitarios de los alumnos del grupo-clase	Fuentes primarias	Estadísticas emitidas y facilitadas por los Servicios Informáticos – CPD de la Universidad de Salamanca	Elaborados <i>ad hoc</i> por el CPD de la Universidad de Salamanca	Análisis estadístico	3

Tabla 25

Fuentes, Materiales, Técnicas de Recogida de Información y Procedimientos. Procedimiento 8

PROCEDIMIENTO	DATOS	TIPO DE FUENTE	MATERIALES	UBICACIÓN	TÉCNICAS DE RECOGIDA Y ANÁLISIS DE INFORMACIÓN	HIPÓTESIS 1,2,3 o 4
8	Autopercepción de mejora del alumno-tutor	Fuentes primarias	Cuestionarios de evaluación final del alumno-tutor	Memorias anuales del Proyecto Tutoría entre Compañeros. Las memorias del año 2008-2009 al 2015-2016 se encuentran en el repositorio Gredos de la USAL (https://gredos.usal.es) las relativas al resto de cursos se encuentran inéditas	Técnica de recogida de información: <i>cuestionario</i>	4

Procedimiento 7. En este apartado (tabla 24) atendemos los datos referidos a las tasas de abandono a los estudios universitarios de los alumnos del grupo-clase. Las estadísticas que fueron trabajadas para la comprobación o rechazo de la hipótesis 3, fueron emitidas, facilitadas y elaboradas *ad hoc* por el CPD de la Universidad de Salamanca y se continuaron los mismos procedimientos de análisis estadísticos que con los datos referidos a los alumnos-tutorado.

Procedimiento 8. Para la comprobación de la hipótesis número 4 (tabla 25), *el Proyecto Tutoría entre Compañeros promueve en el alumno-tutor la adquisición de competencias genéricas (sistémicas, instrumentales, intrapersonales e interpersonales) y específicas (profesionales)*, se ha realizado una evaluación de la autopercepción de mejora del alumno-tutor en cuanto a estas competencias en los cursos de implementación del Proyecto.

Para este conjunto de datos hemos utilizado la técnica de recogida de información *cuestionario*, al igual que en el procedimiento 3 aplicado a los alumnos-tutorados del estudio. Este trabajo se ha realizado mediante los resultados obtenidos en el cuestionario de evaluación final del alumno-tutor, tomando como referencia dos grupos de ítems *Lo que te ha aportado tu participación en el Proyecto* y *Valoración global de tu participación en el Proyecto y grado de satisfacción*. El cuestionario utiliza una escala Likert con las siguientes equivalencias: (1) *Totalmente en desacuerdo*, (2) *En desacuerdo*, (3) *Ni de acuerdo ni en desacuerdo*, (4) *De acuerdo* y (5) *Totalmente de acuerdo*.

El grupo de ítems *Lo que te ha aportado tu participación en el Proyecto* se caracteriza por realizar preguntas que tienen como objetivo la obtención de información específica sobre su percepción de mejora en aspectos trabajados durante su participación en el Proyecto y que están relacionados con las distintas competencias genéricas susceptibles de ser abordadas y recogidas en la tabla de competencias genéricas. Por otra parte, el grupo de ítems que componen los apartados sobre la *Valoración global de tu participación en el Proyecto y grado de satisfacción* pretende conocer la valoración global que atribuye el alumno-tutor a su participación en el Proyecto y su grado de satisfacción hacia el mismo.

Para la comprobación de la hipótesis 4 en esos dos apartados del cuestionario del alumno-tutor, se han llevado a cabo los siguientes ajustes debido a las modificaciones que

el instrumento experimentó en algunos años como consecuencia de los procesos de cambio y mejora a los que se sometía el Proyecto cada curso:

- *Lo que le ha aportado su participación en el Proyecto*

Ítems	Competencias	Cursos
-Planificación y organización del tiempo -Condiciones de estudio	Instrumentales (F.2.1- F.2.2)	Ambos ítems dejan de estar presentes en los cuestionarios de evaluación final del alumno-tutor a partir del curso 2014-2015.
-Mayor eficacia en el proceso de toma de decisiones	(B.2.4)	No se encontraba presente en los cuestionarios de evaluación final del alumno-tutorado en los cursos 2008-2009.
-Hábitos saludables (sueño) -Hábitos saludables (alimentación)	Intrapersonales (G.1.1- G.1.2)	Ambos ítems dejan de estar presentes en los cuestionarios de evaluación final del alumno-tutor a partir del curso 2014-2015.

- *Valoración global de tu participación en el Proyecto y grado de satisfacción,*
Los ítems referidos a la valoración final del Proyecto Tutoría entre Compañeros se encontraban representados en el cuestionario de evaluación final del alumno-tutor en todos los cursos evaluados para todas las titulaciones.

Cuestionario de evaluación final del alumno -tutor (ver anexo 6). El cuestionario del alumno-tutor fue diseñado y perfeccionado *ad hoc* por el Equipo de Coordinadores del Proyecto Tutoría entre Compañeros a partir de los resultados obtenidos cada año de ejecución, aplicándose una vez finalizado el proceso de tutorías para la evaluación final del mismo. Las valoraciones del alumno-tutor provienen de su desempeño en la relación tutorial donde las competencias genéricas expuestas son abordadas y promovidas a

través básicamente de dos estrategias: por un lado, el desarrollo por parte del alumno-tutor de diversos contenidos planificados en el proyecto para las sucesivas sesiones de tutoría a lo largo del Curso y, por otro lado, el proceso relacional, la activación dialógico-conversacional y la secuencia de interactividad entre pares de iguales.

Nos encontramos con un instrumento constituido por 45 ítems donde se utilizó una escala Likert con las siguientes alternativas de respuesta: (1) *Totalmente en desacuerdo*, (2) *En desacuerdo*, (3) *Ni de acuerdo ni en desacuerdo*, (4) *De acuerdo* y (5) *Totalmente de acuerdo*. Los ítems se agrupaban en 11 apartados de contenido que buscaban recabar información referente al:

- *Desarrollo de las sesiones presenciales de tutoría*
- *El contenido de las sesiones presenciales de tutoría*
Los recursos que ha utilizado para abordar y trabajar las necesidades/contenidos (a demanda o a oferta) del alumno-tutorado
- *La utilización del WhatsApp (o similar)*
- *Con relación al cuaderno del alumno-tutor*
- *El comportamiento del alumno-tutorado*
- *La actuación y comportamiento del alumno-tutorado*
- *Lo que le ha aportado al alumno-tutor su participación en el Proyecto (información institucional y académica, competencias favorecedoras de trabajo, desempeño y rendimiento académico, competencias de carácter personal, afrontamiento, resolución y superación de problemas psico-sociales, competencias para su futuro desarrollo profesional)*
- *Otras mejoras que le ha aportado el Proyecto*
- *Valoraciones finales*
- *Recomendación de participación*

6. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS

Una vez definidas las variables del estudio, establecidas las hipótesis de trabajo y explicadas las variables dependientes, se ha procedido a extraer, conforme a los procedimientos metodológicos acordados, un conjunto de resultados, para posteriormente acometer su análisis e interpretación. La validación o no de las cuatro hipótesis planteadas será siempre el horizonte final de esta fase de la investigación.

Los resultados serán agrupados en torno a nuestras cuatro hipótesis de trabajo y presentados a través de tablas y gráficos, para poder así alcanzar un análisis más detallado y una interpretación más comprensible de los mismos.

6.1 Hipótesis 1. *El Proyecto Tutoría entre Compañeros (Grados) en la Facultad de Educación promueve en el alumno-tutorado (alumno de primer curso de Grado) la adquisición de competencias genéricas (sistémicas, instrumentales, intrapersonales e interpersonales) vinculadas a su desarrollo académico, personal y social*

Como indicador para la comprobación o rechazo de la primera hipótesis se ha llevado a cabo la evaluación de la adquisición, por parte del alumno-tutorado, de competencias genéricas (sistémicas, instrumentales, intrapersonales e interpersonales) vinculadas a su desarrollo académico, personal y social dentro del Proyecto Tutoría entre Compañeros (Grados) en la Facultad de Educación.

Para ello, hemos utilizado dos procesos diferenciados:

1. Diagnóstico de necesidades competenciales

Así como hemos indicado en el marco metodológico de esta investigación, estas competencias, abordadas en el Proyecto con los alumnos-tutorados admiten dos clasificaciones:

Primera clasificación: a oferta y a demanda

- c) *Necesidades competenciales del alumno-tutorado “a oferta”:* son aquellas abordadas por el alumno-tutor con su alumno-tutorado a lo largo de la relación tutorial, siempre que no hayan sido ya manifestadas “a demanda”. El alumno-tutor diagnostica su presencia de acuerdo con el alumno-tutorado y, si este las asume, entonces son abordadas por el alumno-tutor.
- d) *Necesidades competenciales “a demanda” (iniciales o in itinere):* son aquellas que el alumno-tutorado manifiesta tanto al inicio como a lo largo del desarrollo del Proyecto. Estas expresan la necesidad de adquirir habilidades sobre

herramientas intelectuales y procedimentales básicas que son imprescindibles para los alumnos universitarios a la hora de analizar los problemas que surjan, evaluar las posibles estrategias de actuación y de acción, aplicar conocimientos a casos distintos y aportar soluciones adecuadas a las distintas circunstancias que se presenten (Catagua, 2018; Colás, 2005; Jiménez et ál., 2005). Como hemos señalado anteriormente, nos referimos a necesidades competenciales sistémicas, instrumentales, intrapersonales e interpersonales.

Segunda clasificación: al inicio e *in itinere*

- c) Cuando mencionamos las necesidades competenciales *al inicio* nos referimos a aquellas que son manifestadas por el alumno-tutorado en los primeros encuentros con el Proyecto y con su alumno-tutor, así como en la entrevista al alumno-tutorado realizada por el equipo de profesores-tutores y/o coordinadores del Proyecto cuando este presenta su solicitud de participación, cuya información se suministra al alumno-tutor en su primera sesión de tutorías. Se completa esta información con la aportada por el alumno-tutorado en la primera sesión de tutoría con su alumno-tutor.
- d) En cuanto a las necesidades competenciales *in itinere* nos referimos a aquellas que son verbalizadas por el alumno-tutorado a su alumno-tutor en las sucesivas sesiones de relación tutorial hasta finalizar la participación en el Proyecto.

2. Autopercepción de mejora del alumno-tutorado en cuanto a las necesidades competenciales manifestadas.

Teniendo en cuenta el elevado volumen de datos obtenidos, procedentes del estudio del Proyecto Tutoría entre Compañeros (Grados) en las cuatro titulaciones de la Facultad de Educación (Educación Social, Maestro en Educación Infantil, Maestro en Educación Primaria y Pedagogía) en los cursos seleccionados para el estudio, hemos considerado pertinente, de cara a facilitar la lectura y comprensión de los resultados, estructurar el presente apartado en diferentes subapartados que se corresponden con cada una de las distintas titulaciones evaluadas. Dentro de cada una se mantiene una misma estructura en el análisis de resultados atendiendo los apartados referidos a las distintas necesidades competenciales (sistémicas, instrumentales, intrapersonales e interpersonales) siempre desde tres apartados: necesidades competenciales a demanda,

necesidades competenciales a oferta y resultados del cuestionario de evaluación final. Al final de cada uno de ellos se realiza una recapitulación de los datos resultantes más significativos.

6.1.1 Diplomatura/Grado en Educación Social

La población analizada corresponde a un grupo de 144 alumnos-tutorados de la Diplomatura/Grado en Educación Social de la Facultad de Educación que participaron en el Proyecto Tutoría entre Compañeros (Grados) desde el curso 2008-2009 al 2018-2019 y que terminaron completa y satisfactoriamente su participación, siendo eliminadas y descartadas del estudio aquellas relaciones tutoriales que por diversos motivos (verbalizados o no) no continuaron en el Proyecto hasta la finalización del curso.

En Educación Social se produjo el suspenso de siete relaciones tutoriales en los diez años evaluados, lo que representa un 4,86% de la población analizada. Las razones por las que se produjeron estas bajas responden a distintas causas que se vinculan, en algunos casos, a situaciones personales cuya complejidad no permitía al alumno-tutorado o al alumno-tutor mantener el compromiso adquirido, entre las que podemos citar procesos de enfermedad propia o de algún familiar cercano, cambio de titulación o abandono de los estudios. En otros casos, estas respondían al incumplimiento por parte del alumno-tutorado de los acuerdos asumidos y firmados al inicio de la relación tutorial, destacando la no asistencia a las sesiones programadas con su alumno-tutor sin una justificación y de manera reiterada.

Tabla 26

Número de Alumnos-Tutorados que han Participado en el Proyecto (Cursos 2008-2009 a 2018-2019)

Número de alumnos-tutorados que han participado en el Proyecto	Curso	Curso	Curso	Curso
	2008-2009	2009-2010	2010-2011	2011-2012
	12	13	21	16
	Curso	Curso	Curso	Curso
	2012-2013	2013-2014	2014-2015	2015-2016
	20	7	14	10
	Curso	Curso	Curso	Total

	2016-2017	2017-2018	2018-2019	
	11	10	10	144

6.1.1.1 Datos personales de los alumnos-tutorados

En la siguiente tabla se puede observar el número de alumnos-tutorados que han participado en el Proyecto Tutoría entre Compañeros (Grados) en la titulación de Educación Social por cursos atendiendo la diferenciación por sexo y su representación porcentual en el conjunto de los estudiantes.

Tabla 27

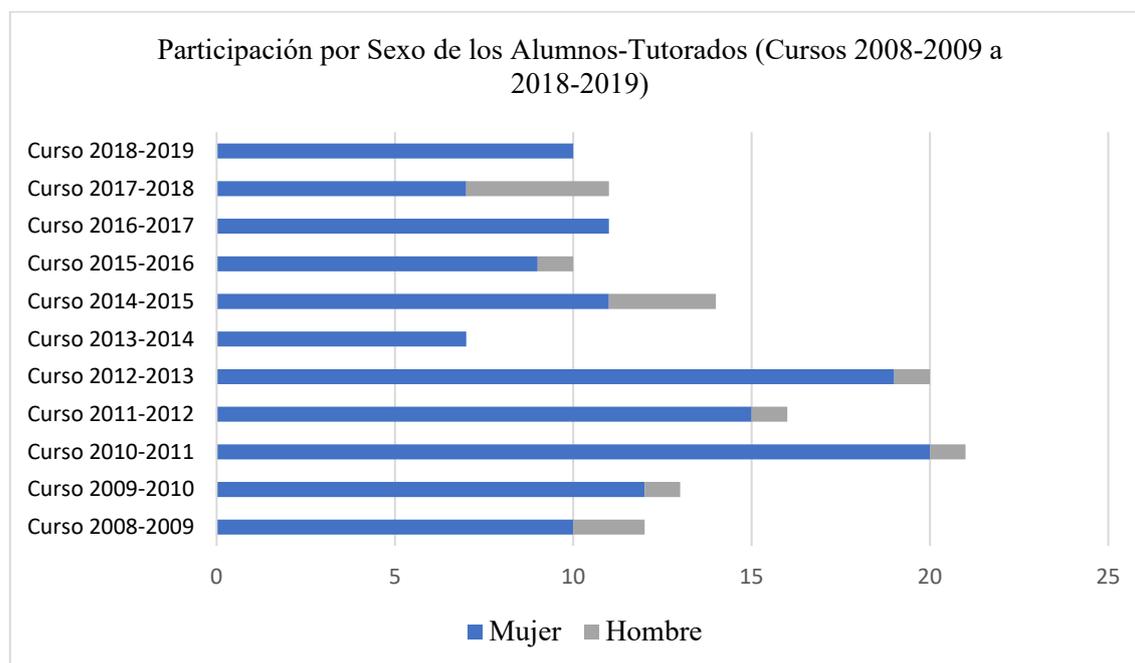
Participación por Sexo de los Alumnos-Tutorados (Cursos 2008-2009 a 2018-2019)

Curso	Titulación	Alumno-tutorado	Mujer	Hombre
2008-2009	Diplomatura en Educación Social	12	10 (83,33%)	2 (16,66%)
2009-2010	Diplomatura en Educación Social	13	12 (95,23%)	1 (7,69%)
2010-2011	Grado en Educación Social	21	20 (95,65%)	1 (4,76%)
2011-2012	Grado en Educación Social	16	15 (93,75%)	1 (6,25%)
2012-2013	Grado en Educación Social	20	19 (95%)	1 (5%)
2013-2014	Grado en Educación Social	7	7 (100%)	0 (0%)
2014-2015	Grado en Educación Social	14	11 (78,57%)	3 (21,42%)
2015-2016	Grado en Educación Social	10	9 (90,90%)	1 (9,09%)
2016-2017	Grado en Educación Social	11	11 (100%)	0 (0%)

2017-2018	Grado en Educación Social	11	7 (66,66%)	4 (33,33%)
2018-2019	Grado en Educación Social	10	10 (100%)	0 (0%)

Gráfica 18

Participación por Sexo de los Alumnos-Tutorados (Cursos 2008-2009 a 2018-2019)



Como se puede apreciar en la tabla 27 y gráfica 18 son estudiantes mujeres de Educación Social las que han participado mayoritariamente en el Proyecto, con una representación total del 90,97%. Esta circunstancia se ha mantenido de forma continuada a lo largo de los diez años del estudio.

6.1.1.2 Necesidades competenciales sistémicas

A continuación, se presentan los resultados obtenidos concernientes a las necesidades competenciales sistémicas atendiendo en primer lugar las referidas “a demanda”, seguidas por las “a oferta” y finalmente presentamos los resultados y análisis del cuestionario de evaluación final correspondiente a las necesidades competenciales sistémicas en los alumnos-tutorados de Educación Social.

A) Necesidades competenciales sistémicas “a demanda” (iniciales e *in itinere*)

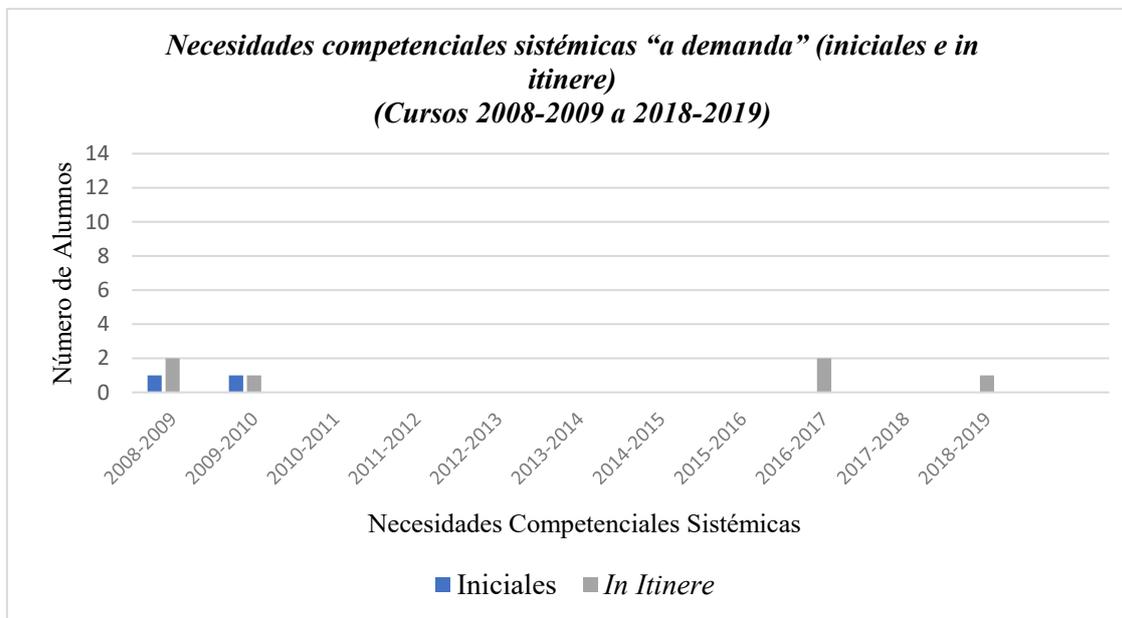
Tabla 28

Necesidades Competenciales Sistémicas “a Demanda” (Iniciales e In Itinere)

Clasificación	Necesidad competencial
Sistémicas	A.3 Capacidad para aprender y trabajar de forma autónoma A.5 Capacidad de autoevaluación y metacognición.

Gráfico 19

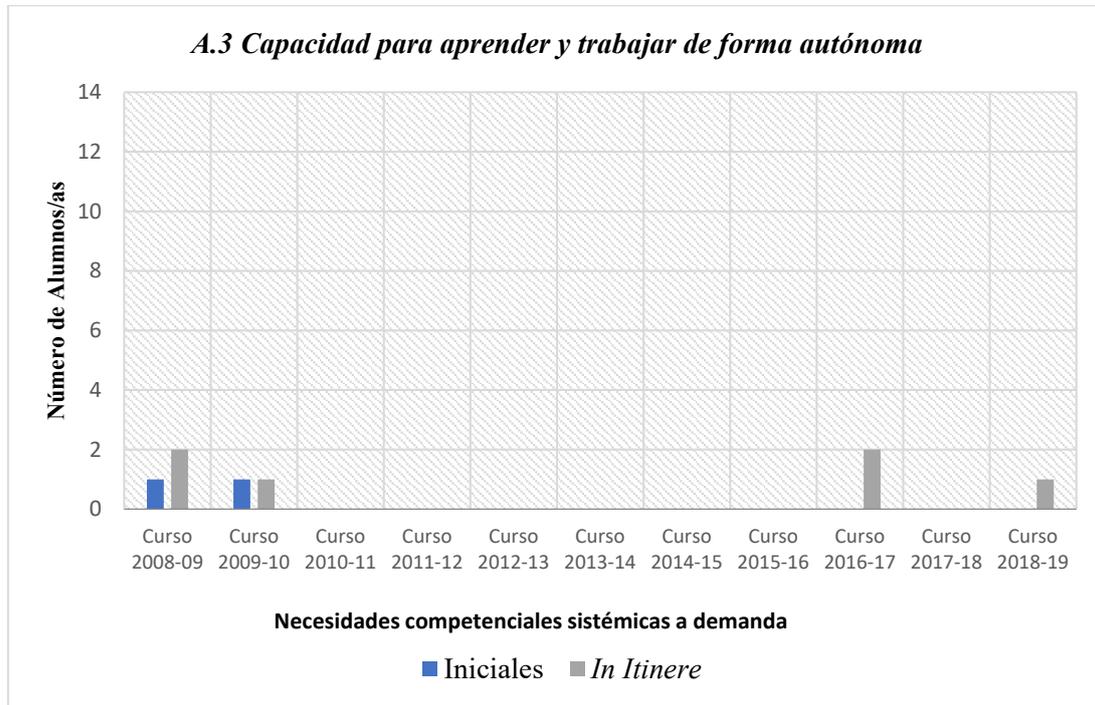
Necesidades Competenciales Sistémicas “a Demanda” (Iniciales e In Itinere) (Cursos 2008-2009 a 2018-2019) en Educación Social



En el gráfico 19, podemos apreciar la baja frecuencia con que los alumnos-tutorados manifestaron de manera explícita necesidades competenciales sistémicas “a demanda” a lo largo de los cursos 2008-2009 al 2018-2019 en la titulación de Educación Social. Dentro de las necesidades competenciales sistémicas “a demanda” (iniciales e *in itinere*) que recogíamos en la tabla 22, solamente se ha verbalizado la necesidad *A.3 Capacidad para aprender y trabajar de forma autónoma*, como podemos ver en el siguiente gráfico:

Gráfico 20

Competencia A.3. Capacidad para Aprender y Trabajar de Forma Autónoma



Destacamos, como se puede ver en los datos, que esta necesidad competencial ha sido exteriorizada por el alumnado participante en un porcentaje muy reducido, tanto al inicio (1,37 %) como *in itinere* (4,13 %).

B) Necesidades competenciales sistémicas “a oferta”

Tabla 29

Necesidades Competenciales Sistémicas “a Oferta”

Clasificación	Competencias
Sistémicas	<p>A.1 Capacidad para adaptarse a nuevos contextos y situaciones institucionales (Universidad, Centro y Titulación)</p> <p>A.1.1 La Universidad, su historia, organización, campus, instalaciones y servicios de atención al estudiante.</p> <p>A.1.2 La Facultad, su funcionamiento, instalaciones y organización.</p> <p>A.1.3 Sentido, estructura, organización, condiciones, funcionamiento y salidas profesionales de la Titulación y carrera que está cursando.</p> <p>A.1.4 Características y exigencias del primer curso de Grado: (asignaturas, horarios, prácticas, trabajos, exámenes, profesores,</p>

	<p>tutorías, Studium, Programas de movilidad Séneca y Erasmus...)</p> <p>A.1.5 Cuestiones administrativas (normativas, matrícula, becas, certificados, reclamaciones, instancias, justificantes...).</p> <p>A.2 Capacidad para implicarse de forma activa en la vida académica:</p> <p>A.2.1 Asistencia a clase.</p> <p>A.2.2 Participación en clase.</p> <p>A.2.3 Puntualidad en las clases.</p> <p>A.2.4 Actitud y comportamiento correctos en clase.</p> <p>A.2.5 Toma y elaboración de apuntes.</p> <p>A.2.6 Realización de prácticas y trabajos (individuales y/o grupales) programados por el profesor/a.</p> <p>A.2.7 Asistencia a tutorías.</p> <p>A.2.8 Revisión de exámenes y pruebas de evaluación)</p> <p>A.4 Compromiso con procesos de cambio y mejora.</p>
--	--

A continuación, presentamos en los siguientes gráficos (21, 22 y 23) el conjunto de necesidades competenciales sistémicas “a oferta” que han sido exteriorizados por los alumno-tutorados a lo largo de los cursos evaluados.

Gráfico 21

Competencia A.1. Capacidad para Adaptarse a Nuevos Contextos y Situaciones Institucionales (Universidad, Centro y Titulación)

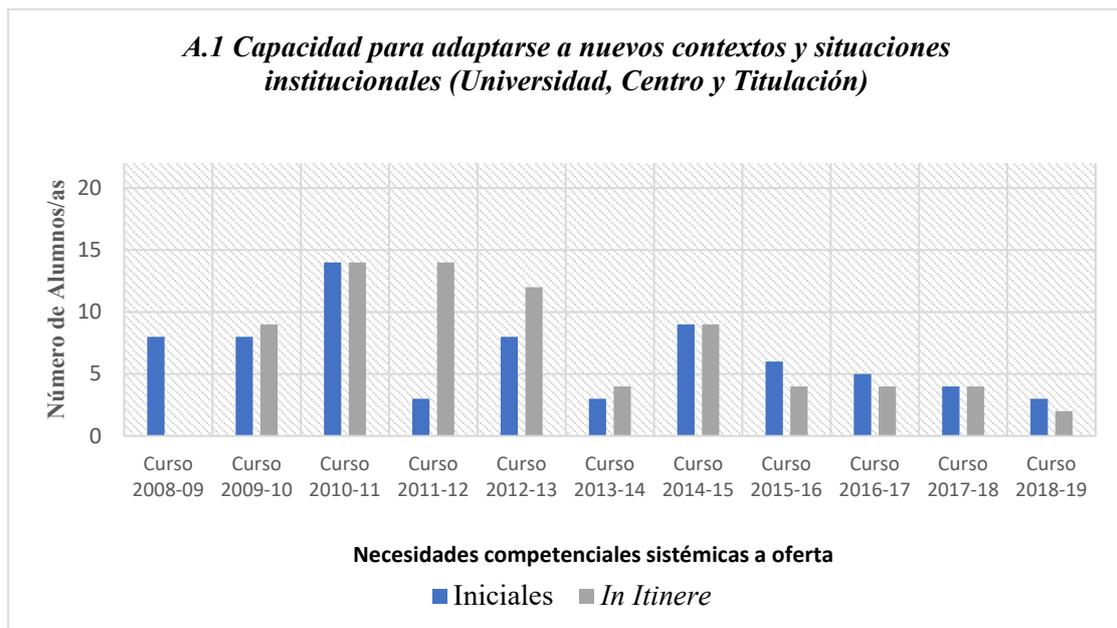
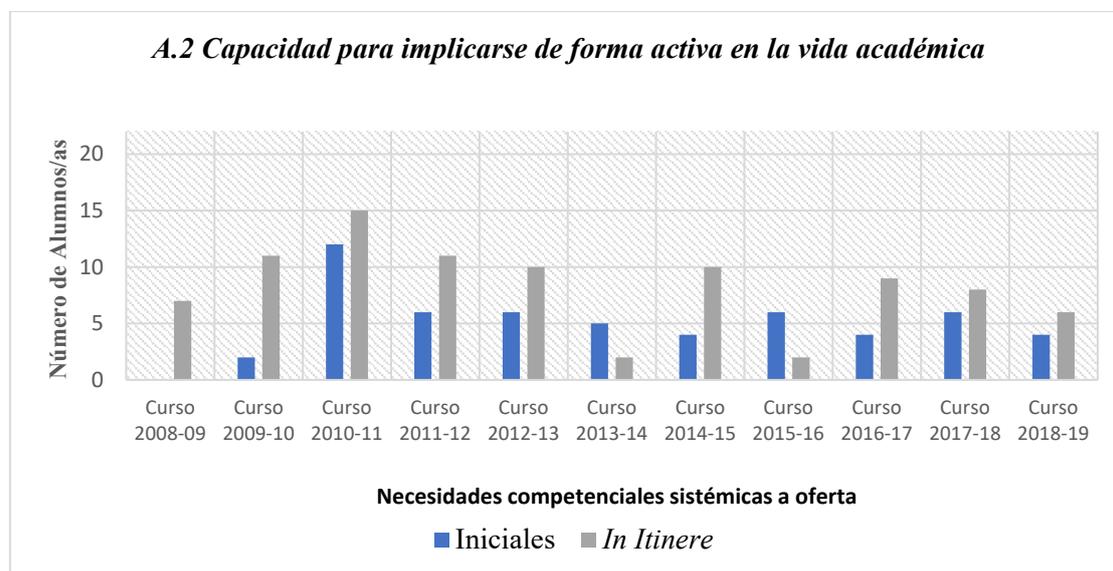


Gráfico 22

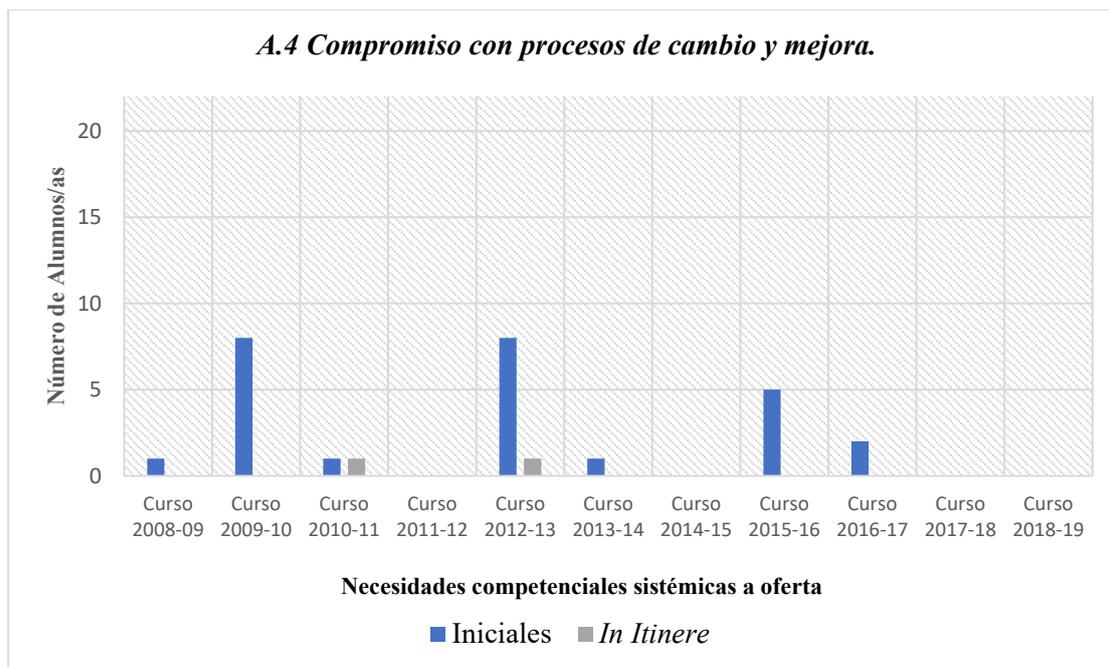
Competencia A.2. Capacidad para Implicarse de Forma Activa en la Vida Académica



Tal y como se puede observar en los gráficos anteriores, dentro del conjunto de necesidades competenciales sistémicas “a oferta” la más demandada por los alumnos-tutorados fue *A.1 Capacidad para adaptarse a nuevos contextos y situaciones institucionales (Universidad, Centro y Titulación)*, que presenta un 48,96% al inicio y un 52,41% *in itinere*, junto con *A.2 Capacidad para implicarse de forma activa en la vida académica*, con 37,93% al inicio y 62,75% *in itinere*. En casi la totalidad de los cursos evaluados el porcentaje aumenta en las etapas posteriores al inicio, destacando que ambas tuvieron un mayor auge en 2010-2011 y 2011-2012, coincidiendo con los años en que se implantaron en nuestras instituciones de Educación Superior los Grados. Este cambio pudo haber hecho surgir en el alumnado mayores inquietudes respecto a esas cuestiones.

Gráfico 23

Competencia A.4 Compromiso con Procesos de Cambio y Mejora



Por otra parte, en el gráfico 23 podemos observar la necesidad competencial *A.4 Compromiso con procesos de cambio y mejora* la cual fue la menos asumida por los estudiantes, con unos bajos índices de 17,93% al inicio y un 1,37% *in itinere*.

C) Resultados y análisis del cuestionario de evaluación final correspondiente a las necesidades competenciales sistémicas

Para evaluar la autopercepción del alumno-tutorado de la adquisición de las competencias genéricas sistémicas abordadas en el Proyecto hemos realizado un análisis de las puntuaciones medias de cada curso. El cuestionario utiliza una escala Likert con las siguientes equivalencias: (1) *Totalmente en desacuerdo*, (2) *En desacuerdo*, (3) *Ni de acuerdo ni en desacuerdo*, (4) *De acuerdo* y (5) *Totalmente de acuerdo*.

Tabla 30

Número de Alumnos-Tutorados que Cumplimentaron el Cuestionario de Evaluación Final (Cursos 2008-2009 a 2018-2019)

	Curso 2008-2009	Curso 2009-2010	Curso 2010-2011	Curso 2011-2012
	12	12	21	16
	Curso	Curso	Curso	Curso

Número de alumnos-tutorados que cumplimentaron en cuestionario de evaluación final	2012-2013	2013-2014	2014-2015	2015-2016
	18	5	8	9
	Curso 2016-2017	Curso 2017-2018	Curso 2018-2019	Total
	11	5	7	124

Como podemos observar en la tabla 30, no todos los alumnos-tutorados que participaron en los diferentes cursos cumplimentaron el cuestionario de evaluación final. Sin embargo, atendiendo al indicador de la fiabilidad del estudio y la exactitud de los resultados, en una población de 144 una muestra obtenida de 124 supone un margen de error del 3,29% para un nivel de confianza de 95% (en base a supuestos de normalidad), cuyo valor, al no ser superior al 5% de la población total, no altera la fiabilidad de los resultados.

Tabla 31

Evaluación de la Autopercepción de Mejora del Alumno-Tutorado en Cuanto a las Necesidades Competenciales Sistémicas “a Oferta” y “a Demanda” (Cursos 2008-2009 a 2018-2019)

Necesidad competencial	Ítems	Necesidades Competenciales Sistémicas	Curso		Curso		Curso		Curso		Curso		MT												
			2008-2009		2009-2010		2010-2011		2011-2012		2012-2013		2013-2014		2014-2015		2015-16		2016-17		2017-18		2018-19		
			M	DS	M	DS	M	DS	M	DS	M	DS													
A.1 Capacidad para adaptarse a nuevos contextos institucionales (Universidad, Centro y Titulación)	Conoce mejor ahora los distintos Servicios Universitarios	A.1.1	3,90	0,70	4,30	0,95	4,00	0,84	4,13	0,72	4,00	1,00	2,83	1,30	3,25	1,03	3,88	1,16	3,91	0,54	3,20	0,45	3,57	0,53	3,72
	Conoce mejor ahora su propia Facultad.	A.1.2	3,90	0,70	4,30	0,95	4,05	0,92	4,13	0,83	4,22	0,83	3,26	0,83	3,6	0,91	3,33	0,70	3,64	1,12	3,80	0,45	3,29	0,49	3,77
	Conoce mejor el sentido, estructura, organización, condiciones, funcionamiento y salidas profesionales de la Titulación y carrera que está cursando.	A.1.3	3,90	0,70	4,30	0,95	3,81	0,93	4,44	0,63	3,75	1,39	3,21	0,44	3,25	0,88	3,88	0,60	3,64	1,12	3,40	1,14	3,86	0,69	3,76
	Conoce mejor las características y exigencias del primer curso de Grado (asignaturas, prácticas, trabajos, exámenes, profesores, tutorías, Studium...)	A.1.4	3,90	0,70	4,30	0,95	4,05	0,86	4,38	0,72	4,25	1,04	3,82	1,64	3,87	0,99	4,33	0,70	4,27	0,65	3,80	0,84	3,86	1,07	4,07

Necesidad competencial	Ítems	Necesidades Competenciales Sistémicas	Curso		Curso		Curso		Curso		Curso		MT												
			2008-2009		2009-2010		2010-2011		2011-2012		2012-2013		2013-2014		2014-2015		2015-16		2016-17		2017-18		2018-19		
			M	DS	M	DS	M	DS	M	DS	M	DS													
	Conoce mejor cuestiones administrativas (normativas, matrícula, becas, certificados, reclamaciones, instancias, justificantes...)	A.1.5	3,90	0,70	4,30	0,95	4,19	0,87	4,31	1,01	4,17	0,98	3,48	1,14	3,50	1,30	3,00	0,86	4,09	0,94	3,40	0,89	3,57	0,53	3,81
A.2 Capacidad para implicarse de forma activa en la vida académica	Su asistencia a clase ha aumentado gracias a la participación en el Proyecto.	A.2.1	3,09	0,94	4,46	0,66	4,05	0,86	4,50	0,63	4,50	0,71	4,23	0,83	4,12	0,64	4,11	1,36	4,45	0,69	4,40	0,55	4,43	0,53	4,21
	Su participación e implicación en las clases ha aumentado.	A.2.2	3,36	0,67	4,46	0,66	4,05	0,86	4,50	0,63	4,50	0,71	4,23	0,83	4,12	0,64	4,11	1,36	4,45	0,69	4,40	0,55	4,43	0,53	4,23
	Ha mejorado en la realización y presentación de prácticas y trabajos en grupo e individuales.	A.2.6	3,72	1,01	4,46	0,66	4,05	0,86	4,50	0,63	4,50	0,71	4,23	0,83	4,12	0,64	4,11	1,36	4,45	0,69	4,40	0,55	4,00	0,82	4,28
	Ha realizado un uso adecuado de las horas de tutorías de los profesores.	A.2.7	3,45	0,82	4,46	0,66	4,05	0,86	4,5	0,63	4,5	0,71	4,23	0,83	4,12	0,64	4,11	1,36	4,45	0,69	4,40	0,55	3,00	1,53	4,18

Necesidad competencial	Ítems	Necesidades Competenciales Sistémicas	Curso		MT																				
			2008-2009		2009-2010		2010-2011		2011-2012		2012-2013		2013-2014		2014-2015		2015-16		2016-17		2017-18			2018-19	
			M	DS		M	DS																		
A.4 Compromiso con procesos de cambio y mejora	Ha llevado a la práctica los compromisos de cambio asumidos en las distintas sesiones de tutoría.	A.4	4,36	0,50	4,00	0,71	3,86	0,73	4,31	0,79	3,78	1,17	3,81	1,33	4,50	0,53	4,33	0,50	4,36	0,81	4,25	0,50	4,14	0,69	4,13
Media Total			3,70		4,33		4,01		4,27		4,10		3,79		3,88		3,94		4,19		3,98		3,85		

Las necesidades competenciales sistémicas expresan la necesidad de adquirir habilidades sobre herramientas intelectuales y procedimentales básicas que son necesarias por los alumnos universitarios para analizar los problemas que surjan, evaluar las posibles estrategias de actuación y de acción, aplicar conocimientos a casos distintos y aportar soluciones adecuadas a las distintas circunstancias que se presenten.

Presentamos a continuación los resultados correspondientes a los ítems del cuestionario de evaluación final al alumno-tutorado (tabla 31) agrupados en función de las necesidades competenciales sistémicas abordadas en el Proyecto:

A.1 Capacidad para adaptarse a nuevos contextos institucionales (Universidad, Centro y Titulación. Del conjunto de ítems que componen esta necesidad competencial, el que hace referencia a *conocer mejor las características y exigencias del primer curso de Grado (asignaturas, prácticas, trabajos, exámenes, profesores, tutorías, Studium...)* fue el que presentó una puntuación más alta ($\bar{x}=4,07$), lo que denota una mayor preocupación por parte del alumno-tutorado por aquellos aspectos característicos del primer año en la titulación de Educación Social, frente a los ítems referidos a la propia titulación ($\bar{x}=3,76$) al Centro ($\bar{x}=3,77$) o a la Universidad ($\bar{x}=3,72$).

A.2 Capacidad para implicarse de forma activa en la vida académica. La serie de ítems que conforman esta necesidad competencial ha sido la que ha recibido puntuaciones más altas por parte de los alumnos-tutorados dentro de las necesidades competenciales sistémicas, lo cual constituye un indicador de su valor académico. Advertimos una clara valoración positiva y altamente significativa en aspectos como *ha mejorado en la realización y presentación de prácticas y trabajos en grupo e individuales* ($\bar{x}=4,28$), *su participación e implicación en las clases ha aumentado* ($\bar{x}=4,23$) o *su asistencia a clase ha aumentado gracias a la participación en el Proyecto* ($\bar{x}=4,21$). Su estimación favorable evidencia una satisfacción por la orientación recibida en aspectos de gran importancia para el alumnado y que pueden repercutir en su rendimiento académico aumentando el éxito en los estudios y disminuyendo la posibilidad de un abandono parcial o total.

El ítem que compone la necesidad competencial sistémica *A.4 Compromiso con procesos de cambio y mejora* ha sido igualmente puntuado de manera muy positiva y significativa por el alumno-tutorado ($\bar{x}=4,25$). Se trata de un ítem estrechamente vinculado al resto de competencias académicas de carácter sistémico que el Proyecto

Tutoría entre Compañeros (Grados) procuraba promocionar en el alumno-tutorado, puesto que se relaciona directamente con la capacidad de aplicar los contenidos teóricos a la práctica, capacidad para aprender y trabajar de forma activa y autónoma, iniciativa, proactividad, voluntad de mejorar y tener éxito, aprender a aprender, capacidad de autoevaluación y metacognición, entre otros aspectos, todos ellos básicos para alcanzar el éxito académico.

6.1.1.3 Necesidades competenciales instrumentales

A continuación, se presentan los resultados obtenidos concernientes a las necesidades competenciales instrumentales atendiendo en primer lugar las referidas “a demanda”, seguidas por las “a oferta” y finalmente presentamos los resultados y análisis del cuestionario de evaluación final correspondiente a las necesidades competenciales instrumentales en los alumnos-tutorados de Educación Social.

A) Necesidades competenciales instrumentales “a demanda” (iniciales e *in itinere*)

Las Necesidades competenciales instrumentales “a demanda” (iniciales e *in itinere*) son aquellas de tipo instrumental que el alumno-tutorado puede manifestar tanto al inicio como a lo largo del desarrollo del Proyecto (ver tabla 32).

Tabla 32

Necesidades Competenciales Instrumentales “a Demanda”

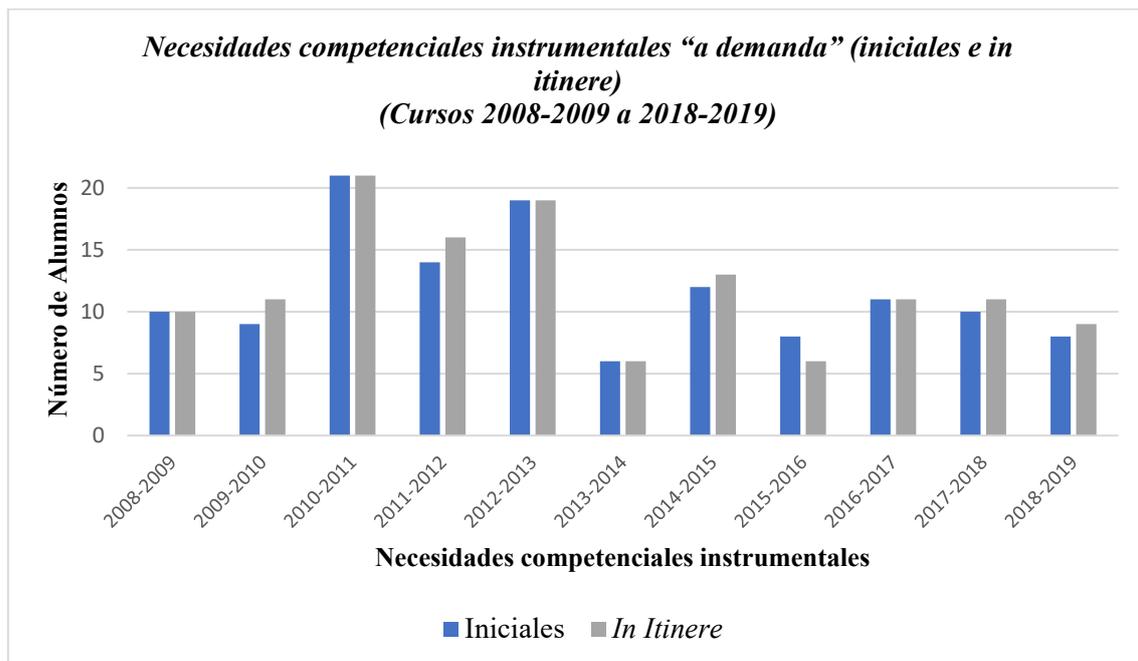
Clasificación	Necesidad competencial
Instrumentales	<p>B. 1 Cognoscitivas:</p> <p>B.1.2 Atención activa.</p> <p>B.1.3 Capacidad de concentración.</p> <p>B. 2 Metodológicas:</p> <p>B.2.1 Planificación y organización del tiempo.</p> <p>B.2.2 Optimización de las condiciones y espacios físicos de estudio (lugar, mobiliario, ambiente, horario, temperatura, fatiga, distracciones...)</p> <p>B.2.3 Técnicas de estudio.</p> <p>B.2.5 Habilidad para la gestión de la información.</p> <p>B.2.6 Estrategias para la resolución de problemas académicos.</p> <p>B.2.7 Estrategias para trabajar en grupo.</p> <p>B.2.8 Organización de las tareas de estudio.</p> <p>B. 3 Tecnológicas:</p>

	<p>B.3.1 Uso y manejo de medios y recursos vinculados a la Nuevas Tecnologías.</p> <p>B. 4 Lingüísticas:</p> <p>B.4.1 Comunicación oral (Hablar en público. Presentación pública en clase. Entrevista con el profesor. Examen oral)</p> <p>B.4.2 Comunicación escrita (Redacción y estructura de trabajos académicos. Citación bibliográfica y no plagio. Escritura correcta y sin faltas de ortografía)</p>
--	--

A continuación, veremos por medio de representación gráfica de los resultados obtenidos a través del vaciado de datos sobre la manifestación explícita de necesidades competenciales instrumentales “a demanda” expresadas por los alumnos-tutorados a lo largo de los cursos evaluados en la titulación de Educación Social. Como puede observarse, se trata de un bloque de competencias de alta solicitud por parte del alumnado, quien lo asumió con un 88,27% al inicio y con un 91,72% durante el resto de su participación en el Proyecto.

Gráfico 24

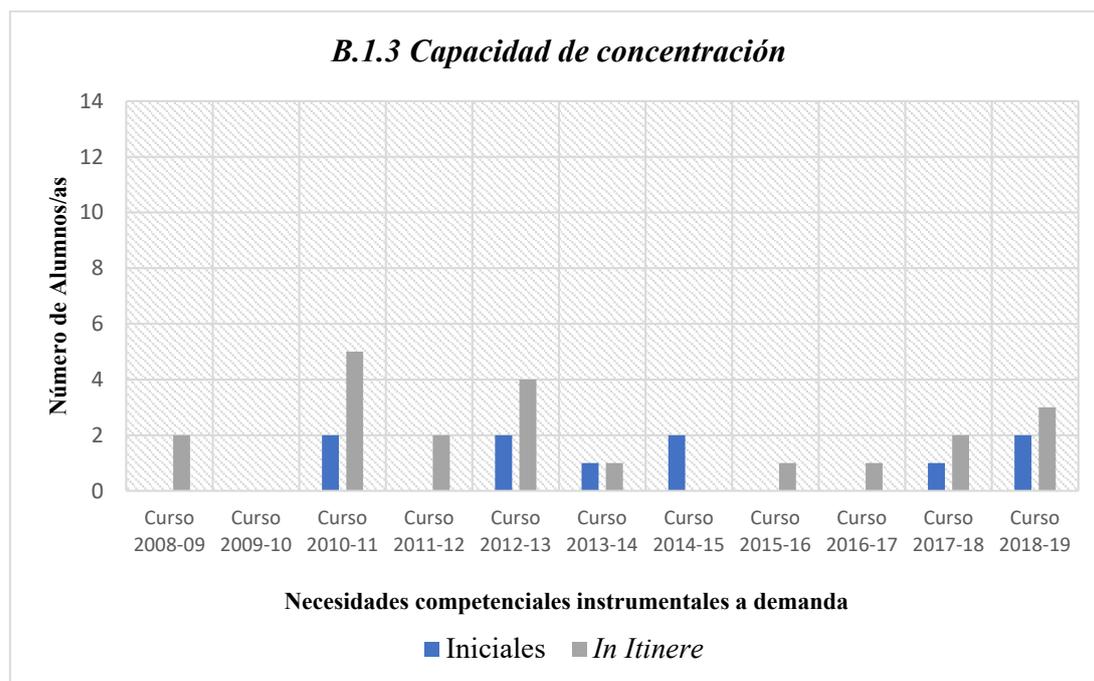
Necesidades Competenciales Instrumentales “a Demanda” (Iniciales e In Itinere)
(Cursos 2008-2009 a 2018-2019)



A continuación, podremos observar con más detenimiento, dentro de las necesidades competenciales instrumentales “a demanda”, cuáles fueron las más manifestadas por el alumnado-tutorado a lo largo de los años evaluados.

Gráfico 25

Competencia Cognoscitiva B.1.3. Capacidad de Concentración



Del bloque de necesidades competenciales instrumentales cognoscitivas trabajadas “a demanda” a lo largo de los cursos académicos evaluados, solo las referidas a la *capacidad de concentración* fueron solicitadas por los alumnos-tutorados (6,89% al inicio y 14,48% *in itinere*) y de manera poco significativa.

A continuación, podremos observar con más detenimiento en los gráficos siguientes, dentro de las necesidades competenciales instrumentales metodológicas cuáles fueron las más manifestadas por el alumnado-tutorado a lo largo de los años evaluados.

Gráfico 26

Competencia Metodológica B.2.1. Planificación y Organización del Tiempo

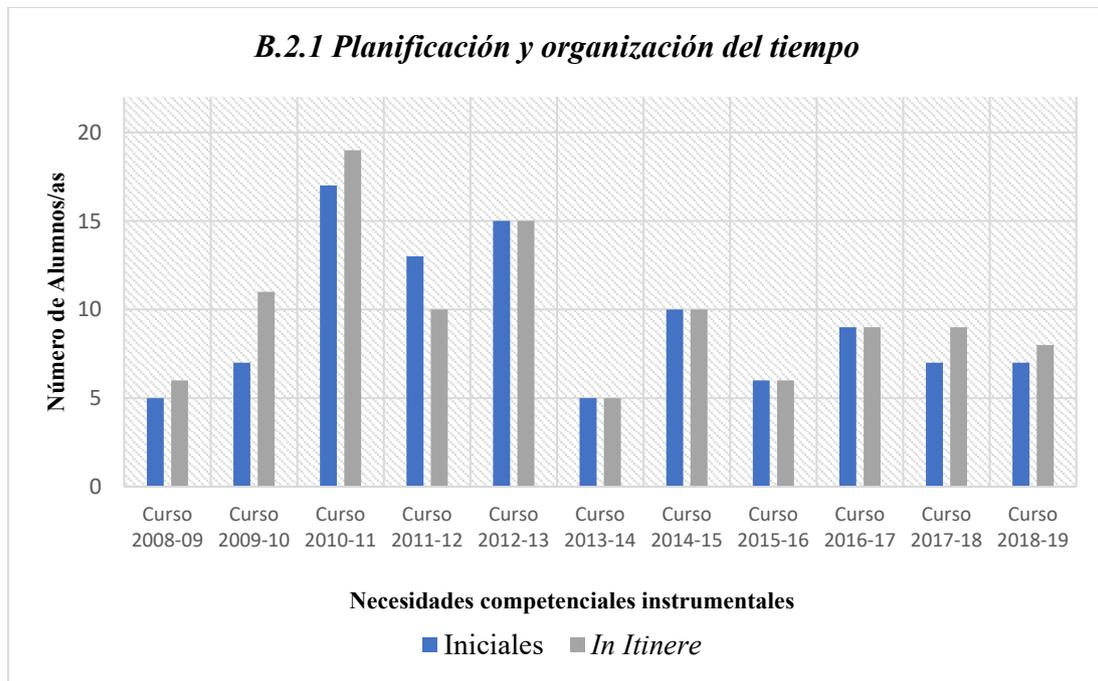


Gráfico 27

Competencia Metodológica B.2.2. Optimización de las Condiciones y Espacios Físicos de Estudio (Lugar, Mobiliario, Ambiente, Horario, Temperatura, Fatiga, Distracciones...)

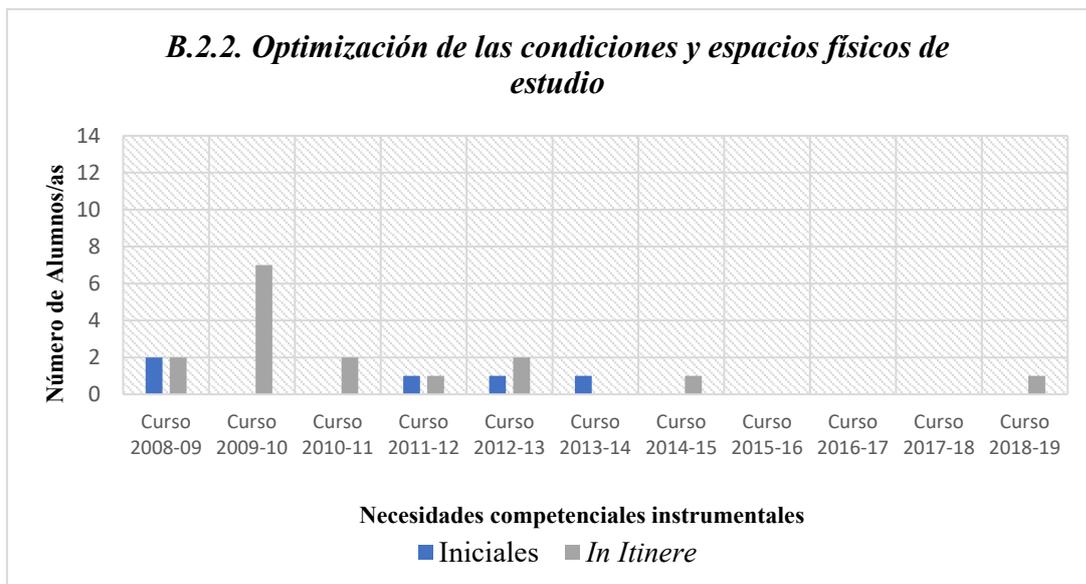


Gráfico 28

Competencia Metodológica B.2.3. Técnicas de Estudio

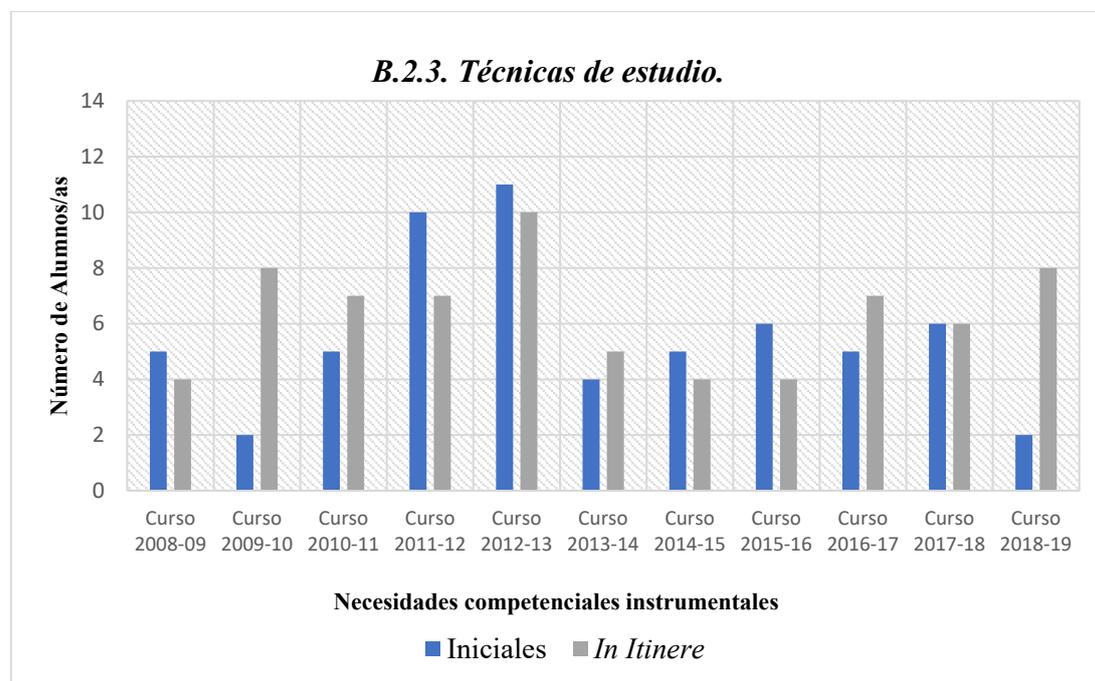


Gráfico 29

Competencia Metodológica B.2.5. Habilidad Para La Gestión De La Información

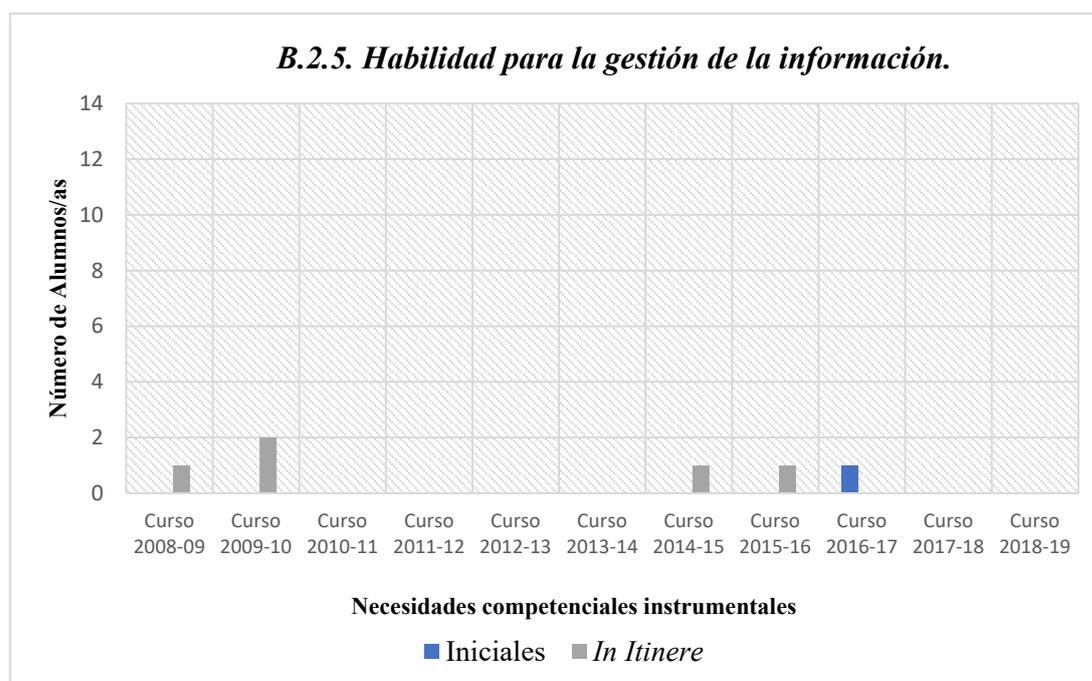


Gráfico 30

Competencia Metodológica B.2.6. Estrategias para la Resolución de Problemas Académicos

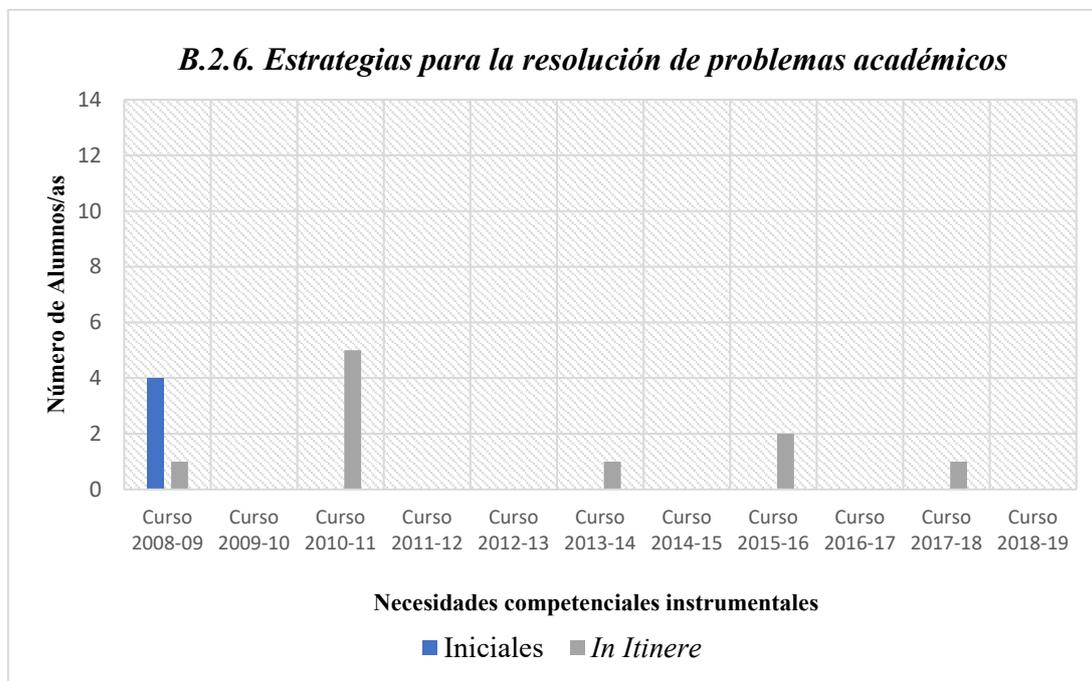


Gráfico 31

Competencia Metodológica B.2.7. Estrategias para Trabajar en Grupo

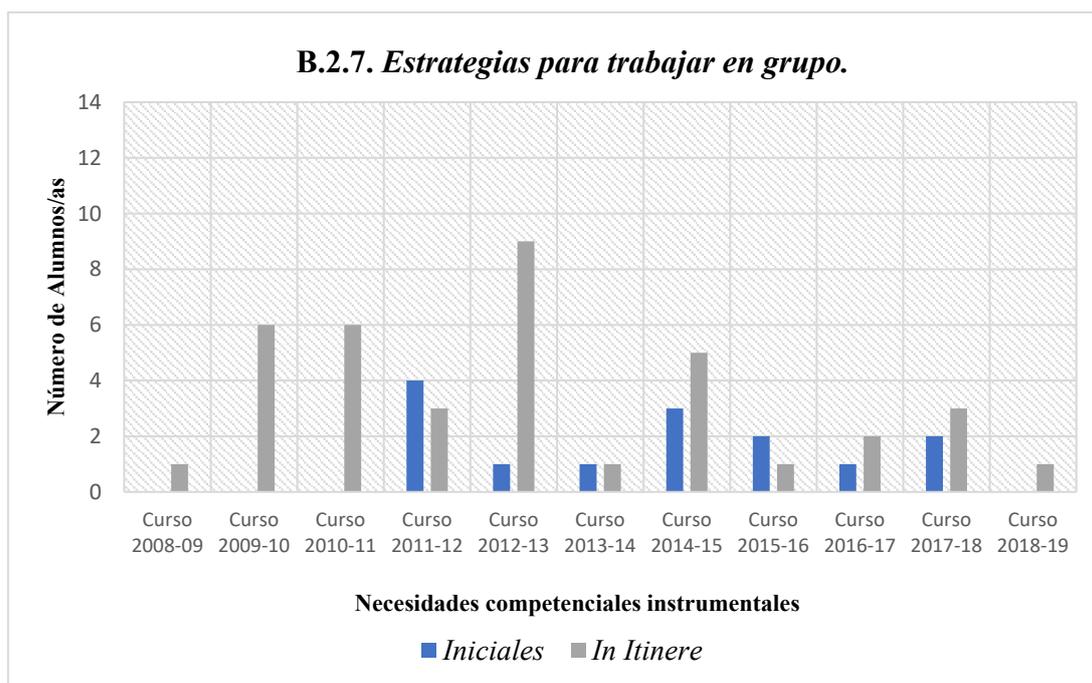
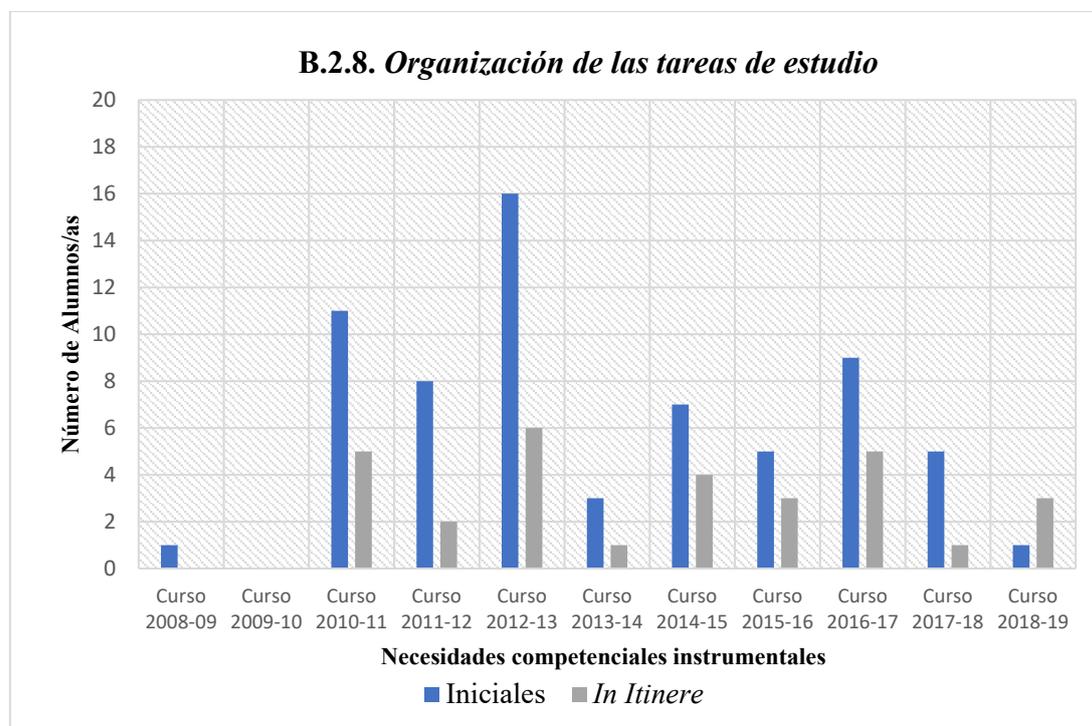


Gráfico 32

Competencia Metodológica B.2.8. Organización de las Tareas de Estudio



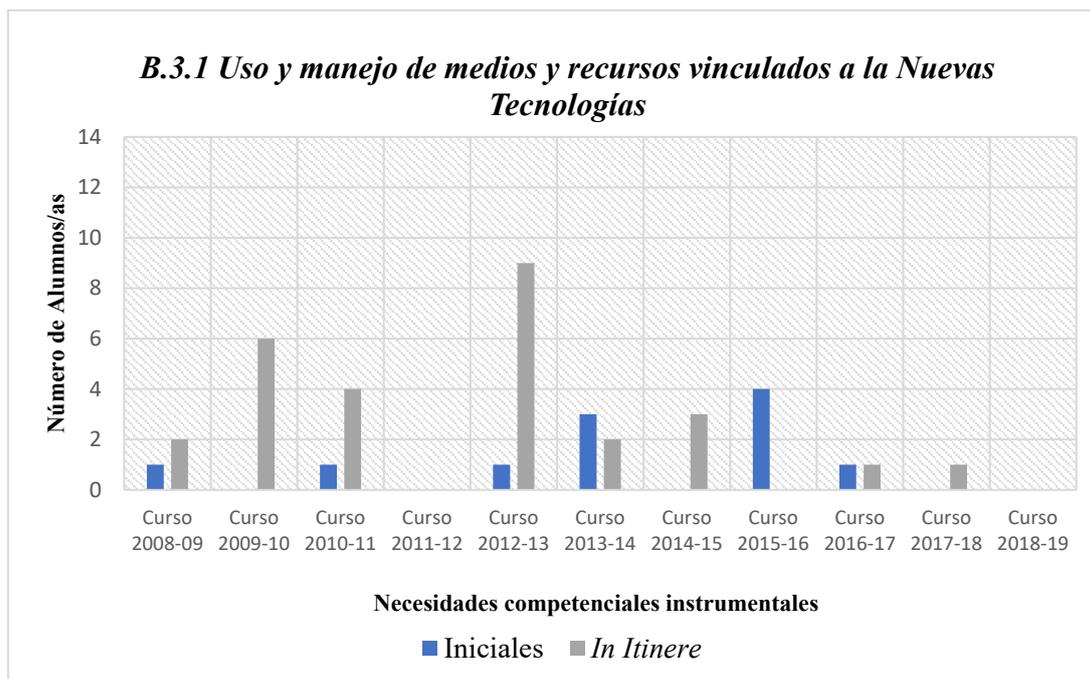
Como se puede observar en los gráficos anteriores referentes al bloque de necesidades competenciales instrumentales metodológicas, las más demandadas por los alumnos-tutorados fueron *B.2.1. Planificación y organización del tiempo* (69,65% al inicio y 74,48% *in itinere*) y *B.2.3. Técnicas de estudio* (41,49% al inicio y 48,27% *in itinere*), presentando ambas un ligero aumento de la demanda una vez avanzado el curso académico. A estas dos necesidades le sigue *B.2.8. Organización de las tareas de estudio* con unos porcentajes de 45,51% al inicio y 20,68% *in itinere*, siendo al inicio del curso donde los alumnos-tutorados se encontraban más interesados en trabajar con su alumno-tutor estos aspectos. Por otra parte, en cuanto a *B.2.7. Estrategias para trabajar en grupo*, la demanda es mucho menos significativa, obteniendo un 9,65% al inicio y 26,20% *in itinere*, al igual que para las necesidades que recogen aspectos vinculados a la *optimización de las condiciones y espacios físicos de estudio, habilidad para la gestión de la información y estrategias para la resolución de problemas académicos*, donde la misma ocurre de manera puntual.

Atendiendo las necesidades competenciales vinculadas al *uso y manejo de medios y recursos vinculados a la Nuevas Tecnologías*, en el gráfico 34 se encuentra representada

la manifestación de los alumnos-tutorados sobre esta, la cual arroja unos resultados de 7,58% al inicio y 19,31% *in itinere*, resultando poco significativa, aunque experimenta un ligero aumento de la demanda una vez avanzado el curso académico.

Gráfico 33

Competencia Tecnológica B.3.1 Uso y Manejo de Medios y Recursos Vinculados a las Nuevas Tecnologías



En cuanto a las necesidades competenciales lingüísticas, expuestas en los gráficos 34 y 35, B.4.1. *Comunicación oral* y B.4.2. *Comunicación escrita*, la más demandada por los alumnos-tutorados, aunque de manera poco significativa respecto a otro tipo de necesidades, fue la comunicación oral, con un 24,13% al inicio y 26,89% *in itinere*, en cuyo marco se trabajaban aspectos como hablar en público, presentación pública en clase, entrevista con el profesor, preparación para examen oral, entre otros.

Gráfico 34

Competencia Lingüística B.4.1 Comunicación Oral (Hablar en Público. Presentación Pública en Clase. Entrevista con el Profesor. Examen Oral)

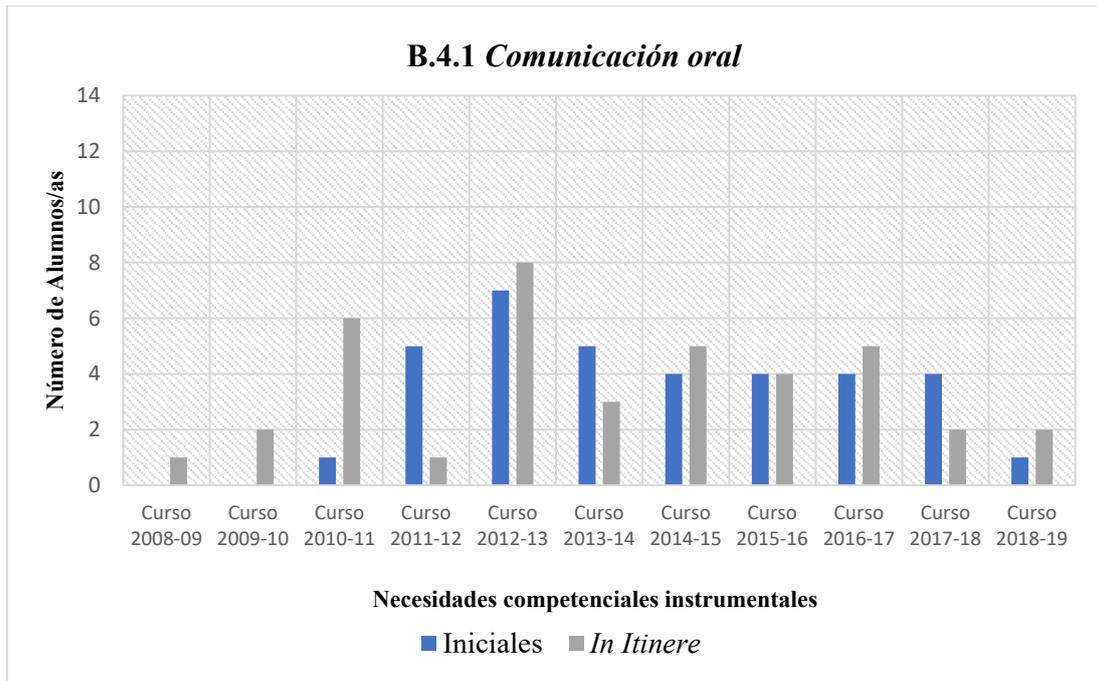
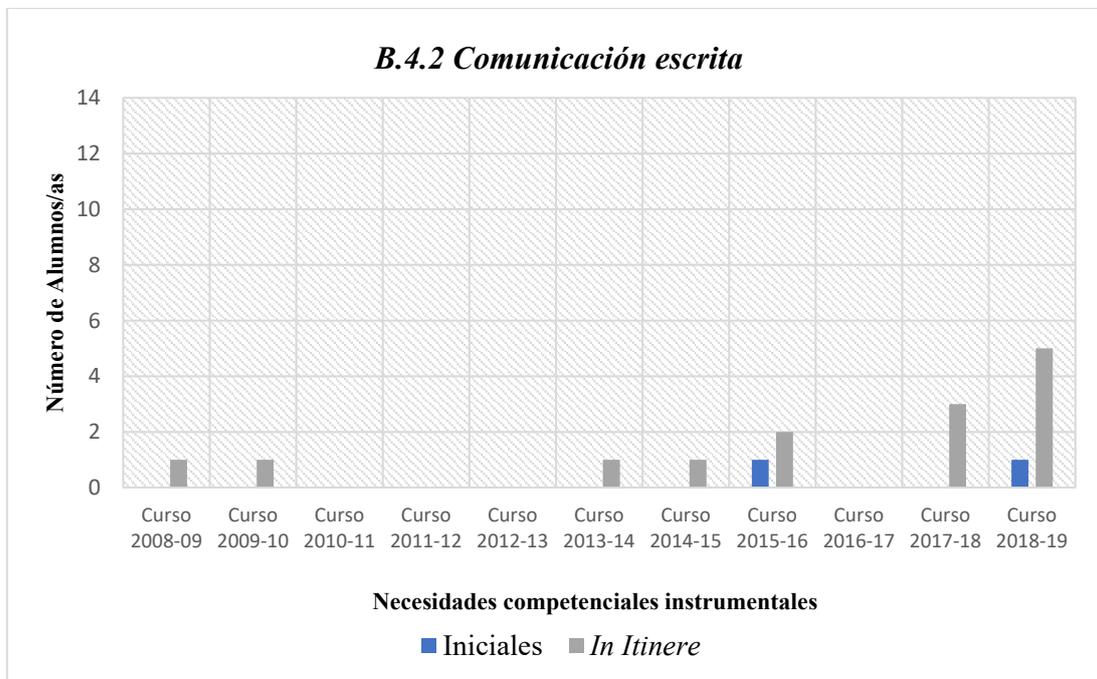


Gráfico 35

Competencia Lingüística B.4.2 Comunicación Escrita (Redacción y Estructura de Trabajos Académicos. Citación Bibliográfica y No Plagio. Escritura Correcta y Sin Faltas de Ortografía)



B) Necesidades Competenciales instrumentales “a oferta”

Recordamos pertinentemente en este punto que las necesidades competenciales “a oferta” que fueron ofertadas por el Proyecto a todos los alumnos tutorados han sido las clasificadas como:

B. 1 Cognoscitivas:

B.1.1 Clarificación de objetivos y metas.

B. 2 Metodológicas:

B.2.4 Capacidad para la toma de decisiones.

De estas dos necesidades competenciales instrumentales “a oferta”, ninguna fue asumida por los alumnos-tutorados, por lo que no se trabajó en ninguno de los cursos evaluados en la titulación de Educación Social.

C) Resultados y análisis del cuestionario de evaluación final correspondiente a las necesidades competenciales instrumentales

Para evaluar la autopercepción del alumno-tutorado de la adquisición de las competencias genéricas instrumentales abordados en el Proyecto, hemos realizado un análisis de las puntuaciones medias de cada curso. El cuestionario utiliza una escala Likert con las siguientes equivalencias: (1) *Totalmente en desacuerdo*, (2) *En desacuerdo*, (3) *Ni de acuerdo ni en desacuerdo*, (4) *De acuerdo* y (5) *Totalmente de acuerdo*.

Tabla 33

Evaluación de la Autopercepción de Mejora del Alumno-Tutorado en Cuanto a las Necesidades Competenciales Instrumentales “a Oferta” y “a Demanda” (Cursos 2008-2009 a 2018-2019)

Necesidad competencial	Ítems	Necesidades Competenciales Instrumentales	Curso		Curso		MT																		
			2008-2009		2009-2010		2010-2011		2011-2012		2012-2013		2013-2014		2014-2015		2015-2016		2016-2017		2017-18			2018-19	
			M	DS	M	DS		M	DS																
B. 2 Metodológicas	Ha aprendido a planificar y organizar mejor su tiempo	B.2.1	4,36	0,81	4,61	0,51	3,95	0,80	4,31	0,70	4,20	0,45	4,42	0,54	3,75	0,88	3,66	0,70	4,00	1,00	4,00	1,00	4,43	0,53	4,15
	Sus condiciones de estudio son ahora más adecuadas	B.2.2	3,81	0,87	4,15	0,69	3,86	0,57	3,94	0,85	4,33	0,58	3,63	1,67	4,25	0,70	3,88	0,78	4,27	0,90	3,60	0,55	4,29	0,76	4,00
	Ha hecho uso de las técnicas de trabajo intelectual, incluida la preparación de exámenes o de otras pruebas de evaluación, que le han enseñado	B.2.3	3,72	0,47	4,23	0,73	3,81	0,60	4,13	0,72	4,50	0,71	4,25	0,83	4,12	1,12	4,55	0,72	4,00	0,77	4,00	0,71	4,14	0,69	4,13
	Presenta mayor claridad y eficacia en la toma de decisiones	B.2.4					3,62	0,86	3,88	0,96	3,00	1,19	3,68	1,34	4,10	0,83	4,00	0,50	4,18	1,25	3,60	0,55	3,86	0,69	3,76

Necesidad competencial	Ítems	Necesidades Competenciales Instrumentales	Curso		Curso		Curso		Curso		Curso		Curso		Curso		Curso		Curso		Curso		MT		
			2008-2009		2009-2010		2010-2011		2011-2012		2012-2013		2013-2014		2014-2015		2015-2016		2016-2017		2017-18			2018-19	
			M	DS	M	DS	M	DS	M	DS	M	DS	M	DS	M	DS	M	DS	M	DS	M	DS		M	DS
	Afrontamiento, resolución y superación de problemas académicos	B.2.6			3,86	0,73	4,31	0,70	3,56	1,10	3,65	1,34	3,80	0,99	3,88	1,26	4,36	0,81	4,40	0,89	4,29	0,49	4,01		
Media Total			3,96		4,33		3,82		4,11		3,91		3,92		4,00		3,99		4,16		3,92		4,20		

* Las necesidades competenciales B.2.4 y B.2.6 no se encontraban representadas en el cuestionario de evaluación final de los cursos 2008-2009 y 2009-2010 puesto que se incorporaron posteriormente.

Presentamos a continuación los resultados del cuestionario de evaluación final al alumno-tutorado relativos a las puntuaciones sobre la autopercepción de mejora del alumno-tutorado en el conjunto de ítems que atienden las necesidades competenciales instrumentales metodológicas.

B. 2 Metodológicas. Tal y como podemos observar en la tabla 33, el cuestionario de evaluación final arrojó resultados muy positivos en torno a la autopercepción de mejora de los alumnos-tutorados en lo referente a las necesidades competenciales instrumentales de tipo metodológico, siendo un indicador del interés académico que representaba para los estudiantes del Proyecto. Las puntuaciones son muy elevadas y destacan los ítems relacionados con la *planificación y organización mejor de su tiempo* ($\bar{x}=4,15$) y *el uso de las técnicas de trabajo intelectual* ($\bar{x}=4,13$). Ambas competencias fueron las más demandadas por los alumnos-tutorados tanto al inicio como *in itinere*, lo que nos permite señalar que las dos fueron atendidas de forma satisfactoria a través del Proyecto. Igualmente, los ítems *sus condiciones de estudio son ahora más adecuadas* ($\bar{x}=4,00$) y *afrontamiento, resolución y superación de problemas académicos* ($\bar{x}=4,01$) presentaron puntuaciones altas con medias totales superiores a los 4 puntos, apreciándose una autopercepción de mejora en los alumnos-tutorados en este bloque competencial aun cuando estas no fueron asumidas de manera significativa por estos.

6.1.1.4 Necesidades competenciales intrapersonales

A continuación, se presentan los resultados obtenidos concernientes a las necesidades competenciales intrapersonales atendiendo en primer lugar las referidas “a demanda”, seguidas por las “a oferta” y finalmente presentamos los resultados y análisis del cuestionario de evaluación final correspondiente a las necesidades competenciales sistémicas en los alumnos-tutorados de Educación Social.

A) Necesidades competenciales intrapersonales “a demanda” (iniciales e *in itinere*)

Tabla 34

Necesidades Competenciales Intrapersonales “a Demanda”

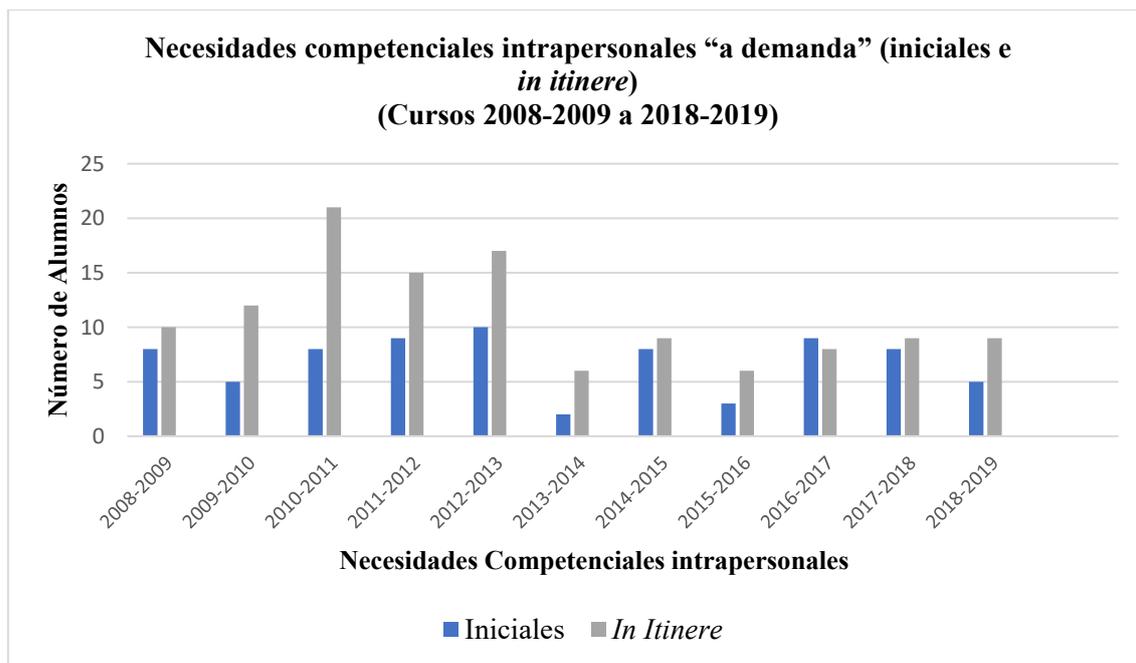
Clasificación	Necesidad Competencial
Intrapersonales	C.1 Resiliencia C.5 Inteligencia emocional C.7 Responsabilidad.

	<p>C.8 Comportamiento ético.</p> <p>C.9 Pensamiento crítico (capacidad de crítica y autocrítica).</p> <p>C.10 Hábitos saludables relacionados con la fatiga escolar:</p> <p>C.10.1 Sueño</p> <p>C.10.2 Alimentación</p> <p>C.11 Afrontamiento, resolución y superación de problemas psico-sociales (agobio, estrés, abatimiento, bajones, melancolía, nerviosismo, añoranza, soledad, depresión, muerte de un progenitor o familiar allegado, ruptura sentimental, consumo de estupefacientes, alcoholismo, tabaquismo...)</p>
--	--

A continuación, veremos por medio de representación gráfica de los resultados obtenidos a través del vaciado de datos sobre la manifestación explícita de necesidades competenciales intrapersonales expresadas por los alumnos-tutorados a lo largo de los cursos evaluados en la titulación de Educación Social. Como puede observarse en el siguiente gráfico, resulta una frecuencia alta, 51,72% al inicio y 84,13% *in itinere*, por lo que podemos señalar que los aspectos intrapersonales en el alumnado de nuevo ingreso se ven afectados de manera significativa en el devenir universitario y necesitan de una correcta atención.

Gráfico 36

Competencias Intrapersonales “a Demanda” (Iniciales e In Itinere) (Cursos 2008-2009 a 2018-2019)



A continuación, podremos observar con más detenimiento, dentro de las necesidades competenciales intrapersonales “a demanda”, cuáles fueron las más exteriorizadas por el alumnado.

Gráfico 37

Competencia Intrapersonal C.5. Inteligencia Emocional

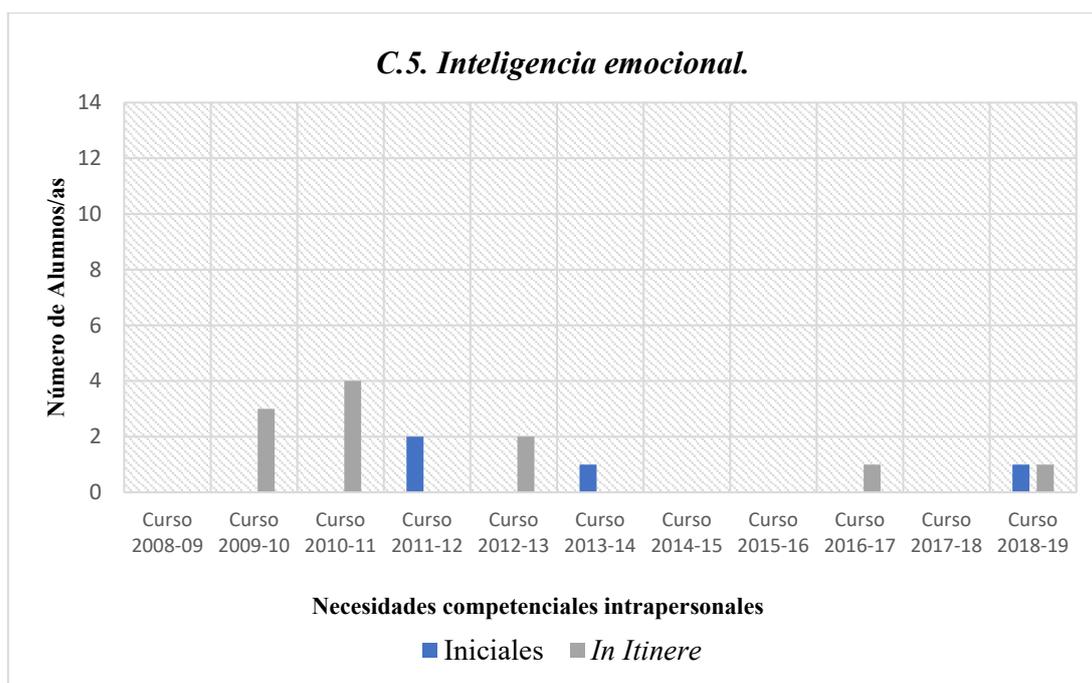


Gráfico 38

Competencia Intrapersonal C.7. Responsabilidad

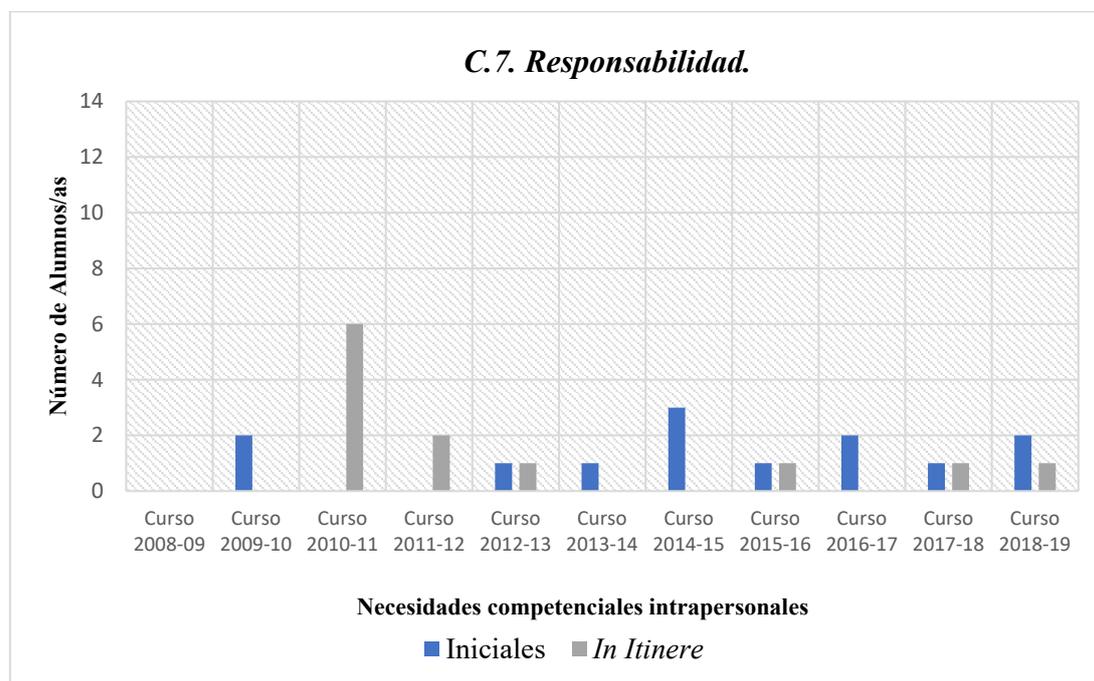


Gráfico 39

Competencia Intrapersonal C.10.1. Hábitos Saludables Relacionados con la Fatiga Escolar (Alimentación)

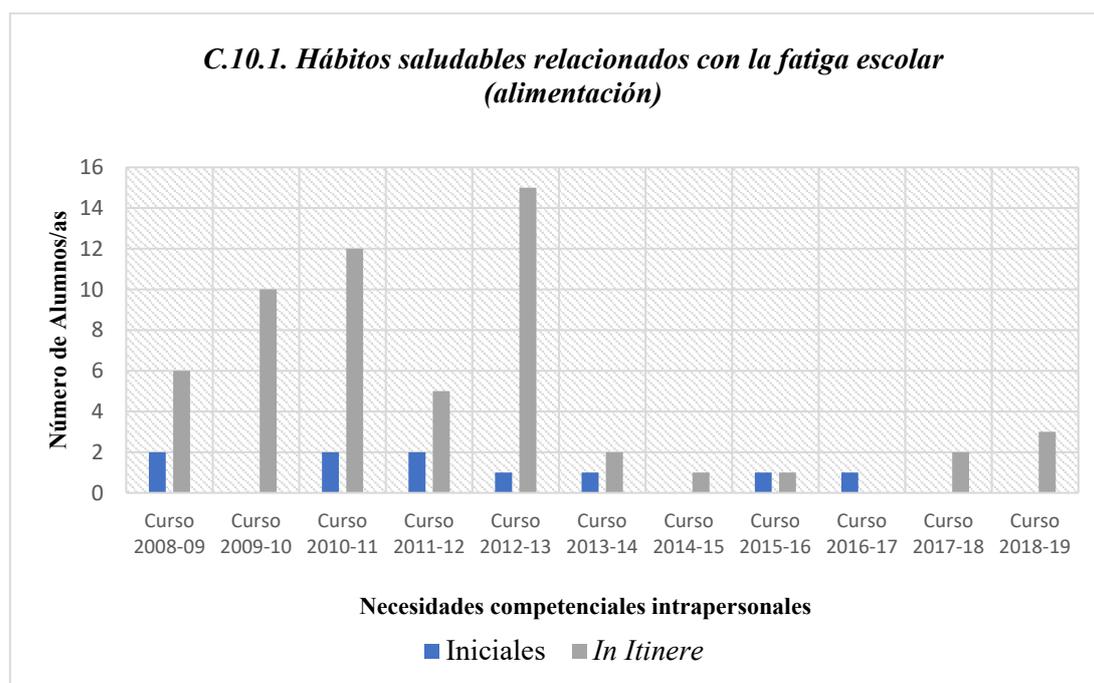


Gráfico 40

Competencia Intrapersonal C.10.2 Hábitos Saludables Relacionados con la Fatiga Escolar (Sueño)

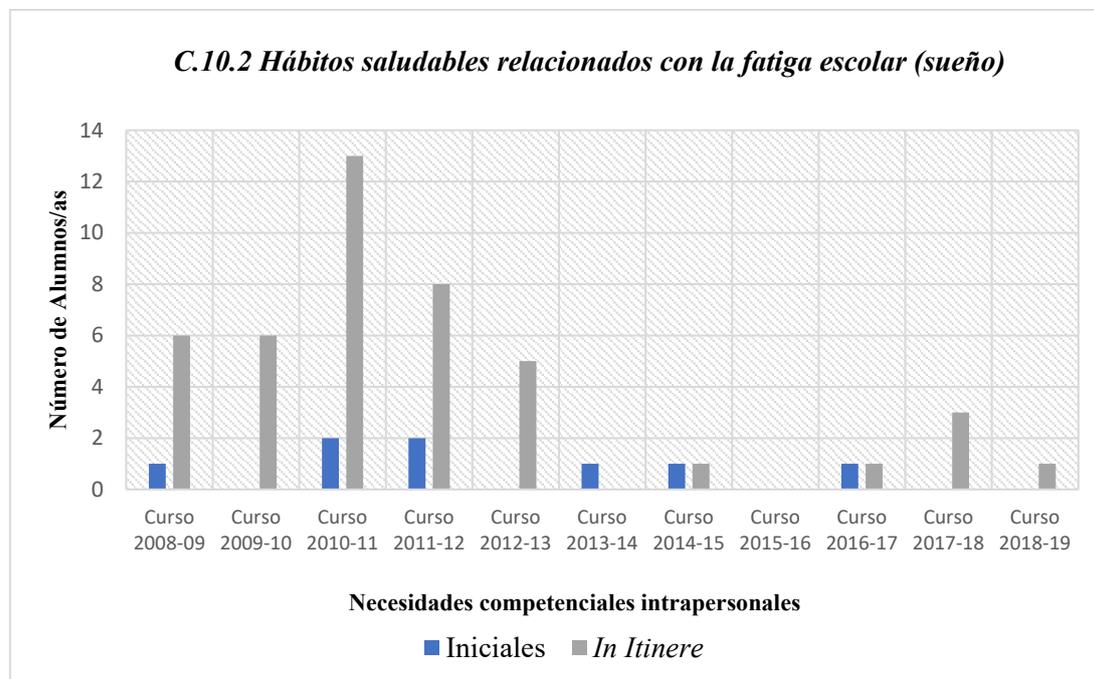
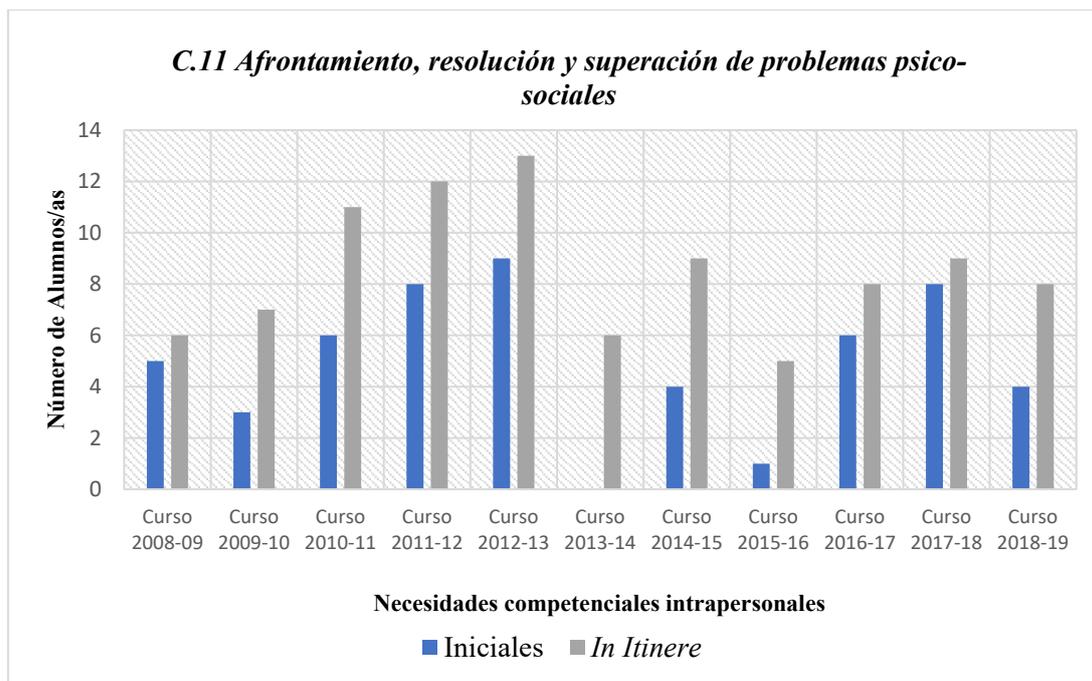


Gráfico 41

Competencia Intrapersonal C.11 Afrontamiento, Resolución y Superación de Problemas Psico-Sociales (Agobio, Estrés, Abatimiento, Bajones, Melancolía, Nerviosismo, Añoranza, Soledad, Depresión, Muerte de un Progenitor o Familiar Allegado, Ruptura Sentimental, Consumo de Estupefacientes, Alcoholismo, Tabaquismo)



Observando los gráficos anteriores que recogen las necesidades competenciales intrapersonales “a demanda”, los datos obtenidos evidencian que no todas son igualmente asumidas por el alumno-tutorado, existiendo una clara diferencia en las referentes al *afrontamiento, resolución y superación de problemas psicosociales* con una frecuencia significativa y constante a lo largo del curso académico, pero especialmente *in itinere* (37,24% inicio y 64,82% *in itinere*). Por su parte, las referidas a los *hábitos saludables relacionados con la fatiga escolar de alimentación* (6,89% inicio y 39,31% *in itinere*) y *sueño* (5,51% inicio y 30,34% *in itinere*) fueron manifestadas mayoritariamente *in itinere*, pudiendo ello deberse al desgaste físico y mental que experimenta el alumnado a lo largo del curso y que afecta especialmente, como vemos, a estos aspectos.

B) Necesidades competenciales intrapersonales “a oferta”

Las necesidades competenciales intrapersonales “a oferta” fueron ofrecidas por los alumnos-tutores a todos los alumnos-tutorados que participaron en el Proyecto a lo largo de los cursos evaluados. Encontramos dentro de ellas las referidas a:

C.2 *Autoconfianza y autoestima*

C.3 *Seguridad en sí mismo*

C.6. *Motivación:*

C.6.1 *Motivación por la carrera*

C.6.2 *Motivación por las asignaturas*

C.6.3 Motivación de logro

A continuación, presentamos en los siguientes gráficos el conjunto de necesidades competenciales intrapersonales “a oferta” que han sido exteriorizados por los alumno-tutorados a lo largo de los cursos evaluados de Educación Social.

Gráfico 42

Competencia Intrapersonal C.2. Autoconfianza y Autoestima

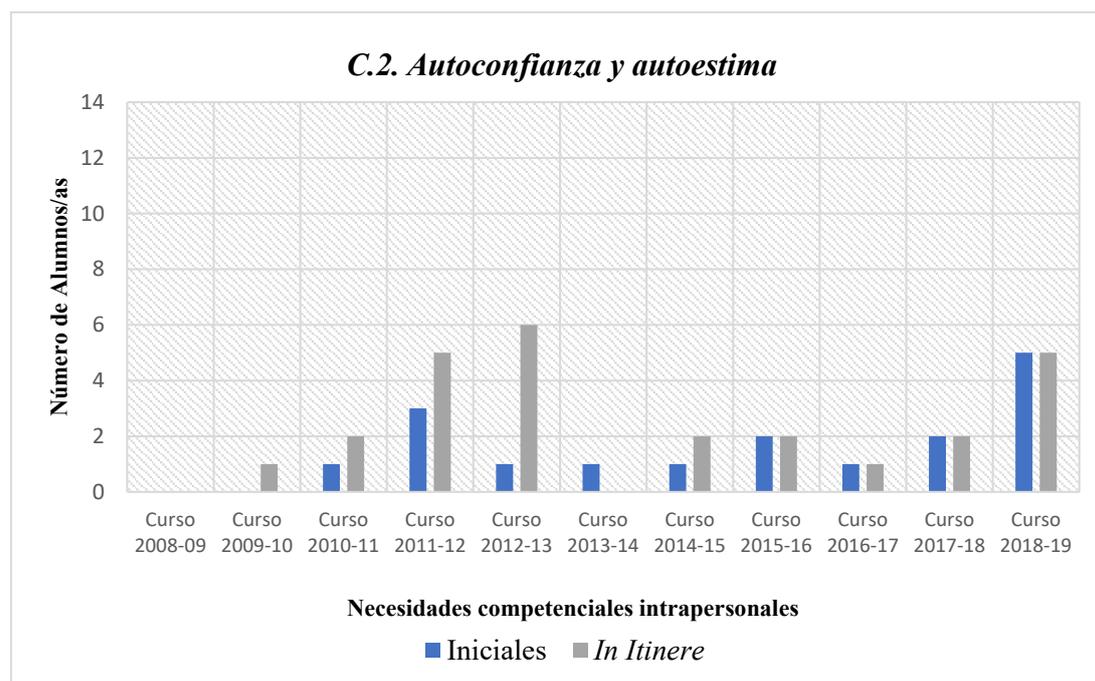


Gráfico 43

Competencia Intrapersonal C.3. Seguridad en sí Mismo

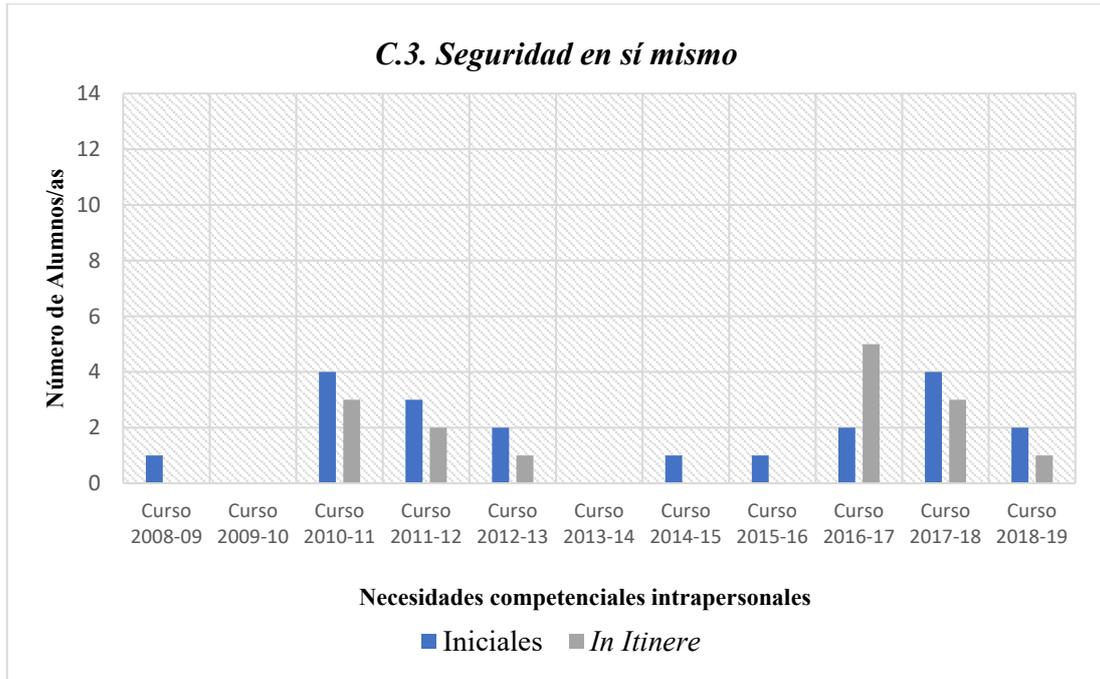


Gráfico 44

Competencia Intrapersonal C.6.1 Motivación por la Carrera

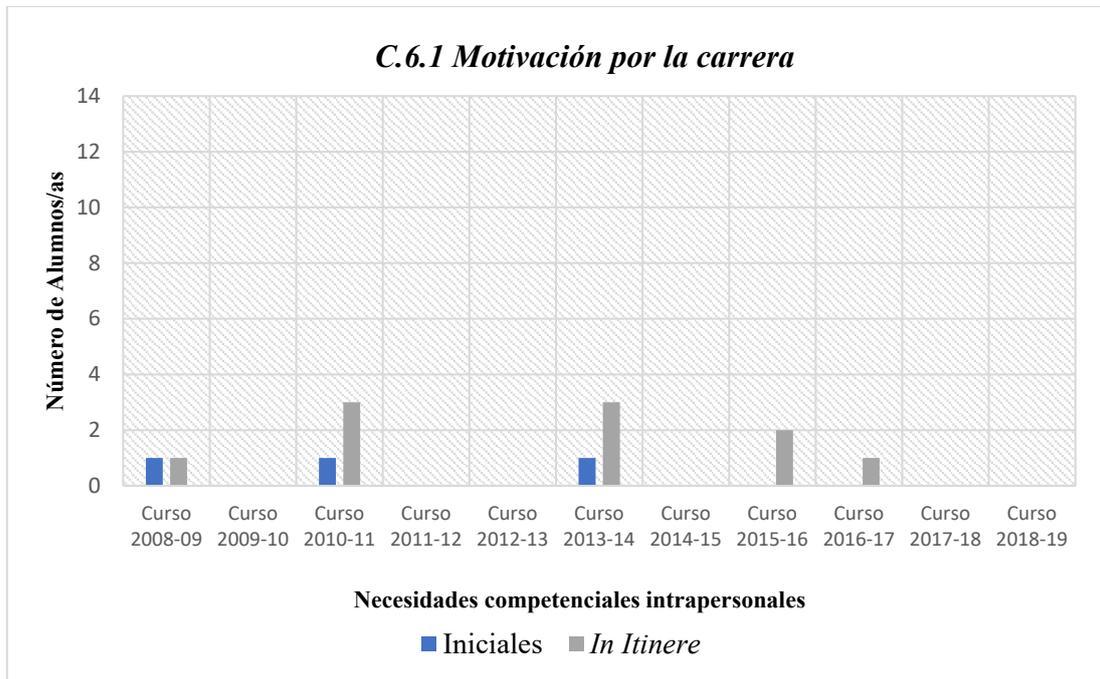


Gráfico 45

Competencia Intrapersonal C.6.2 Motivación por las Asignaturas

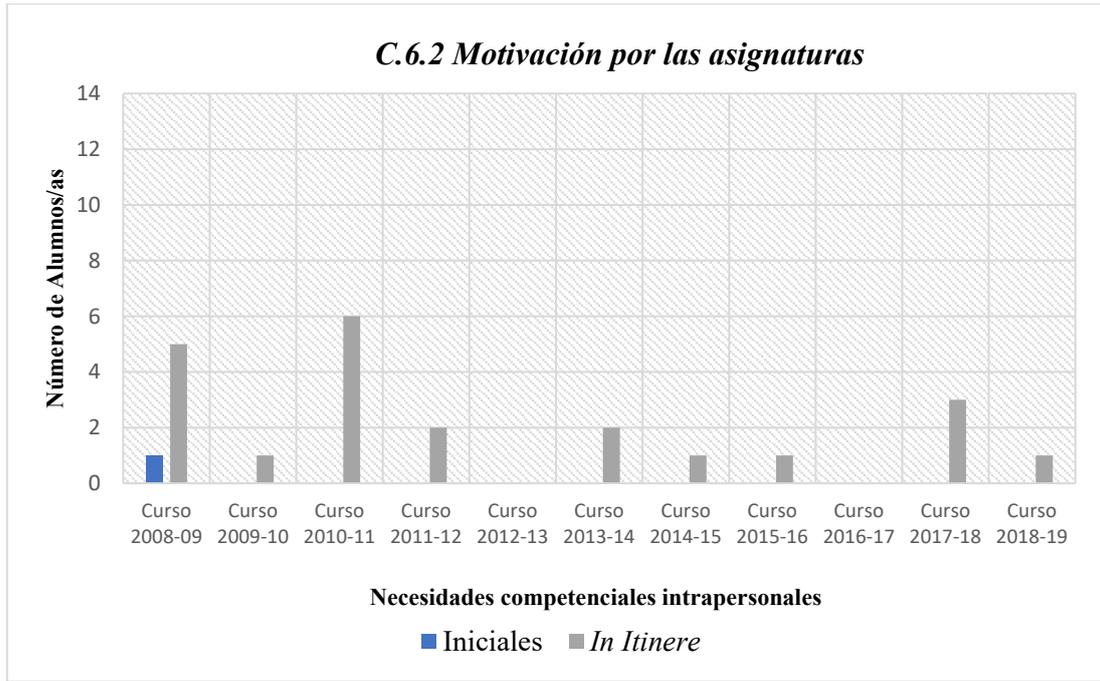
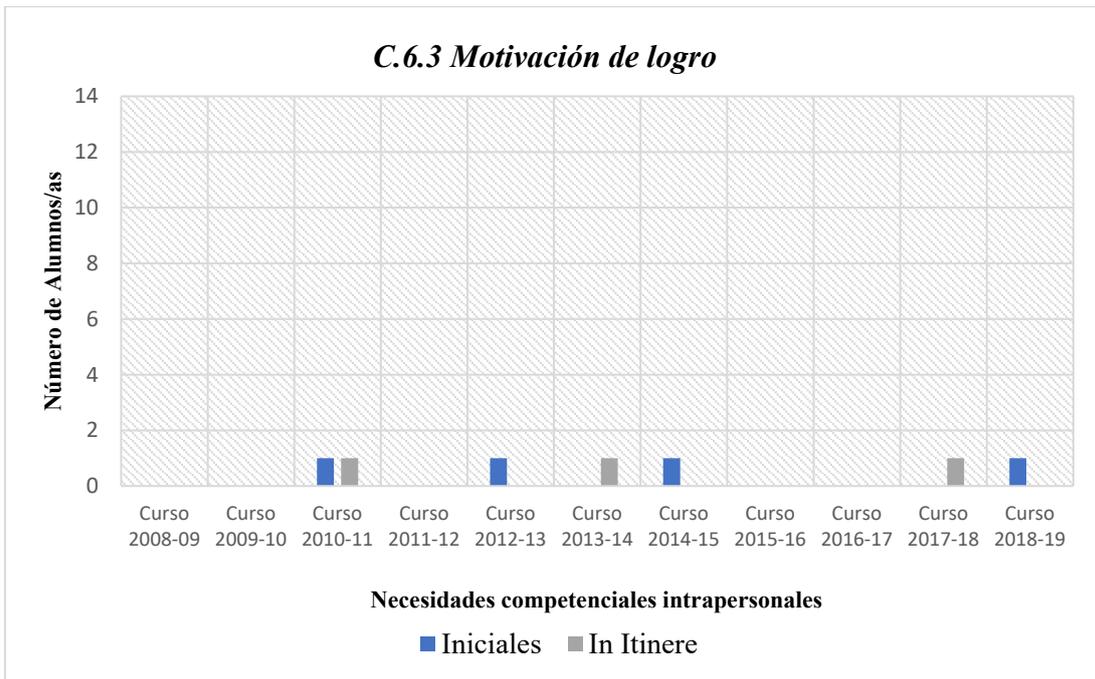


Gráfico 46

Competencia Intrapersonal C.6.3 Motivación de Logro



Dentro del análisis de las necesidades competenciales intrapersonales “a oferta” antes señaladas, encontramos que las más demandadas de forma explícita por el alumno-tutorado fueron *C.2. Autoconfianza y autoestima*, con un 11,72% inicio y 17,93% *in*

itinere, y C.3. *Seguridad en sí mismo*, con 13,79% al inicio y un 10,34% *in itinere* como podemos observar en los gráficos 42 y 43, respectivamente.

Estas necesidades competenciales no obtuvieron resultados significativos. Esta tendencia a la baja se evidencia aún más en los tres ítems referentes a la motivación del alumno-tutorado por la carrera, las asignaturas y la motivación de logro, expuestos en los gráficos 44, 45 y 46. Los datos obtenidos ponen de manifiesto la escasa verbalización de estas por parte del alumnado, si bien sí fueron abordadas por parte del alumno-tutor a lo largo de la relación tutorial.

C) Resultados y análisis del cuestionario de evaluación final correspondiente a las necesidades competenciales intrapersonales

Para evaluar la autopercepción del alumno-tutorado de la adquisición de las competencias genéricas intrapersonales abordadas en el Proyecto hemos realizado un análisis a las puntuaciones medias de cada curso. El cuestionario utiliza una escala Likert con las siguientes equivalencias: (1) *Totalmente en desacuerdo*, (2) *En desacuerdo*, (3) *Ni de acuerdo ni en desacuerdo*, (4) *De acuerdo* y (5) *Totalmente de acuerdo*.

Tabla 35

Evaluación de la Autopercepción de Mejora del Alumno-Tutorado en Cuanto a las Necesidades Competenciales Intrapersonales “a Oferta” y “a Demanda” (Cursos 2008-2009 a 2018-2019)

Necesidades Competenciales	Ítems	Necesidades Competenciales Intrapersonales	Curso		MT																				
			2008-2009		2009-2010		2010-2011		2011-2012		2012-2013		2013-2014		2014-2015		2015-2016		2016-2017		2017-2018			2018-2019	
			M	DS		M	DS																		
C.2 Autoconfianza y autoestima	Ha aumentado su autoestima y autoconfianza	C.2	3,90	0,94	4,07	0,76	3,76	1,00	4,06	1,12	4,00	1,00	3,65	1,14	4,50	0,92	4,88	0,33	4,27	1,01	3,80	0,84	3,86	0,69	4,06
C.4 Afianzamiento del sentido de eficacia y competencia.	Espera que su rendimiento académico mejore notablemente	C.4	4,36	0,67	4,00	0,73	4,29	0,72	4,19	0,75															4,21
	Trabaja y estudia más como consecuencia de su participación en el Proyecto	C.4	4,18	0,87	4,00	0,71	3,33	1,15	3,44	0,96	2,94	1,30	3,60	0,89	4,25	0,88	4,22	0,66	4,45	1,04	4,40	0,55	4,14	0,38	3,90
C.6. Motivación: C.6.1 Motivación por la carrera. C.6.2 Motivación por las asignaturas.	La motivación por la carrera que cursa es ahora mayor	C.6.1	4,27	0,90	4,53	0,66	3,90	1,00	4,19	0,75															4,22
	Su interés por las asignaturas y su estudio ha aumentado	C.6.2	4,00	0,63	4,23	1,01	3,29	0,96	3,19	0,98															3,67
C.10 Hábitos saludables relacionados con la fatiga escolar: C.10.1 Sueño C.10.2 Alimentación	Sus hábitos de sueño son ahora más saludables	C.10.1	3,70	0,95	3,92	0,86	4,00	0,95	4,06	0,93	4,50	0,71	3,45	1,67	3,75	0,70	3,88	1,05	4,18	0,87	4,00	1,00	3,71	0,95	3,92
	Sus hábitos de alimentación son ahora más saludables	C.10.2	3,70	0,95	3,92	0,86	3,70	0,86	4,00	1,00	5,00	0,00	3,77	0,83	3,87	0,64	3,55	1,01	4,20	0,79	4,20	0,84	3,14	1,07	3,91
C.11 Afrontamiento, resolución y superación de problemas psicosociales (agobio, estrés, abatimiento, bajones, melancolía, nerviosismo, añoranza, soledad, depresión, muerte de un progenitor o familiar)	Ha sabido abordar y superar, gracias a la tutoría, los problemas personales que le han surgido	C.11	3,63	1,03	3,76	1,17	3,86	0,73	4,31	0,70	3,56	1,10	3,60	0,89	3,80	0,99	3,88	1,26	4,36	0,81	4,40	0,89	4,29	0,49	3,95

Presentamos a continuación los resultados correspondientes a los ítems del cuestionario de evaluación final al alumno-tutorado (tabla 35), el cual recoge las puntuaciones sobre la autopercepción de mejora del alumno-tutorado en el conjunto de ítems que atienden las necesidades competenciales de tipo intrapersonal.

C.2 Autoconfianza y autoestima. Esta necesidad competencial mantiene a lo largo de los años consultados una puntuación elevada por parte de los alumnos-tutorados con una media total de $\bar{x}=4,06$, siendo la valoración más alta de este bloque.

El resto de las necesidades competenciales evaluadas, *C.4 Afianzamiento del sentido de eficacia y competencia* ($\bar{x}=3,90$), *C.10 Hábitos saludables relacionados con la fatiga escolar: C.10.1 Sueño* ($\bar{x}=3,92$), *C.10.2 Alimentación* ($\bar{x}=3,91$), *C.11 Afrontamiento, resolución y superación de problemas psico-sociales (agobio, estrés, abatimiento, bajones, melancolía, nerviosismo, añoranza, soledad, depresión, muerte de un progenitor o familiar allegado, ruptura sentimental, consumo de estupefacientes, alcoholismo, tabaquismo...)* ($\bar{x}=3,95$) presentaron medias totales positivas con puntuaciones muy cercanas a los cuatro puntos. Los resultados del cuestionario de evaluación final nos permiten confirmar la existencia de la autopercepción de mejora por parte de los estudiantes consultados en aquellos aspectos vinculados al ámbito personal a pesar de que, como hemos comprobado en el diagnóstico de las necesidades competenciales, no hayan sido verbalizadas por parte de los alumnos-tutorados.

Por otra parte, es preciso señalar que las necesidades competenciales referentes a la motivación del alumno-tutorado, *C.6. Motivación* con los ítems *C.6.1 Motivación por la carrera*, *C.6.2 Motivación por las asignaturas* y *C.6.3 Motivación de logro*, dejaron de ser evaluadas en el cuestionario de evaluación final a partir del curso 2012-2013, por lo que han sido excluidas de este estudio. No obstante, queda constancia de su asunción por parte del alumno-tutorado, ya que estas fueron verbalizadas, aunque de forma poco significativa por parte de los alumnos-tutorados como hemos visto en el apartado anterior sobre el diagnóstico de las necesidades competenciales.

6.1.1.5 Necesidades competenciales interpersonales

A continuación, se presentan los resultados obtenidos concernientes a las necesidades competenciales interpersonales atendiendo en primer lugar las referidas “a demanda”, seguidas por las “a oferta” y finalmente presentamos los resultados y análisis del

cuestionario de evaluación final correspondiente a las necesidades competenciales sistémicas en los alumnos-tutorados de Educación Social.

A) Necesidades competenciales interpersonales “a demanda” (iniciales e *in itinere*)

Tabla 36

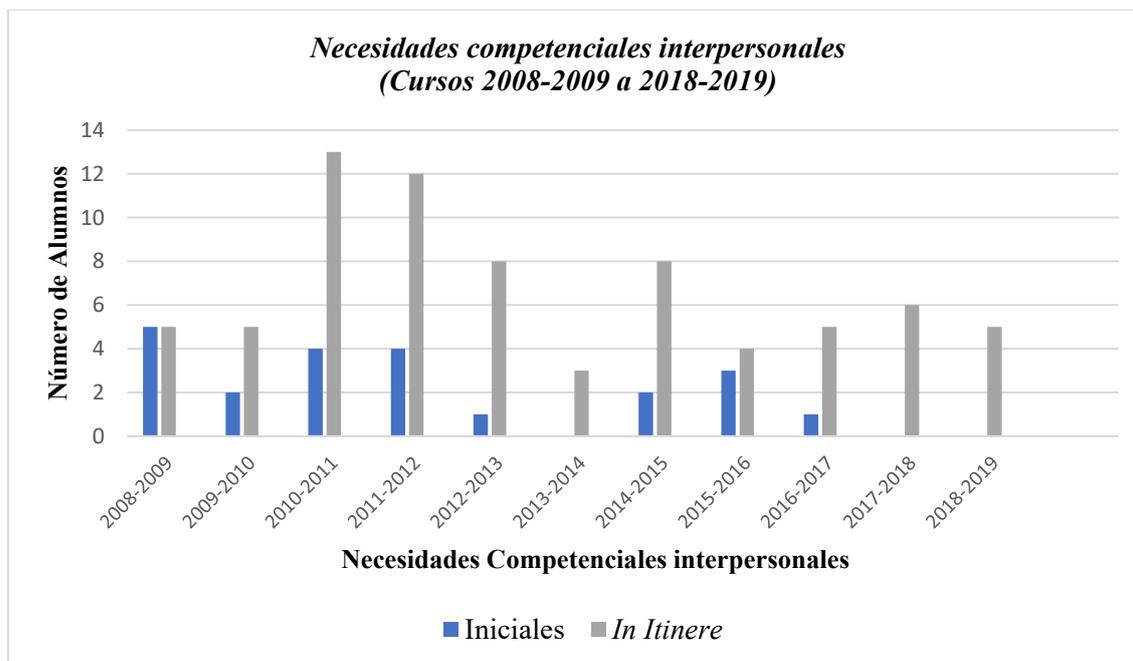
Necesidades Competenciales Interpersonales “a Demanda”

Clasificación	Necesidad Competencial
Interpersonales	<p>D.1 Habilidades sociales.</p> <p>D.2 Habilidades de comunicación.</p> <p>D.3 Establecimiento y mantenimiento de relaciones interpersonales y de interacciones sociales.</p> <p>D.6 Actitud y sentido de cooperación y trabajo en equipo.</p> <p>D.7. Afrontamiento, resolución y superación de conflictos relacionales (grupo de iguales, pareja, familia)</p>

A continuación, veremos por medio de representación gráfica de los resultados obtenidos a través del vaciado de datos sobre la manifestación explícita de necesidades competenciales interpersonales expresadas por los alumnos-tutorados a lo largo de los cursos evaluados en la titulación de Educación Social.

Gráfico 47

Competencias Interpersonales “a Demanda” (Iniciales e In Itinere) (Cursos 2008-2009 a 2018-2019)



En el gráfico 47 aparece representada la totalidad de las necesidades competenciales interpersonales “a demanda” que fueron expresadas por los alumnos-tutorados del Proyecto a lo largo de todos los cursos evaluados. Se aprecia una demanda constante por parte de estos, con una predominancia clara *in itinere*, presentando una frecuencia media de manifestación por el alumnado donde el 15,17% de la población (n=144) demandó este bloque de competencias al inicio y el 51,03% durante el resto de su participación en el Proyecto.

A continuación, podremos observar con más detenimiento, dentro de las necesidades competenciales interpersonales “a demanda”, cuáles fueron las más exteriorizadas por el alumnado.

Gráfico 48

Competencia D.1. Habilidades Sociales

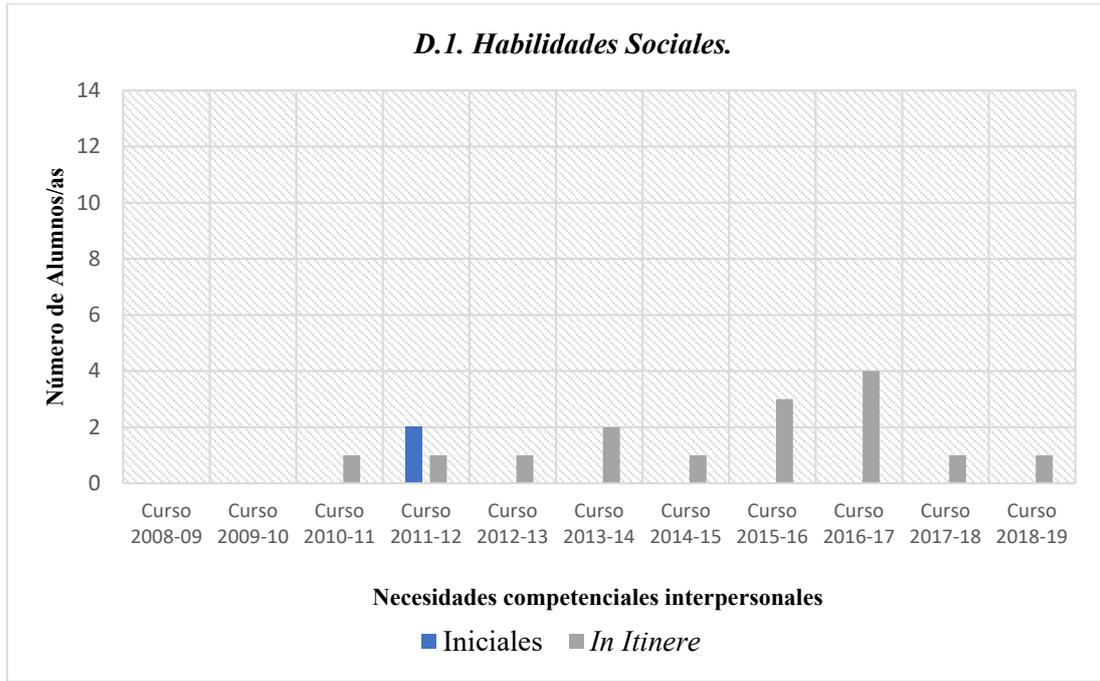


Gráfico 49

Competencia D.2. Habilidades de Comunicación

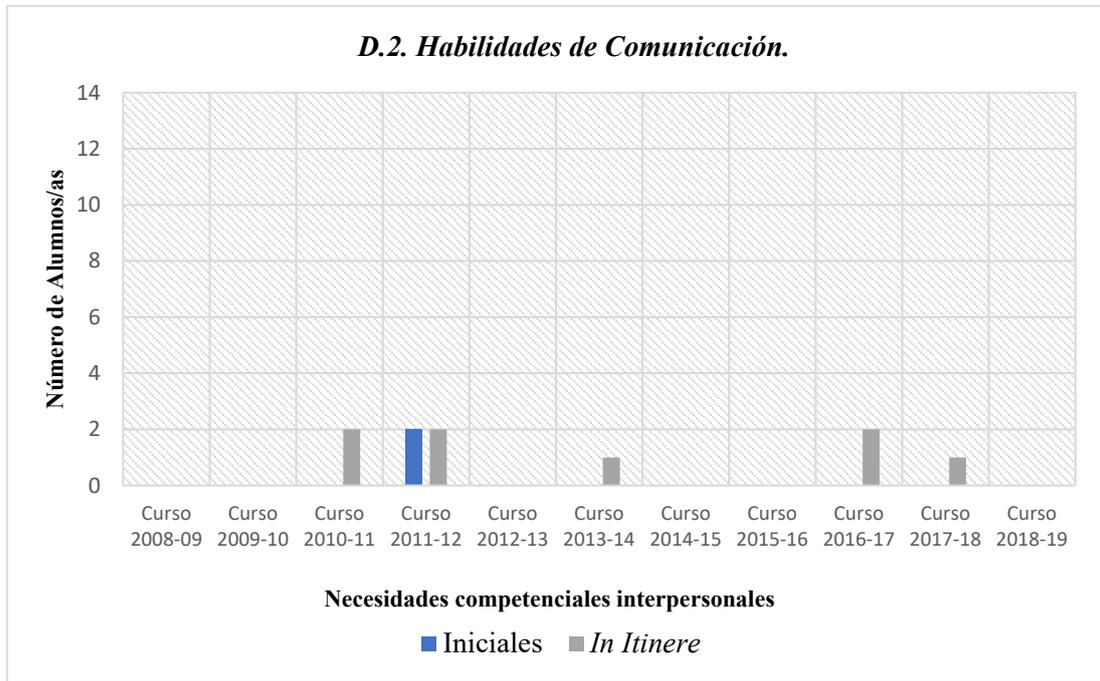


Gráfico 50

Competencia D.3. Establecimiento y Mantenimiento de Relaciones Interpersonales y de Interacciones Sociales

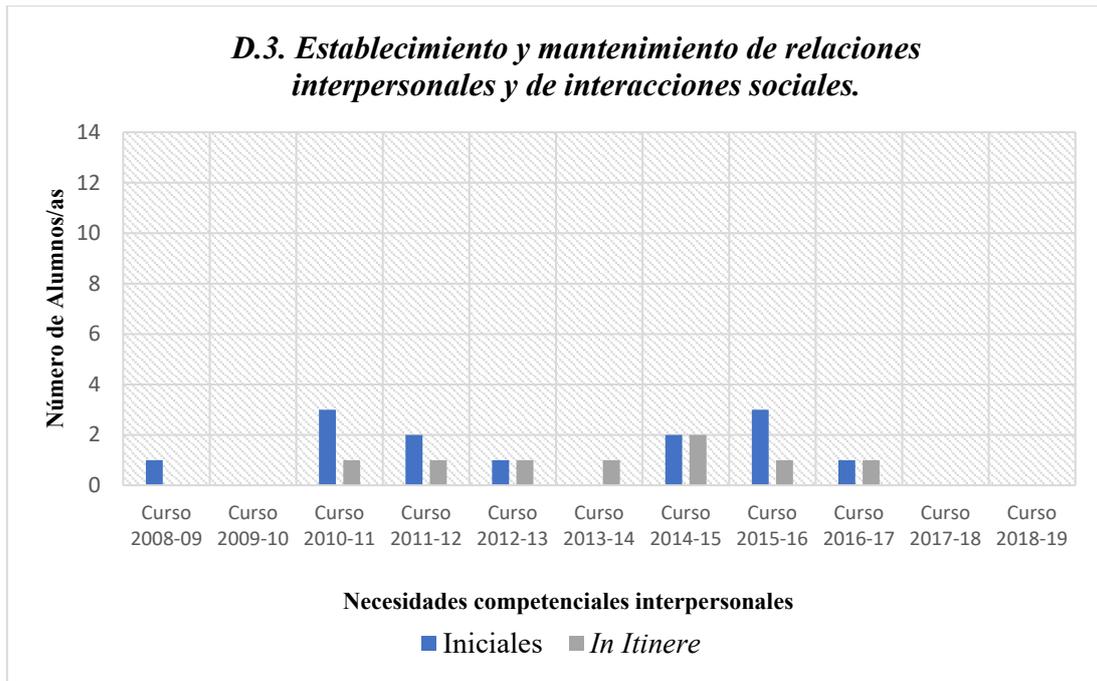
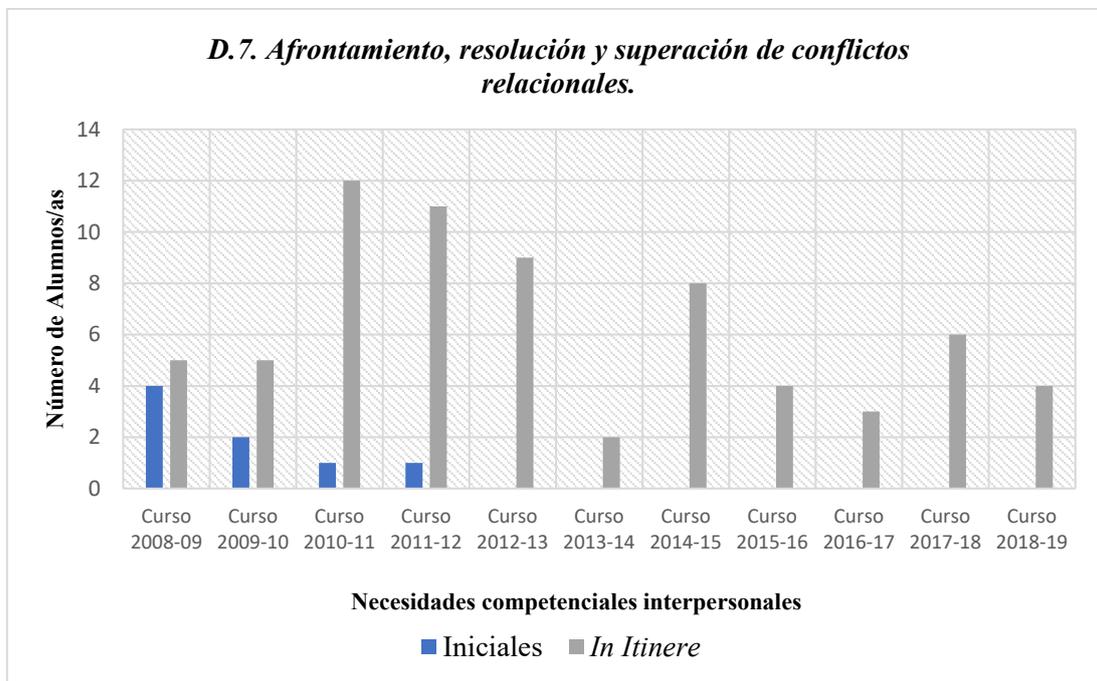


Gráfico 51

Competencia D.7. Afrontamiento, Resolución y Superación de Conflictos Relacionales (Grupo de Iguales, Pareja, Familia)



Según los gráficos anteriores numerados del 48 al 51, las necesidades competenciales interpersonales vinculadas a las *habilidades sociales* (1,37% inicio 10,34% *in itinere*), de

comunicación (1,37% inicio 5,51% *in itinere*), *establecimiento y mantenimiento de relaciones interpersonales y de interacciones sociales* (8,96% inicio 5,51% *in itinere*) presentaron una demanda baja y poco significativa, donde la misma se manifestó especialmente una vez avanzado el curso. Por su parte, la necesidad competencial interpersonal “a demanda” más solicitada de manera explícita por el alumno-tutorado fue *D.7. Afrontamiento, resolución y superación de conflictos relacionales*, expuesta en el gráfico 52, la cual, al igual que las anteriores necesidades competenciales se manifiesta mayoritariamente *in itinere* (47,58%), mientras que al inicio del curso apenas surge la demanda (5,51%). Los datos obtenidos nos permiten asumir que estos aspectos se ven más afectados con el paso del tiempo del tiempo y por el aumento de la exposición social del alumnado, lo que señala la necesidad de comunicarse y conectar de manera efectiva con los otros para su correcta y completa integración.

B) Necesidades Competencias interpersonales “a oferta”

Las necesidades competenciales de tipo interpersonal que fueron ofertadas por el Proyecto a todos los alumnos tutorados son las siguientes:

D.4 Reconocer y respetar la diversidad y la multiculturalidad

D.5 Reconocer y respetar la igualdad de género

Al igual que ocurrió con las necesidades competenciales instrumentales “a oferta”, estas tampoco fueron asumidas por los alumnos-tutorados en los cursos evaluados en la titulación de Educación Social.

C) Resultados y análisis del cuestionario de evaluación final correspondiente a las necesidades competenciales interpersonales

Para evaluar la autopercepción del alumno-tutorado de la adquisición de las competencias genéricas interpersonales abordadas en el Proyecto hemos realizado un análisis a las puntuaciones medias de cada curso. El cuestionario utiliza una escala Likert con las siguientes equivalencias: (1) *Totalmente en desacuerdo*, (2) *En desacuerdo*, (3) *Ni de acuerdo ni en desacuerdo*, (4) *De acuerdo* y (5) *Totalmente de acuerdo*.

Tabla 37

Evaluación de la Autopercepción de Mejora del Alumno Tutorado en Cuanto a las Necesidades Competenciales Interpersonales “a Oferta” y “a Demanda” (Cursos 2008-2009 a 2018-2019)

Necesidades Competenciales	Ítems	Necesidades Competenciales Interpersonales	Curso		MT																				
			2008-2009		2009-2010		2010-2011		2011-2012		2012-2013		2013-2014		2014-2015		2015-2016		2016-2017		2017-2018			2018-2019	
			M	DS		M	DS																		
D.1 Habilidades sociales. D.2 Habilidades de comunicación.	Han mejorado sus habilidades sociales y de comunicación.	D.1/D.2	3,72	0,79	4,15	0,69	3,71	0,85	4,00	0,97	3,39	1,24	4,00	1,22	4,25	0,46	3,88	0,92	4,45	0,52	3,80	0,84	4,29	0,49	3,96
D.3 Establecimiento y mantenimiento de relaciones interpersonales y de interacciones sociales.	Ha mejorado en el establecimiento y mantenimiento de relaciones sociales.	D.3	3,72	0,79	4,15	0,69	3,76	0,77	4,06	1,00	3,39	1,24	4,00	1,22	4,25	0,46	3,88	0,92	4,45	0,52	3,80	0,84	4,14	0,38	3,96
Media Total			3,72		4,15		3,73		4,03		3,39		4,00		4,25		3,88		4,45		3,80		4,21		

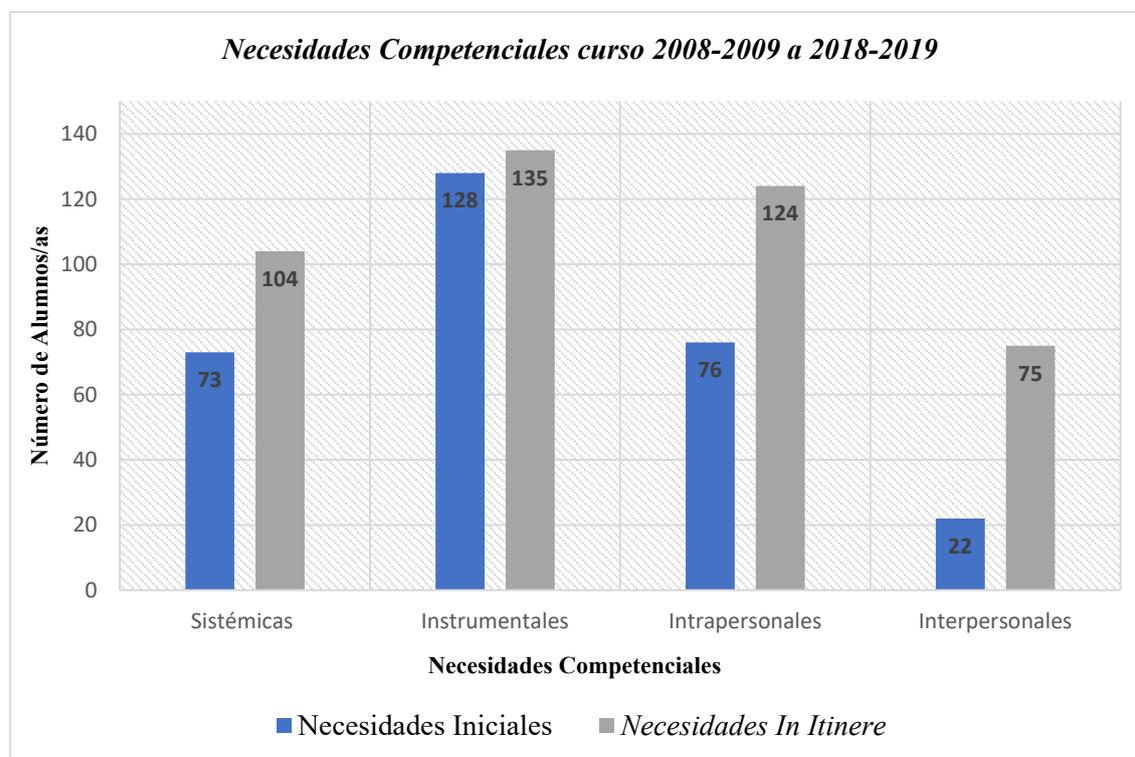
En la tabla 37 se puede observar cómo ambas competencias evaluadas (*habilidades sociales y de comunicación y establecimiento y mantenimiento de relaciones sociales*) a través del cuestionario de evaluación final para conocer la autopercepción de mejora por parte del alumno-tutorado obtuvo una media total cercana a los cuatro puntos ($\bar{x} = 3,96$) lo que evidencia la satisfacción del alumnado en estos aspectos trabajados.

6.1.1.6. Comparativa de necesidades competenciales del alumno-tutorado en la Diplomatura/Grado en Educación Social (cursos 2008-2009 a 2018-2019)

A continuación, se presenta en el gráfico 52 una comparativa del conjunto de tipologías de necesidades competenciales (*sistémicas, instrumentales, intrapersonales e interpersonales*) que han sido manifestadas por el alumno-tutorado tanto al inicio como *in itinere*, que son posteriormente trabajadas con el alumno-tutor a lo largo de la relación tutorial.

Gráfico 52

Estudio Comparativo de las Necesidades Competenciales del alumno-tutorado en la Diplomatura/Grado en Educación Social (Cursos 2008-2009 a 2018-2019)



Como podemos observar en el gráfico 52, existen diferencias en los resultados sobre el diagnóstico de las necesidades competenciales según el tipo de competencia, cuya manifestación es expresada por parte del alumno-tutorado mayoritariamente *in itinere*. La serie de necesidades competenciales más exteriorizada por los alumnos-tutorados de Educación Social a lo largo de los cursos 2008-2009 al 2018-2019 es la referente a las competencias instrumentales, con un 88,27% al inicio y un 91,72% *in itinere*, las cuales atienden un conjunto de competencias académicas de carácter instrumental que tienen en cuenta diversos contenidos centrados en el trabajo, desempeño y rendimiento académico tales como la planificación, organización y aprovechamiento del tiempo, las condiciones físicas de estudio (lugar, mobiliario, ambiente, temperatura) y las técnicas de estudio.

El siguiente bloque de necesidades competenciales más exteriorizado por los alumnos-tutorados en el estudio es el de tipo intrapersonal, con unos porcentajes de 51,72% al inicio y de 84,13% *in itinere*, cuyas competencias se refieren a aspectos personales del alumno-tutorado tales como la autoestima y la autoconfianza, los hábitos saludables (sueño y alimentación), la capacidad para afrontar, resolver y superar problemas personales y trabajar y estudiar más.

Igualmente, las necesidades competenciales sistémicas (50,69% al inicio y 72,22% *in itinere*), manifiestan una alta demanda por parte de los alumnos-tutorados, vinculándose con competencias referidas, por un lado, a la adquisición de información institucional y contextual del nuevo ambiente educativo (universidad, centro y titulación) y, por otro, con las competencias académicas también de carácter sistémico relacionadas con el aprendizaje activo.

Por último, aparecen las necesidades competenciales interpersonales, con índices del 15,17% al inicio y del 51,03% *in itinere*, cuya demanda por el alumno-tutorado es mayoritariamente expresada *in itinere* y hacen referencia a las competencias que le permiten mantener una mejor comunicación y relaciones sociales en su nueva realidad académica.

6.1.1.7 Consideraciones finales

Los resultados arrojados tras el estudio sobre el diagnóstico de necesidades competenciales y la autopercepción de mejora de los alumnos-tutorados del Proyecto de Tutoría entre Compañeros en la titulación de Educación Social de la Facultad de Educación de la Universidad de Salamanca durante los cursos 2008-2009 a 2018-2019,

nos han permitido conocer que, en general, existe una demanda importante de las competencias genéricas trabajadas en el Proyecto por parte de este grupo de estudiantes. Concretamente, un 91,72% (n=124) de los alumnos-tutorados (n=144) solicitaron en algún momento del curso trabajar alguna de las necesidades competenciales evaluadas, donde las mismas han sido puntuadas en la mayoría de sus ítems de manera muy positiva y significativa en el cuestionario de evaluación final.

Gracias al instrumento de validación empleado y aplicado por el Equipo de Coordinadores del Proyecto de Tutoría entre Compañeros, hemos podido saber qué necesidades competenciales presentaron una mejor valoración por los alumnos-tutorados que participaron en él, con una media superior a los 4 puntos sobre 5 en la mayor parte de los ítems que engloban estas cuestiones, cuyos datos evidencian una autopercepción de mejora en los estudiantes gracias a la relación tutorial desarrollada en el Proyecto.

Como podemos observar en la siguiente tabla, la estimación es muy positiva y altamente significativa en todas las necesidades competenciales atendidas, destacando los siguientes ítems que alcanzaron las puntuaciones más altas:

Tabla 38

Ítems Mejor Puntuados en el Cuestionario de Evaluación Final por el Alumno-Tutorado en las Necesidades Competenciales de Tipo Sistémicas, Instrumentales, Intrapersonales e Interpersonales

Necesidad competencial	Ítem	Puntuación
Sistémica	<i>Su asistencia a clase ha aumentado gracias a la participación en el Proyecto</i>	4,21
	<i>Conoce mejor las características y exigencias del primer curso de Grado (asignaturas, prácticas, trabajos, exámenes, profesores, tutorías, Studium...)</i>	4,07
	<i>Su participación e implicación en las clases ha aumentado</i>	4,23
	<i>Ha mejorado en la realización y presentación de prácticas y trabajos en grupo e individuales</i>	4,28

Necesidad competencial	Ítem	Puntuación
	<i>Ha realizado un uso adecuado de las horas de tutorías de los profesores</i>	4,18
	<i>Ha llevado a la práctica los compromisos de cambio asumidos en las distintas sesiones de tutoría</i>	4,13
Instrumental	<i>Ha aprendido a planificar y organizar mejor su tiempo</i>	4,15
	<i>Sus condiciones de estudio son ahora más adecuadas</i>	4,00
	<i>Ha hecho uso de las técnicas de trabajo intelectual, incluida la preparación de exámenes o de otras pruebas de evaluación, que le han enseñado</i>	4,13
	<i>Afrontamiento, resolución y superación de problemas académicos</i>	4,01
Intrapersonal	<i>Ha aumentado su autoestima y autoconfianza</i>	4,06
	<i>Sus hábitos de alimentación son ahora más saludables</i>	4,12
	<i>Ha sabido abordar y superar, gracias a la tutoría, los problemas personales que le han surgido</i>	4,12
Interpersonal	<i>Han mejorado sus habilidades sociales y de comunicación</i>	4,24
	<i>Ha mejorado en el establecimiento y mantenimiento de relaciones sociales.</i>	4,19

Gracias al diagnóstico de las necesidades competenciales hemos podido comprobar que la mayoría de estas fueron demandadas por el alumno-tutorado de manera menos frecuente al inicio del curso, si bien obtienen una puntuación favorable en la evaluación final de autopercepción de mejora gracias al Proyecto. Esta diversidad en la percepción de necesidades podría poner de manifiesto la limitación de los alumnos de nuevo ingreso para reconocer sus necesidades competenciales en el momento de acceder a la etapa

universitaria, lo que dificulta la solicitud de ayuda por parte de estos estudiantes en los primeros encuentros con el nuevo contexto educativo.

Estos resultados nos permiten conocer aquellos aspectos que afectan y preocupan de manera significativa al alumno que se incorpora a las instituciones de Educación Superior y se encuentra en el proceso de transición, para así poder brindarle posteriormente una mayor atención en esas cuestiones destacadas, sabiendo que la mejor forma para alcanzar una completa integración del estudiantado novel dentro de los centros educativos comienza por promover ambientes de participación, cordialidad y confianza que ocurran de manera ecológica y genuina y que, a su vez, permitan al alumnado sentirse seguro, valorado, atendido y aceptado, puntos clave en los programas de tutoría entre iguales como lo es el Proyecto Tutoría entre Compañeros (Grados).

Si bien estos datos ya son en sí mismos reveladores de éxito en cuanto a los resultados del Proyecto, queremos destacar el apartado de valoración final por el que se preguntó a los 124 alumnos-tutorados que participaron en el cuestionario de evaluación final. Este apartado, cuyos resultados recogemos en la tabla 39 incluida a continuación, resume de manera muy gráfica la autopercepción que el alumno-tutorado tiene de este Proyecto, gracias a una escala de intervalo del 1 al 5: (1) *Nada satisfecho*, (2) *Poco satisfecho*, (3) *Ni satisfecho ni insatisfecho*, (4) *Satisfecho* y (5) *Muy satisfecho*.

Como podemos observar, los alumnos-tutorados expresan encontrarse realmente muy satisfechos con lo que les ha aportado su participación en el Proyecto, consiguiendo en este ítem una media en las puntuaciones altamente significativa de ($\bar{x}=4,25$) lo que nos sitúa entre *satisfecho* y *muy satisfecho*, con lo cual podemos inferir que el Proyecto les ha servido de ayuda a los alumnos-tutorados de la titulación de Educación Social.

Tabla 39*Evaluación de la Valoración Final del Alumno-Tutorado en Cuanto al Proyecto Tutoría Entre Compañeros*

	Curso		Curso		Curso		Curso		Curso		Curso		Curso		Curso		Curso		Curso		Media total		
	2008-2009		2009-2010		2010-2011		2011-2012		2012-2013		2013-2014		2014-2015		2015-2016		2016-2017		2017-2018			2018-2019	
Ítems	M	DS	M	DS																			
Valoración global de lo que le ha aportado su participación en el Proyecto.	3,63	0,50	3,61	0,51	4,00	0,84	4,38	0,81	3,94	0,87	4,20	0,83	4,25	0,88	4,22	0,66	4,64	0,50	4,60	0,55	4,71	0,49	4,25

6.1.2 Diplomatura/Grado en Maestro en Educación Infantil

La población analizada corresponde a un grupo de 83 alumnos-tutorados de la Diplomatura/Grado en Maestro en Educación Infantil de la Facultad de Educación que participaron en el Proyecto Tutoría entre Compañeros (Grados) desde el Curso 2009-2010 a 2018-2019 y que terminaron completa y satisfactoriamente su participación, siendo eliminadas y descartadas del estudio aquellas relaciones tutoriales que por diversos motivos (verbalizados o no) no pudieron o no quisieron continuar en el Proyecto.

En Maestro en Educación Infantil se produjo el suspenso de ocho relaciones tutoriales en los diez años evaluados, lo que representa un 9,63% de la población analizada. Los motivos por los que se llevaron a cabo estas bajas responden a distintas causas que van vinculadas en algunos casos a situaciones personales cuya complejidad no permitían a el alumno-tutorado o tutor mantener el compromiso adquirido (por ejemplo, procesos de enfermedad propia o de algún familiar cercano, cambio de titulación o abandono de los estudios) y en otros casos respondían al incumplimiento por parte del alumno-tutorado de los acuerdos asumidos y firmados al inicio de la relación tutorial (por ejemplo, no asistir a las sesiones programadas con su alumno-tutor sin una justificación y de manera reiterada).

Tabla 40

Número de Alumnos-Tutorados de Maestro en Educación Infantil que han Participado en el Proyecto Tutoría entre Compañeros (Grados) (Cursos 2009-2010 a 2018-2019)

Número de alumnos-tutorados que han participado en el Proyecto	Curso 2009-2010	Curso 2010-2011	Curso 2011-2012	Curso 2012-2013
	13	18	13	5
	Curso 2013-2014	Curso 2014-2015	Curso 2015-2016	Curso 2016-2017
	6	3	6	7
	Curso 2017-2018	Curso 2018-2019	Total	
	6	6	83	

6.1.2.1 Datos personales de los alumnos-tutorados

En la siguiente tabla se puede observar el número de alumnos-tutorados que han participado en el Proyecto Tutoría entre Compañeros (Grados) en la titulación de Maestro en Educación Infantil por cursos atendiendo la diferenciación por sexo y su representación porcentual en el conjunto de los estudiantes.

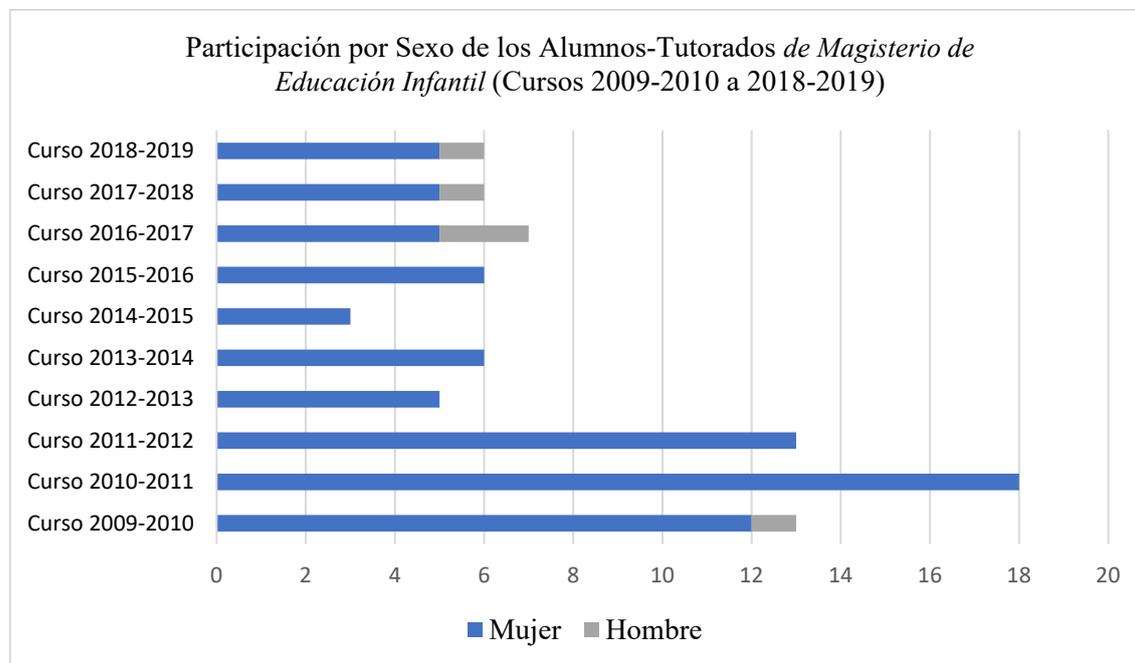
Tabla 41

Participación por Sexo de los Alumnos-Tutorados de Maestro en Educación Infantil (Cursos 2009-2010 a 2018-2019)

Curso	Facultad	Titulación	Alumno-tutorado	Mujeres	Hombres
2009-2010	Educación	Diplomatura en Magisterio Infantil	13	12 (92,30%)	1 (7,69%)
2010-2011	Educación	Maestro en Educación Infantil	18	18 (100%)	0 (0,00%)
2011-2012	Educación	Maestro en Educación Infantil	13	13 (100%)	0 (0,00%)
2012-2013	Educación	Maestro en Educación Infantil	5	5 (100%)	0 (0,00%)
2013-2014	Educación	Maestro en Educación Infantil	6	6 (100%)	0 (0,00%)
2014-2015	Educación	Maestro en Educación Infantil	3	3 (100%)	0 (0,00%)
2015-2016	Educación	Maestro en Educación Infantil	6	6 (100%)	0 (0,00%)
2016-2017	Educación	Maestro en Educación Infantil	7	5 (71,42%)	2 (28,57%)
2017-2018	Educación	Maestro en Educación Infantil	6	5 (83,33%)	1 (16,66%)
2018-2019	Educación	Maestro en Educación Infantil	6	5 (83,33%)	1 (16,66%)

Gráfica 53

Participación por Sexo de los Alumnos-Tutorados de Maestro en Educación Infantil (Cursos 2009-2010 a 2018-2019)



Como se puede apreciar en la tabla 41 y gráfica 53 son estudiantes mujeres de Maestro en educación Infantil las que han participado mayoritariamente en el Proyecto con una representación total del 93,97% fenómeno que se ha mantenido de forma continuada a lo largo de los nueve años evaluados.

6.1.2.2 Necesidades competenciales sistémicas

A continuación, se presentan los resultados obtenidos concernientes a las necesidades competenciales sistémicas atendiendo en primer lugar las referidas “a demanda”, seguidas por las “a oferta” y finalmente presentamos los resultados y análisis del cuestionario de evaluación final correspondiente a las necesidades competenciales sistémicas en los alumnos-tutorados de Maestro en Educación Infantil.

A) Necesidades competenciales sistémicas “a demanda” (iniciales e *in itinere*)

Los resultados obtenidos sobre la manifestación explícita de necesidades competenciales sistémicas expresadas por los alumnos-tutorados a lo largo de los cursos 2009-2010 a 2018-2019 en la titulación de Maestro en Educación Infantil demuestran que dentro de estas necesidades competenciales (*A.3. Capacidad para aprender y trabajar de*

forma autónoma y A.5. Capacidad de autoevaluación y metacognición) no hubo ninguna que fuera exteriorizada por los alumnos-tutorados.

B) Necesidades competenciales sistémicas “a oferta”

Tabla 42

Necesidades Competenciales Sistémicas “a Oferta”

Clasificación	Competencias
Sistémicas	<p>A.1 Capacidad para adaptarse a nuevos contextos y situaciones institucionales (Universidad, Centro y Titulación)</p> <p>A.1.1 La Universidad, su historia, organización, campus, instalaciones y servicios de atención al estudiante.</p> <p>A.1.2 La Facultad, su funcionamiento, instalaciones y organización.</p> <p>A.1.3 Sentido, estructura, organización, condiciones, funcionamiento y salidas profesionales de la Titulación y carrera que está cursando.</p> <p>A.1.4 Características y exigencias del primer curso de Grado: (asignaturas, horarios, prácticas, trabajos, exámenes, profesores, tutorías, Studium, Programas de movilidad Séneca y Erasmus...)</p> <p>A.1.5 Cuestiones administrativas (normativas, matrícula, becas, certificados, reclamaciones, instancias, justificantes...).</p> <p>A.2 Capacidad para implicarse de forma activa en la vida académica:</p> <p>A.2.1 Asistencia a clase.</p> <p>A.2.2 Participación en clase.</p> <p>A.2.3 Puntualidad en las clases.</p> <p>A.2.4 Actitud y comportamiento correctos en clase.</p> <p>A.2.5 Toma y elaboración de apuntes.</p> <p>A.2.6 Realización de prácticas y trabajos (individuales y/o grupales) programados por el profesor/a.</p> <p>A.2.7 Asistencia a tutorías.</p> <p>A.2.8 Revisión de exámenes y pruebas de evaluación)</p> <p>A.4 Compromiso con procesos de cambio y mejora.</p>

A continuación, veremos por medio de representación gráfica los resultados obtenidos de la consulta realizada a través del vaciado de datos sobre la manifestación explícita de

necesidades competenciales sistémicas expresadas por los alumnos-tutorados a lo largo de los cursos evaluados en la titulación de Maestro en Educación Infantil.

Gráfico 54

Competencia A.1. Capacidad para Adaptarse a Nuevos Contextos y Situaciones Institucionales (Universidad, Centro y Titulación)

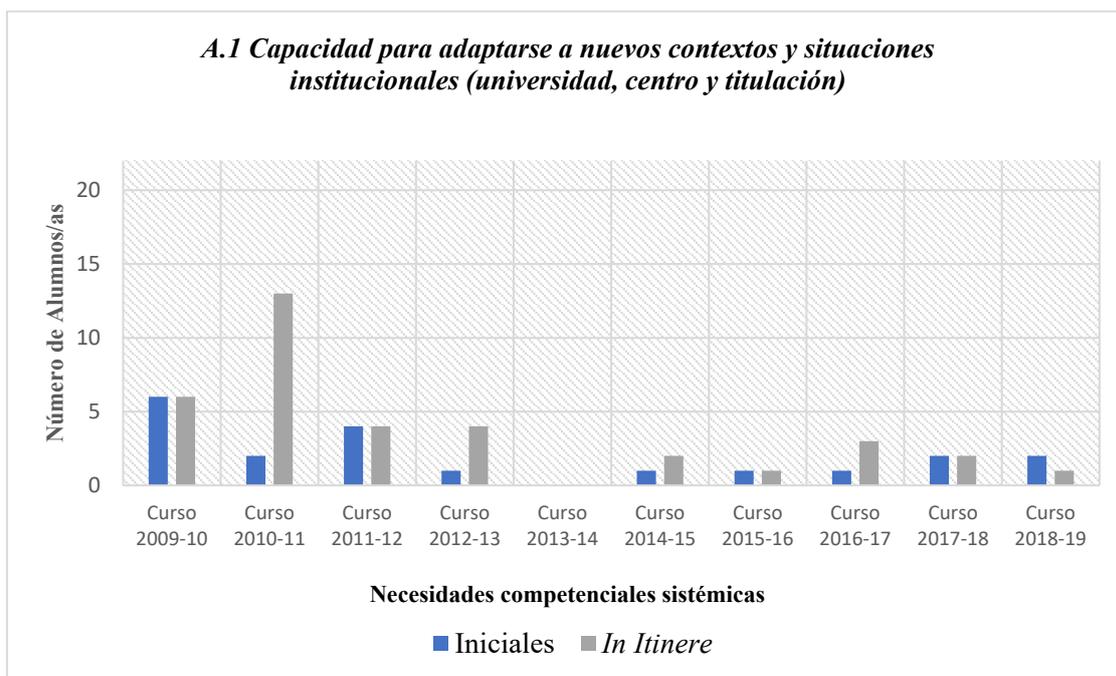
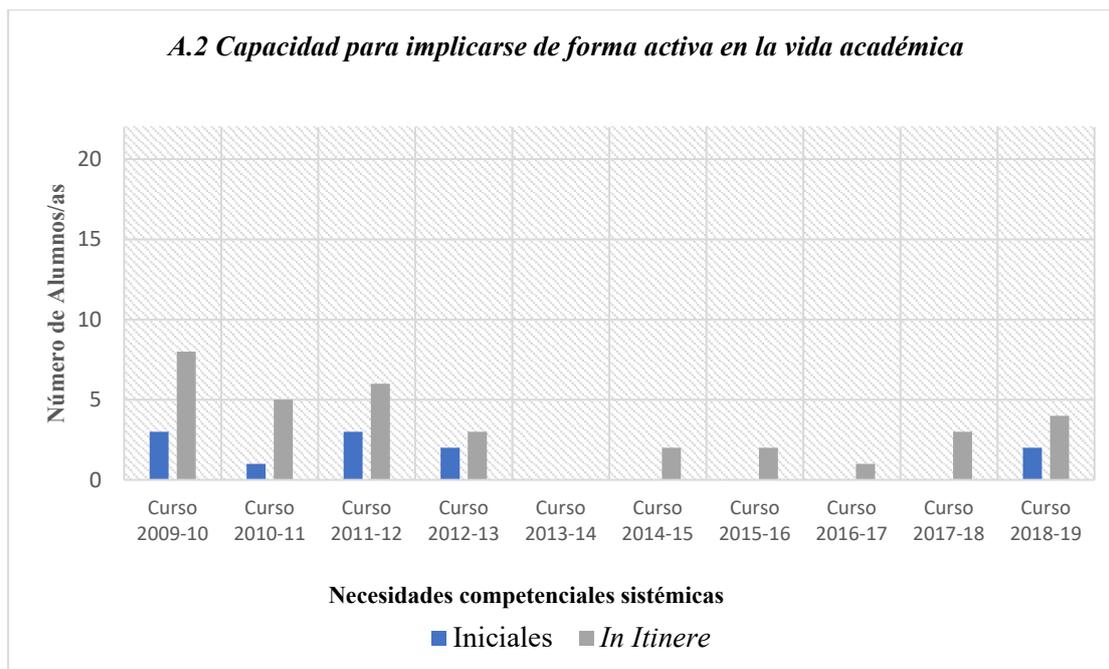


Gráfico 55

Competencia A.2. Capacidad para Implicarse de Forma Activa en la Vida Académica



Ambas necesidades competenciales, *A.1. Capacidad para adaptarse a nuevos contextos y situaciones institucionales* (gráfico 54) y *A.2. Capacidad para implicarse de forma activa en la vida académica* (gráfico 55), fueron asumidas con leve significatividad. La primera de ellas despertó el interés de un 25,97% al inicio y un 46,75% *in itinere* de los alumnos-tutorados que participaron en el Proyecto, frente a los datos alcanzados por la segunda, con un 14,28% al inicio y 44,15% *in itinere*. En los dos casos se aprecia un ligero aumento de la demanda una vez comenzado el curso.

C) Resultados y análisis del cuestionario de evaluación final correspondiente a las necesidades competenciales sistémicas.

Para evaluar la autopercepción del alumno-tutorado de la adquisición de las competencias sistémicas abordadas en el Proyecto hemos realizado un análisis a las puntuaciones medias de cada curso. El cuestionario utiliza una escala Likert con las siguientes equivalencias: (1) *Totalmente en desacuerdo*, (2) *En desacuerdo*, (3) *Ni de acuerdo ni en desacuerdo*, (4) *De acuerdo* y (5) *Totalmente de acuerdo*.

Tabla 43

Número de Alumnos-Tutorados que Cumplimentaron el Cuestionario de Evaluación Final (Cursos 2009-2010 a 2018-2019)

Número de alumnos-tutorados que cumplimentaron el cuestionario de evaluación final	Curso 2009-2010	Curso 2010-2011	Curso 2011-2012	Curso 2012-2013
	13	18	13	5
	Curso 2013-2014	Curso 2014-2015	Curso 2015-2016	Curso 2016-2017
	5	3	4	5
	Curso 2017-2018	Curso 2018-2019	Total	
	5	4	75	

Como podemos observar en la tabla 43, no todos los alumnos-tutorados del Proyecto que participaron en los diferentes cursos cumplimentaron el cuestionario de evaluación final, sin embargo, atendiendo el indicador de la fiabilidad del estudio y la exactitud de los resultados, en una población de 83, una muestra obtenida de 75 supone un margen de error del 3,53% para un nivel de confianza de 95% (en base a supuestos de normalidad) cuyo valor al no ser superior al 5% de la población total no altera la fiabilidad de los resultados.

Tabla 44

Evaluación de la Autopercepción de Mejora del Alumno-Tutorado en Cuanto a las Necesidades Competenciales Sistémicas “a Oferta” y “a Demanda” (Cursos 2009-2010 a 2018-2019)

Necesidades Competenciales	Ítems	Necesidades Competenciales Sistémicas	Curso		Curso		Curso		Curso		MT												
			2009-2010		2010-2011		2011-2012		2012-2013		2013-2014		2014-2015		2015-16		2016-17		2017-18			2018-19	
			M	DS	M	DS	M	DS	M	DS		M	DS										
A.1 Capacidad para adaptarse a nuevos contextos institucionales (Universidad, Centro y Titulación)	Conoce mejor ahora los distintos Servicios Universitarios	A.1.1	4,30	0,95	3,67	1,14	3,40	1,00	3,75	0,50	4,25	0,43	4,00	0,00	3,50	0,93	4,10	0,70	3,60	0,55	4,33	0,71	3,89
	Conoce mejor ahora su propia Facultad.	A.1.2	4,30	0,95	4,39	0,70	4,10	0,60	4,33	0,57	4,25	0,43	5,00	0,00	4,00	1,07	4,10	0,70	3,60	0,55	4,33	0,50	4,24
	Conoce mejor el sentido, estructura, organización, condiciones, funcionamiento y salidas profesionales de la Titulación y carrera que está cursando.	A.1.3	4,30	0,95	3,78	0,88	3,60	1,00	3,80	1,09	4,00	0,70	4,00	0,00	3,63	1,19	3,90	0,83	3,60	0,55	4,33	0,71	3,89
	Conoce mejor las características y exigencias del primer curso de Grado (asignaturas, prácticas, trabajos, exámenes, profesores, tutorías, Studium...)	A.1.4	4,30	0,95	4,00	1,03	4,40	0,70	4,40	0,89	3,50	1,12	5,00	0,00	4,75	0,46	4,40	0,49	4,20	0,84	4,44	0,53	4,33
	Conoce mejor cuestiones administrativas (normativas, matrícula, becas, certificados, reclamaciones,	A.1.5	4,30	0,95	3,94	1,11	3,90	0,80	3,60	0,89	4,25	0,43	4,00	0,00	4,00	0,53	4,10	0,83	3,80	1,10	4,22	0,83	4,01

Necesidades Competenciales	Ítems	Necesidades Competenciales Sistémicas	Curso		MT																		
			2009-2010		2010-2011		2011-2012		2012-2013		2013-2014		2014-2015		2015-16		2016-17		2017-18			2018-19	
			M	DS		M	DS																
	instancias, justificantes...)																						
A.2 Capacidad para implicarse de forma activa en la vida académica	Su asistencia a clase ha aumentado gracias a la participación en el Proyecto.	A.2.1	4,46	0,66	4,41	0,80	3,80	1,30	3,80	0,83	4,50	0,50	4,67	0,22	4,63	0,52	4,70	0,46	4,60	0,55	4,56	0,53	4,41
	Su participación e implicación en las clases ha aumentado.	A.2.2	4,46	0,66	4,41	0,80	3,80	1,30	3,80	0,83	4,50	0,50	4,67	0,22	4,63	0,52	4,70	0,46	4,60	0,55	4,56	0,53	4,41
	Ha mejorado en la realización y presentación de prácticas y trabajos en grupo e individuales.	A.2.6	4,46	0,66	4,41	0,80	3,80	1,30	3,80	0,83	4,50	0,50	4,67	0,22	4,63	0,52	4,70	0,46	4,60	0,55	4,44	0,53	4,40
	Ha realizado un uso adecuado de las horas de tutorías de los profesores.	A.2.7	4,46	0,66	4,41	0,80	3,80	1,30	3,80	0,83	4,50	0,50	4,67	0,22	4,63	0,52	4,70	0,46	4,60	0,55	3,89	0,78	4,34
A.4 Compromiso con procesos de cambio y mejora	Ha llevado a la práctica los compromisos de cambio asumidos en las distintas sesiones de tutoría.	A.4	4,00	0,71	4,06	0,80	3,80	1,20	4,50	0,54	4,50	0,50	4,33	0,88	4,25	0,71	4,20	0,60	4,60	0,55	4,33	0,71	4,25
Media Total			4,33		4,14		3,70		3,90		4,27		4,51		4,27		4,34		4,18		4,33		

Las necesidades competenciales sistémicas expresan la necesidad de adquirir habilidades sobre herramientas intelectuales y procedimentales básicas que son necesarias por los alumnos universitarios para analizar los problemas que se les presente, evaluar las posibles estrategias de actuación y de acción, aplicar conocimientos a casos distintos y aportar soluciones adecuadas a las distintas circunstancias que se presenten.

Ofrecemos a continuación, los resultados correspondientes a los ítems del cuestionario de evaluación final al alumno-tutorado (tabla 44) agrupados en función de las necesidades competenciales sistémicas abordadas en el Proyecto:

A.1 Capacidad para adaptarse a nuevos contextos institucionales (Universidad, Centro y Titulación. Del conjunto de ítems que componen esta necesidad competencial, el que hace referencia a *conocer mejor las características y exigencias del primer curso de Grado (asignaturas, prácticas, trabajos, exámenes, profesores, tutorías, Studium...)* fue el que presentó una puntuación más alta ($\bar{x}=4,33$), junto con el ítem referido a *conocer mejor ahora su propia facultad* ($\bar{x}=4,24$). Ello denota una mayor preocupación por parte del alumno-tutorado por aquellos aspectos característicos de encontrarse en el primer contacto con los estudios universitarios y lo desconocido del nuevo contexto, frente a las que aluden a la *propia titulación* ($\bar{x}=3,89$), a los *servicios universitarios* ($\bar{x}=3,89$) o a los *aspectos administrativos de la vida universitaria* ($\bar{x}=4,01$). De forma global, las puntuaciones medias en este bloque de ítems son muy significativas y positivas, lo que nos permite asumir la autopercepción de mejora en estas cuestiones de la vida académica por parte del alumno-tutorado.

A.2 Capacidad para implicarse de forma activa en la vida académica. El conjunto de ítems que componen esta necesidad competencial ha sido el que ha recibido puntuaciones más altas por parte de los alumnos-tutorados dentro de las necesidades competenciales sistémicas, lo que es un indicador de su valor académico. Advertimos una clara valoración positiva y altamente significativa en aspectos como *su participación e implicación en las clases ha aumentado* ($\bar{x}=4,41$), *su asistencia a clase ha aumentado gracias a la participación en el Proyecto* ($\bar{x}=4,41$) *ha mejorado en la realización y presentación de prácticas y trabajos en grupo e individuales* ($\bar{x}=4,40$). Esta estimación favorable evidencia una satisfacción por la orientación recibida en aspectos de gran importancia para el alumnado-tutorado y de gran influencia en su rendimiento académico. Igualmente, las puntuaciones medias más altas efectuadas por el alumno-tutorado participante se

observan en los ítems que hacen referencia al *uso adecuado de las horas de tutorías de los profesores* ($\bar{x}=4,34$), circunstancia que no suele ser atendida por parte de los estudiantes, y *llevar a la práctica los compromisos de cambio asumidos en las distintas sesiones de tutoría* ($\bar{x}=4,25$), ambos con un importante peso en el desarrollo académico y que pueden repercutir en su rendimiento, aumentando el éxito en los estudios y disminuyendo la posibilidad de un abandono parcial o total.

El ítem que compone la necesidad competencial sistémica *A.4 Compromiso con procesos de cambio y mejora* ha sido igualmente puntuado de manera muy positiva y significativa por el alumno-tutorado ($\bar{x}=4,25$). Se trata de un ítem muy vinculado al resto de competencias académicas de carácter sistémico que el Proyecto Tutoría entre Compañeros (Grados) procuraba promocionar en el alumno-tutorado y que engloba aspectos como la capacidad de aplicar los contenidos teóricos a la práctica, capacidad para aprender y trabajar de forma activa y autónoma, iniciativa, proactividad, voluntad de mejorar y tener éxito, aprender a aprender o la capacidad de autoevaluación y metacognición.

Pese a que el estudio del diagnóstico de necesidades competenciales ha evidenciado una escasa manifestación de estas necesidades competenciales por parte del alumno-tutorado, tanto al inicio como *in itinere*, la buena valoración de estos aspectos en el cuestionario de evaluación final hace patente la autopercepción de mejora gracias a su participación en el Proyecto y el devenir de la relación tutorial.

6.1.2.3 Necesidades competenciales instrumentales

A continuación, se presentan los resultados obtenidos concernientes a las necesidades competenciales instrumentales atendiendo en primer lugar las referidas “a demanda”, seguidas por las “a oferta” y finalmente presentamos los resultados y análisis del cuestionario de evaluación final correspondiente a las necesidades competenciales sistémicas en los alumnos-tutorados de Maestro en Educación Infantil.

A) Necesidades competenciales instrumentales “a demanda” (iniciales e *in itinere*)

Tabla 45*Necesidades Competenciales Instrumentales “a Demanda”*

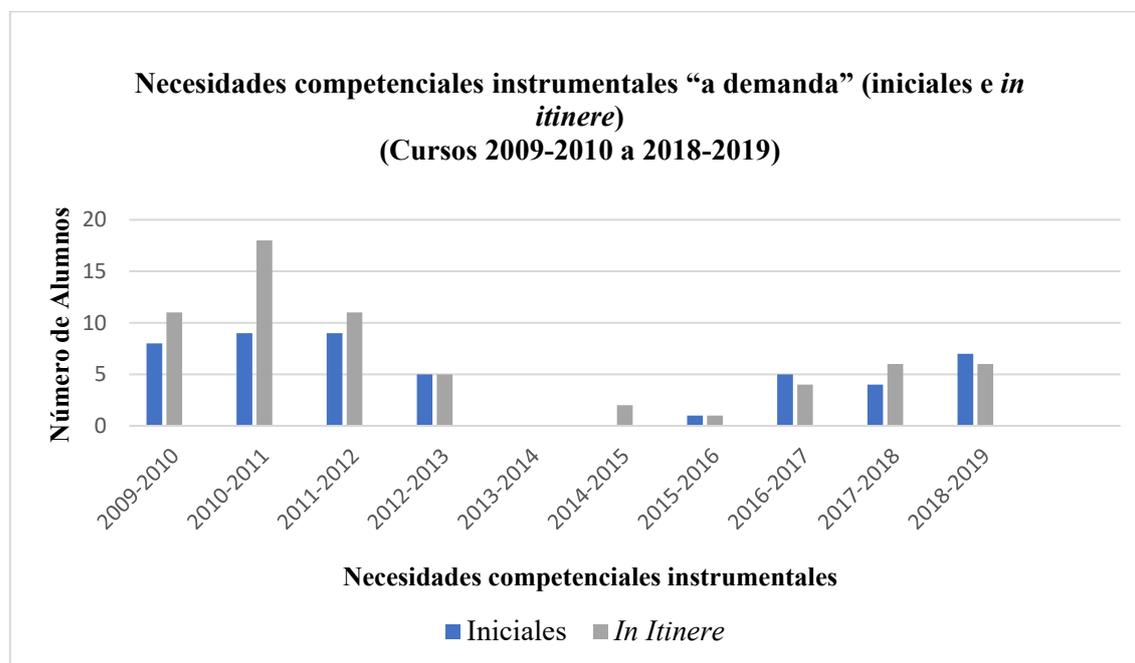
Clasificación	Necesidad competencial
Instrumentales	<p>B. 1 Cognoscitivas:</p> <p>B.1.2 Atención activa.</p> <p>B.1.3 Capacidad de concentración.</p> <p>B. 2 Metodológicas:</p> <p>B.2.1 Planificación y organización del tiempo.</p> <p>B.2.2 Optimización de las condiciones y espacios físicos de estudio (lugar, mobiliario, ambiente, horario, temperatura, fatiga, distracciones...)</p> <p>B.2.3 Técnicas de estudio.</p> <p>B.2.5 Habilidad para la gestión de la información.</p> <p>B.2.6 Estrategias para la resolución de problemas académicos.</p> <p>B.2.7 Estrategias para trabajar en grupo.</p> <p>B.2.8 Organización de las tareas de estudio.</p> <p>B. 3 Tecnológicas:</p> <p>B.3.1 Uso y manejo de medios y recursos vinculados a la Nuevas Tecnologías.</p> <p>B. 4 Lingüísticas:</p> <p>B.4.1 Comunicación oral (Hablar en público. Presentación pública en clase. Entrevista con el profesor. Examen oral)</p> <p>B.4.2 Comunicación escrita (Redacción y estructura de trabajos académicos. Citación bibliográfica y no plagio. Escritura correcta y sin faltas de ortografía)</p>

A continuación, veremos por medio de representación gráfica de los resultados obtenidos a través del vaciado de datos sobre la manifestación explícita de necesidades competenciales instrumentales expresadas por los alumnos-tutorados a lo largo de los cursos evaluados en la titulación de Maestro en Educación Infantil.

En primer lugar, el gráfico 56 expone la totalidad de las necesidades competenciales instrumentales “a demanda” manifestadas por los alumnos-tutorados. Como puede observarse, se trata de un bloque de competencias de alta solicitud por parte del alumnado, quien lo asumió con un 57,83% al inicio y con un 77,10% durante el resto de su participación en el Proyecto.

Gráfico 56

Necesidades Competenciales Instrumentales “a Demanda” (Iniciales e In Itinere)
(Cursos 2009-2010 a 2018-2019)



A continuación, podremos observar con más detenimiento, dentro de las necesidades competenciales instrumentales “a demanda”, cuáles fueron las más manifestadas por el alumnado-tutorado a lo largo de los años evaluados.

Gráfico 57

Competencia Cognoscitiva B.1.2. Atención Activa

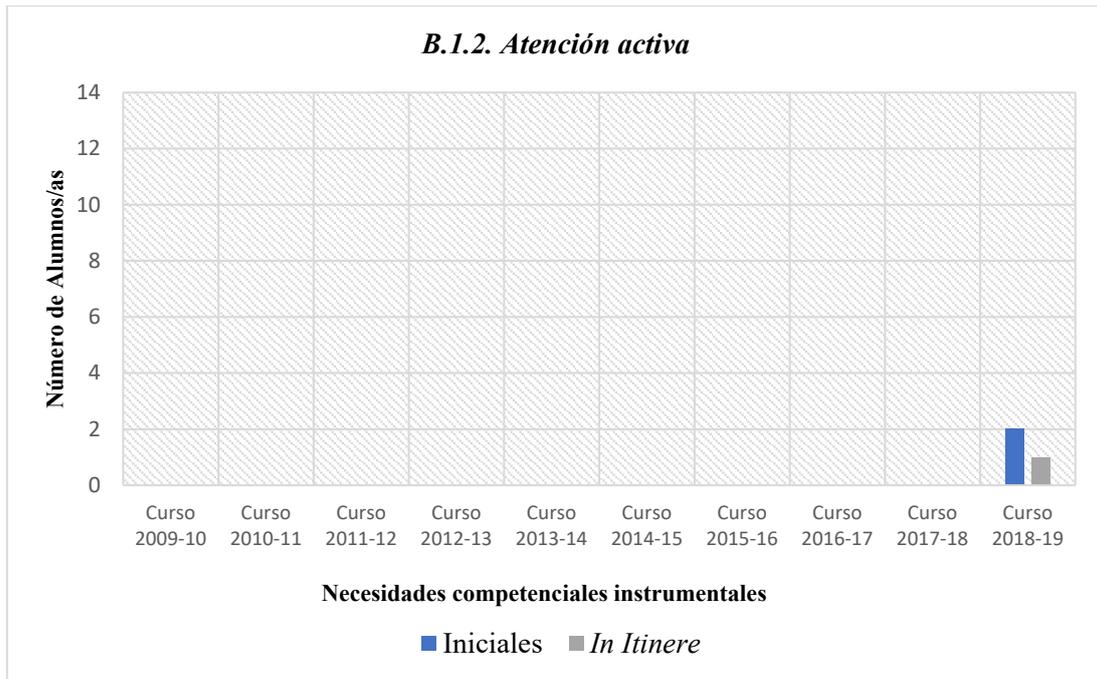
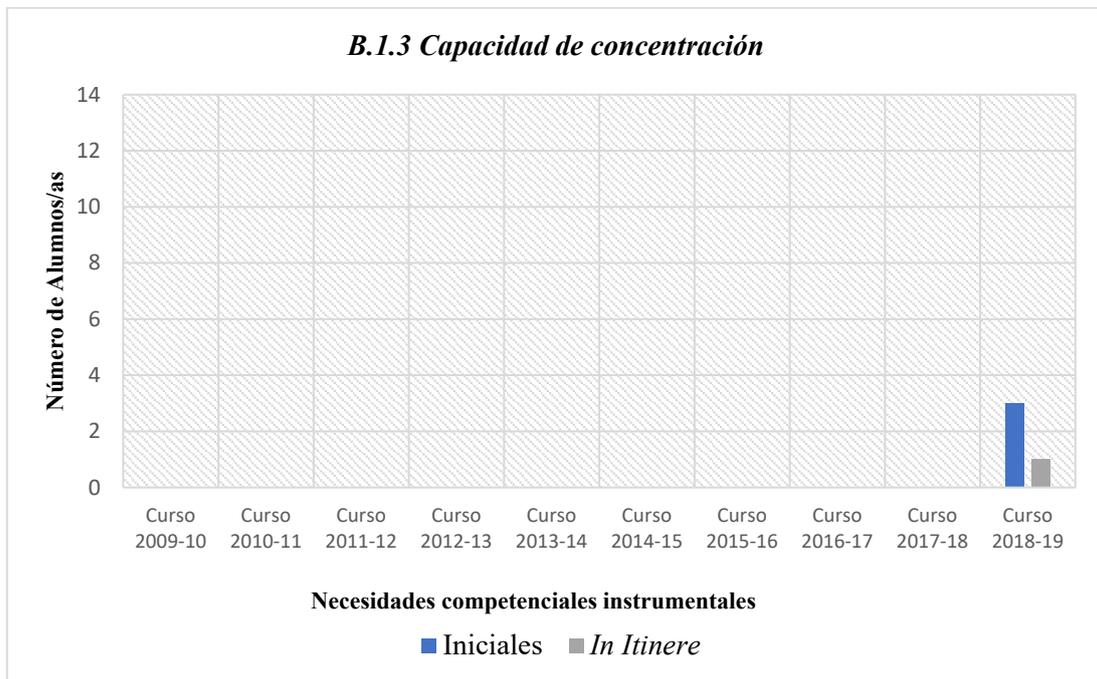


Gráfico 58

Competencia Cognoscitiva B.1.3. Capacidad de Concentración



Como se observa en los gráficos 57 y 58, las competencias cognoscitivas de *B.1.2. Atención activa* y *B.1.3. Capacidad de concentración* presentaron una demanda casi inexistente por parte del alumnado-tutorado a lo largo de los cursos del Proyecto.

A continuación, veremos en los siguientes gráficos la demanda expresada por los alumnos-tutorados de Maestro en Educación Infantil referente a las necesidades competenciales instrumentales de tipo metodológicas.

Gráfico 59

Competencia Metodológica B.2.1. Planificación y Organización del Tiempo

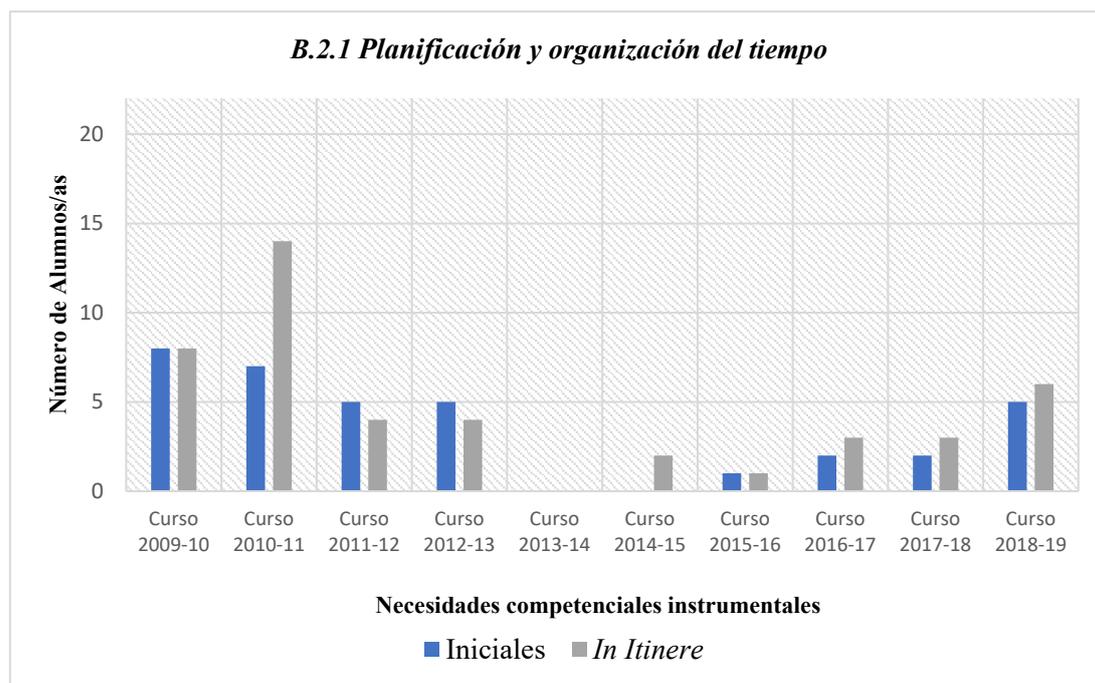


Gráfico 60

Competencia Metodológica B.2.2. Optimización de las Condiciones y Espacios Físicos de Estudio (Lugar, Mobiliario, Ambiente, Horario, Temperatura, Fatiga, Distracciones...)

B.2.2. Optimización de las condiciones y espacios físicos de estudio

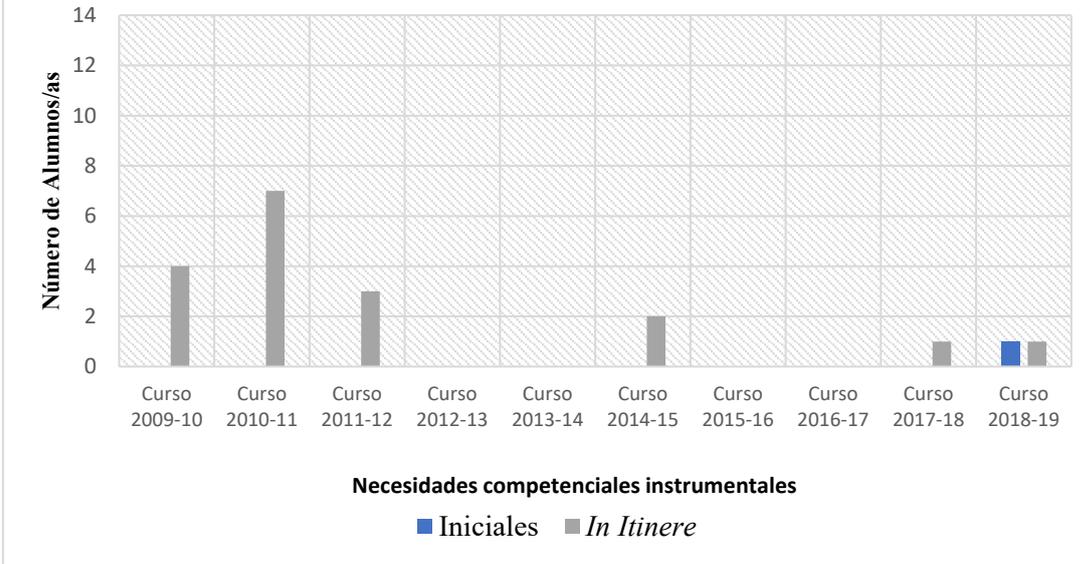


Gráfico 61

Competencia Metodológica B.2.3. Técnicas de Estudio

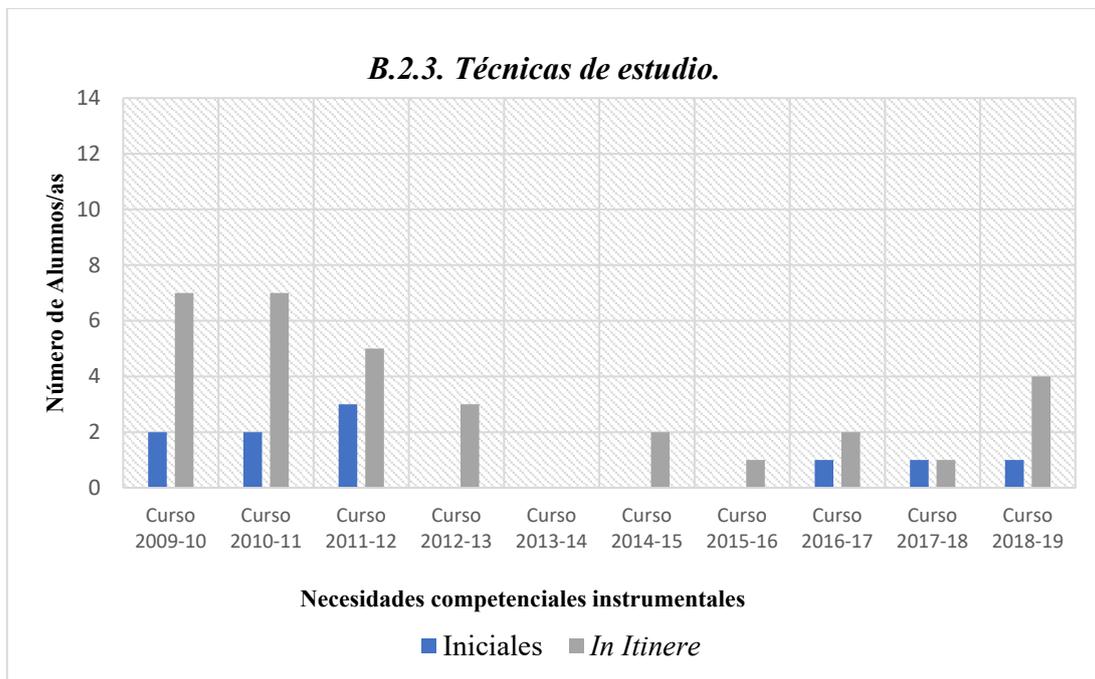


Gráfico 62

Competencia Metodológica B.2.6. Estrategias para la Resolución de Problemas Académicos



Gráfico 63

Competencia Metodológica B.2.7. Estrategias para Trabajar en Grupo

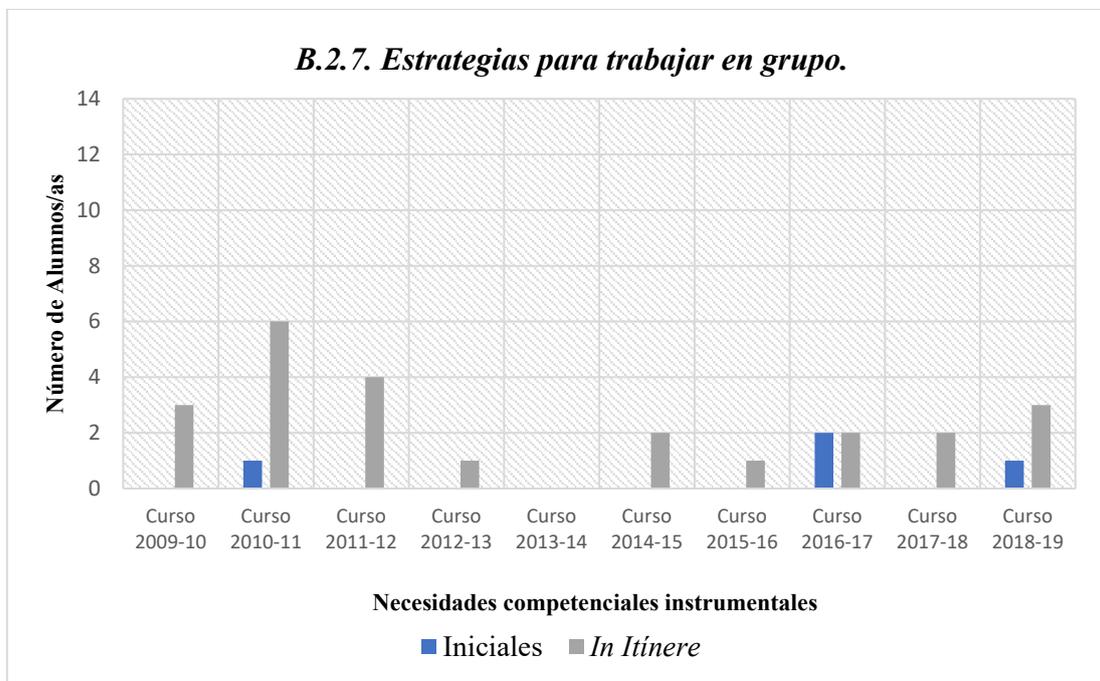
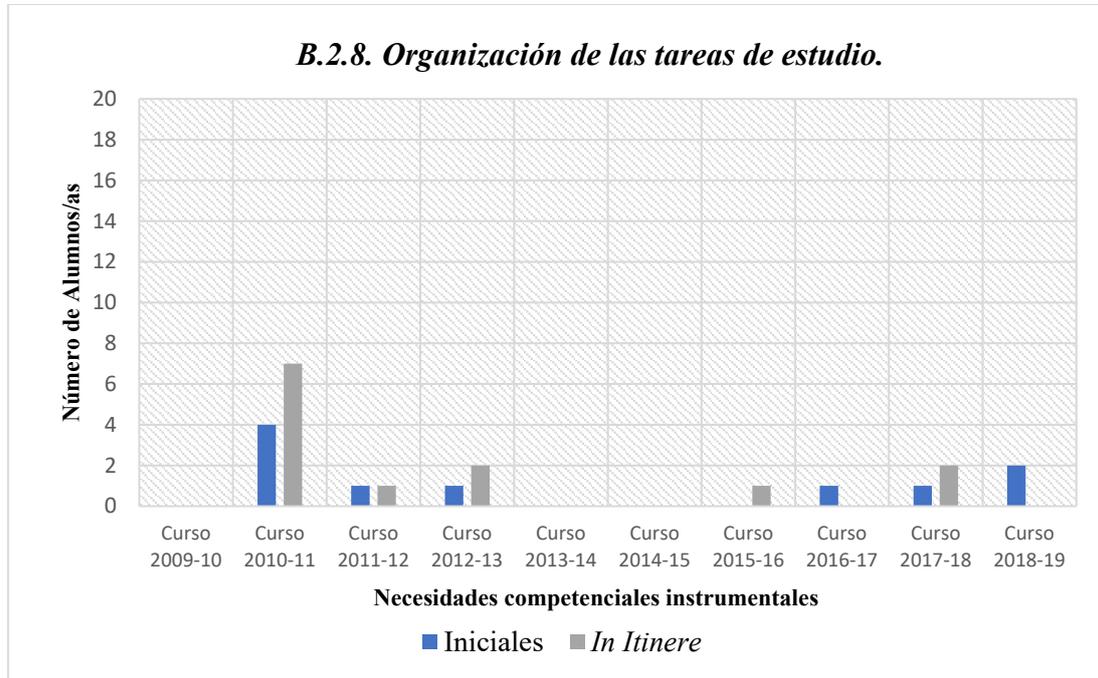


Gráfico 64

Competencia Metodológica B.2.8. Organización de las Tareas de Estudio



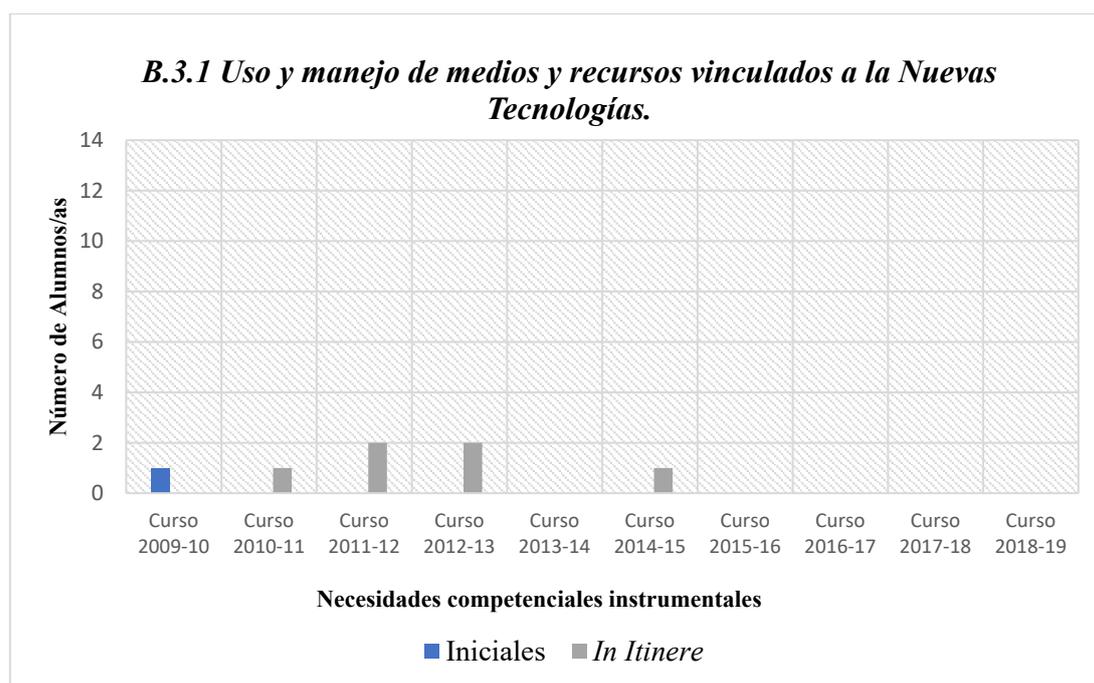
Como se puede observar en los gráficos anteriores referentes al bloque de necesidades competenciales instrumentales metodológicas, la mayoría de ellas presentaron una demanda poco significativa por parte del alumnado-tutorado, con unos porcentajes de 1,29% inicio y 23,37% *in itinere* para B.2.2. *Optimización de las condiciones y espacios físicos de estudio*, 12,98% al inicio y 41,55% *in itinere* para B.2.3. *Técnicas de estudio*, 0% al inicio y 1,29% *in itinere* para B.2.6. *Estrategias para la resolución de problemas académicos*, 5,19% al inicio y 31,16% *in itinere* para B.2.7. *Estrategias para trabajar en grupo* y 12,98% al inicio y 16,88% *in itinere* para B.2.8. *Organización de las tareas de estudio*.

Sin embargo, B.2.1. *Planificación y organización del tiempo* destaca por encima del resto tanto al inicio como en el transcurso del Proyecto, con un 45,45% al inicio y 58,44% *in itinere*. Por otra parte, hemos de destacar que, al igual que en las anteriores necesidades competenciales evaluadas, estas también presentan un ligero aumento de la demanda una vez avanzado el curso, lo que nos permite inferir que las mismas se hacen más evidentes

para los alumnos-tutorados según va desarrollándose el curso y el devenir de las asignaturas y sus responsabilidades.

Gráfico 65

Competencia Tecnológica B.3.1 Uso y Manejo de Medios y Recursos Vinculados a las Nuevas Tecnologías



Como vemos en el gráfico 65, las necesidades competenciales tecnológicas, siguiendo la misma tendencia que las anteriores, manifestaron una escasa demanda (1,29% al inicio y 7,79% *in itinere*) por parte del alumnado-tutorado. Este fenómeno se repite en las necesidades competenciales lingüísticas expuestas en los gráficos 66 y 67 a continuación, tanto *oral* (18,18% al inicio y 10,38% *in itinere*) como *escrita* (1,29% inicio y 20,77% *in itinere*), esta última con un ligero aumento de la demanda una vez avanzado el curso académico.

Gráfico 66

Competencia Lingüística B.4.1 Comunicación Oral (Hablar en Público. Presentación Pública en Clase. Entrevista con el Profesor. Examen Oral)

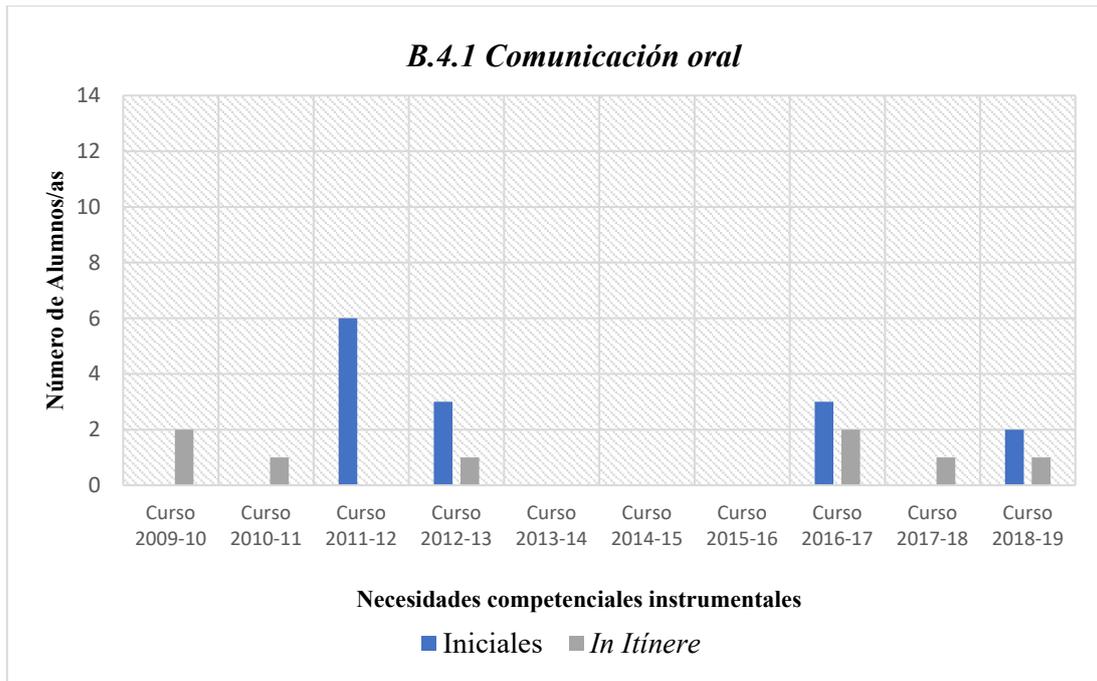
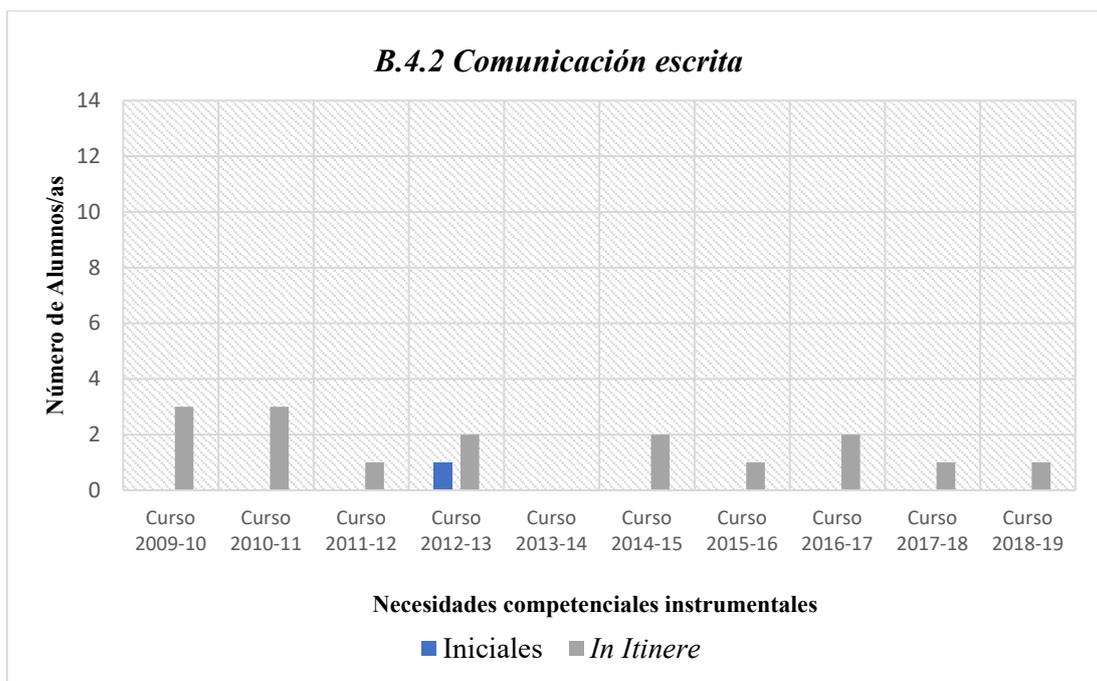


Gráfico 67

Competencia Lingüística B.4.2 Comunicación Escrita (Redacción y Estructura de Trabajos Académicos. Citación Bibliográfica y No Plagio. Escritura Correcta y Sin Faltas de Ortografía)



B) Necesidades Competenciales instrumentales “a oferta”

Las necesidades competenciales de tipo instrumental que fueron ofertadas por el Proyecto a todos los alumnos tutorados han sido las clasificadas como:

B. 1 Cognoscitivas:

B.1.1 Clarificación de objetivos y metas.

B. 2 Metodológicas:

B.2.4 Capacidad para la toma de decisiones.

De estas dos necesidades competenciales instrumentales “a oferta”, ninguna fue asumida por los alumnos-tutorados, por lo que no se trabajó en ninguno de los cursos evaluados en la titulación de Maestro en educación Infantil.

C) Resultados y análisis del cuestionario de evaluación final correspondiente a las necesidades competenciales instrumentales

Para evaluar la autopercepción del alumno-tutorado de la adquisición de las competencias genéricas instrumentales abordadas en el Proyecto hemos realizado un análisis a las puntuaciones medias de cada curso. El cuestionario utiliza una escala Likert con las siguientes equivalencias: (1) *Totalmente en desacuerdo*, (2) *En desacuerdo*, (3) *Ni de acuerdo ni en desacuerdo*, (4) *De acuerdo* y (5) *Totalmente de acuerdo*.

Tabla 46

Evaluación de la Autopercepción de Mejora del Alumno-Tutorado en Cuanto a las Necesidades Competenciales Instrumentales “a Oferta” y “a Demanda” (Cursos 2009-2010 a 2018-2019)

Necesidades Competenciales	Ítems	Necesidades Competenciales Instrumentales	Curso		Curso		MT																
			2009-2010		2010-2011		2011-2012		2012-2013		2013-2014		2014-2015		2015-2016		2016-2017		2017-18			2018-19	
			M	DS	M	DS		M	DS														
B. 2 Metodológicas	Ha aprendido a planificar y organizar mejor su tiempo	B.2.1	4,61	0,51	4,41	0,71	3,70	1,30	4,00	1,41	4,00	0,00	3,67	0,22	4,75	0,46	4,40	0,66	4,60	0,55	4,56	0,53	4,27
	Sus condiciones de estudio son ahora más adecuadas	B.2.2	4,15	0,69	4,41	0,62	3,90	1,00	4,25	0,95	4,25	0,43	3,67	0,22	4,63	0,52	4,50	0,67	4,20	0,84	4,56	0,53	4,25
	Ha hecho uso de las técnicas de trabajo intelectual, incluida la preparación de exámenes o de otras pruebas de evaluación, que le han enseñado	B.2.3	4,23	0,73	4,29	0,59	3,70	1,10	4,00	1,15	4,50	0,50	4,67	0,22	4,38	1,06	4,20	0,75	4,20	0,45	4,22	0,44	4,23
	Presenta mayor claridad y eficacia en la toma de decisiones	B.2.4			3,83	1,20	4,10	1,10	4,33	1,03	4,25	0,43	4,33	0,22	3,75	0,89	4,00	0,89	4,60	0,71	4,22	0,67	4,15
	Afrontamiento, resolución y superación de problemas académicos	B.2.6			4,33	0,77	3,90	1,00	4,33	0,51	4,25	0,43	4,00	0,00	4,25	0,89	3,90	0,83	4,20	0,45	4,33	0,71	4,33
Media Total			4,33		4,25		3,86		4,18		4,25		4,06		4,35		4,2		4,36		4,37		

Las necesidades competenciales B.2.4 y B.2.6 no se encontraban presentes en los cuestionarios de evaluación final en los cursos 2009-2010.

Presentamos a continuación los resultados correspondientes a los ítems del cuestionario de evaluación final al alumno-tutorado (tabla 46) el cual recoge las puntuaciones sobre la autopercepción de mejora del alumno-tutorado en el conjunto de ítems que atienden la necesidad competencial instrumental de tipo metodológica.

B. 2 Metodológicas. Tal y como podemos observar en la tabla 25, el cuestionario de evaluación final arrojó resultados muy positivos en torno a la autopercepción de mejora de los alumnos-tutorados en lo referente a las necesidades competenciales instrumentales, siendo un indicador de interés académico para los estudiantes del Proyecto. Todos los ítems consultados presentan puntuaciones muy elevadas y altamente significativas, como *planificación y organización mejor de su tiempo* ($\bar{x}=4,27$), *afrontamiento, resolución y superación de problemas académicos* ($\bar{x}=4,33$), *condiciones de estudio son ahora más adecuadas* ($\bar{x}=4,25$), *mayor uso de las técnicas de trabajo intelectual* ($\bar{x}=4,23$) y *mayor claridad y eficacia en la toma de decisiones* ($\bar{x}=4,15$).

Retomando los resultados del estudio sobre el diagnóstico de las necesidades competenciales de tipo instrumental, observamos que estas fueron demandadas de manera muy escasa (a excepción de *planificación y organización del tiempo* que tuvo una demanda mayor) por los alumnos-tutorados tanto al inicio como *in itinere* en los distintos cursos evaluados. Sin embargo, su elevada puntuación en el cuestionario de evaluación final nos permite comprender que fueron atendidas de forma satisfactoria a través del Proyecto, existiendo una necesidad no manifiesta en el alumnado que ha sido abordada y trabajada en la relación tutorial en el marco del Proyecto Tutoría entre Compañeros (Grados) en la Facultad de Educación.

6.1.2.4 Necesidades competenciales intrapersonales

A continuación, se presentan los resultados obtenidos concernientes a las necesidades competenciales intrapersonales atendiendo en primer lugar las referidas “a demanda”, seguidas por las “a oferta” y finalmente presentamos los resultados y análisis del cuestionario de evaluación final correspondiente a las necesidades competenciales sistémicas en los alumnos-tutorados de Maestro en Educación Infantil.

A) Necesidades competenciales intrapersonales “a demanda” (iniciales e *in itinere*)

Tabla 47

Necesidades Competenciales Intrapersonales “a Demanda”

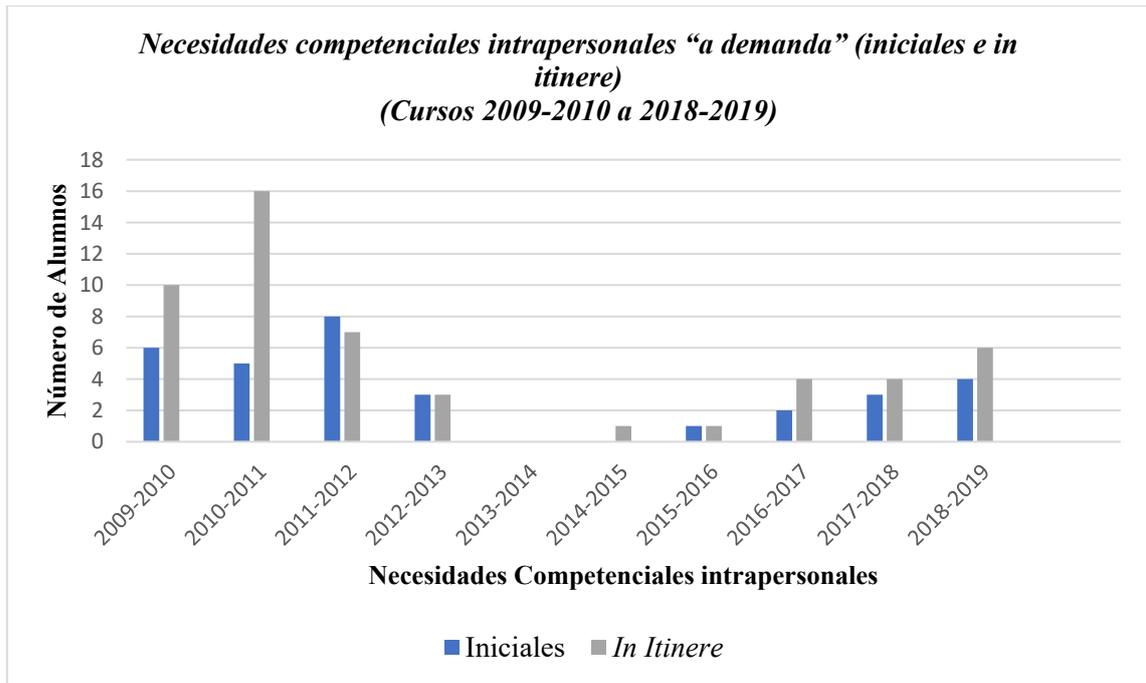
Clasificación	Necesidad Competencial
Intrapersonales	C.1 Resiliencia C.5 Inteligencia emocional C.7 Responsabilidad. C.8 Comportamiento ético. C.9 Pensamiento crítico (capacidad de crítica y autocrítica). C.10 Hábitos saludables relacionados con la fatiga escolar: C.10.1 Sueño C.10.2 Alimentación C.11 Afrontamiento, resolución y superación de problemas psico-sociales (agobio, estrés, abatimiento, bajones, melancolía, nerviosismo, añoranza, soledad, depresión, muerte de un progenitor o familiar allegado, ruptura sentimental, consumo de estupefacientes, alcoholismo, tabaquismo...)

A continuación, veremos por medio de representación gráfica de los resultados obtenidos a través del vaciado de datos sobre la manifestación explícita de necesidades competenciales intrapersonales “a demanda” expresadas por los alumnos-tutorados a lo largo de los cursos evaluados en la titulación de Maestro en Educación Infantil.

El gráfico 68 representa la manifestación por parte de los alumnos-tutorados de las necesidades competenciales intrapersonales a lo largo de los cursos evaluados, tanto al inicio del Proyecto como durante su desarrollo, observando que la misma tuvo una frecuencia poco significativa (38,55% al inicio y 62,65% *in itinere*) en la mayoría de los años, con una ligera tendencia al alza una vez avanzado el curso.

Gráfico 68

Competencias Intrapersonales “a Demanda” (Iniciales e In Itinere) (Cursos 2009-2010 a 2018-2019)



A continuación, podremos observar con más detenimiento, dentro de las necesidades competenciales intrapersonales “a demanda”, cuáles fueron las más asumidas por el alumnado-tutorado del Proyecto Tutoría entre Compañeros (Grados) en Maestro en Educación Infantil.

Gráfico 69

Competencia Intrapersonal C.5. Inteligencia Emocional

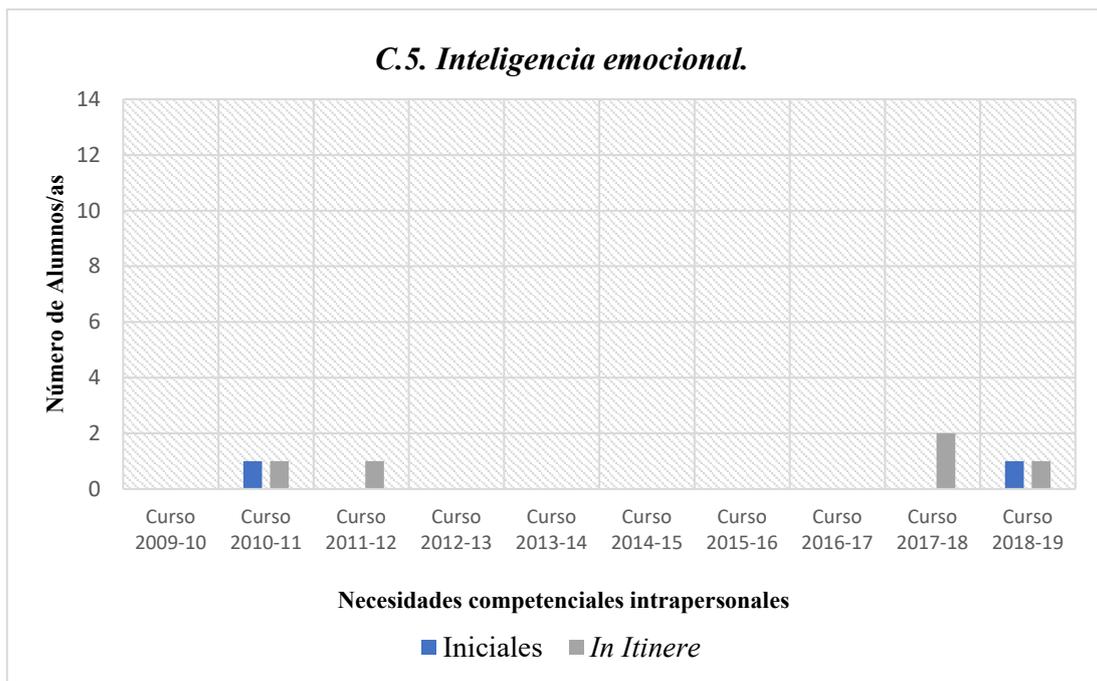


Gráfico 70

Competencia Intrapersonal C.7. Responsabilidad

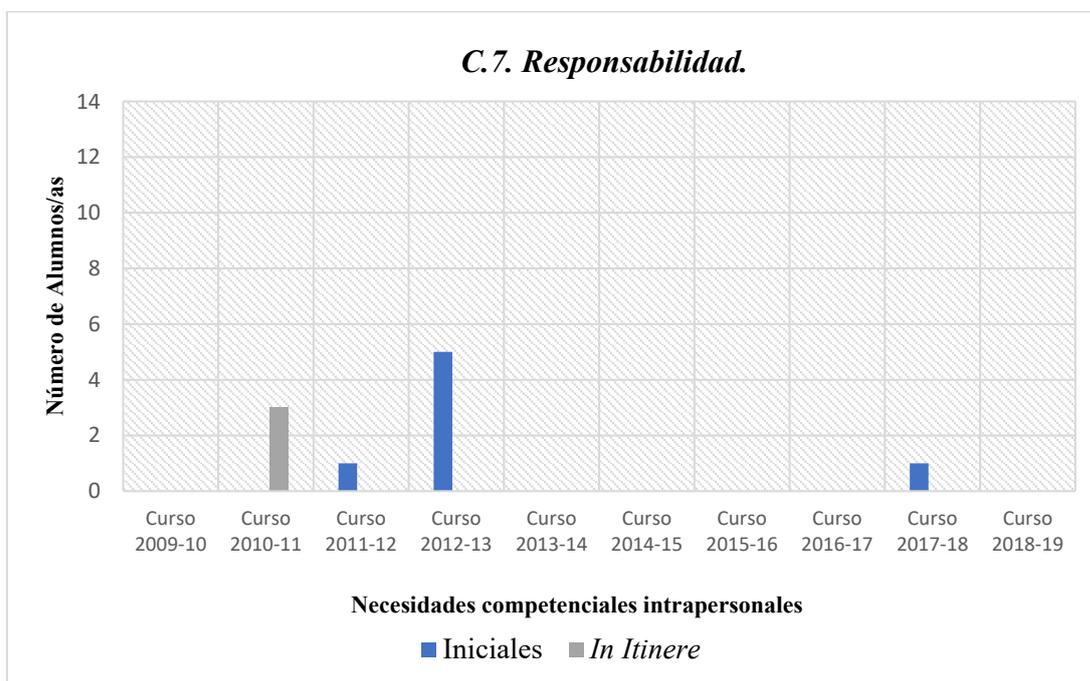


Gráfico 71

Competencia Intrapersonal C.10.1. Hábitos Saludables Relacionados con la Fatiga Escolar (Alimentación)

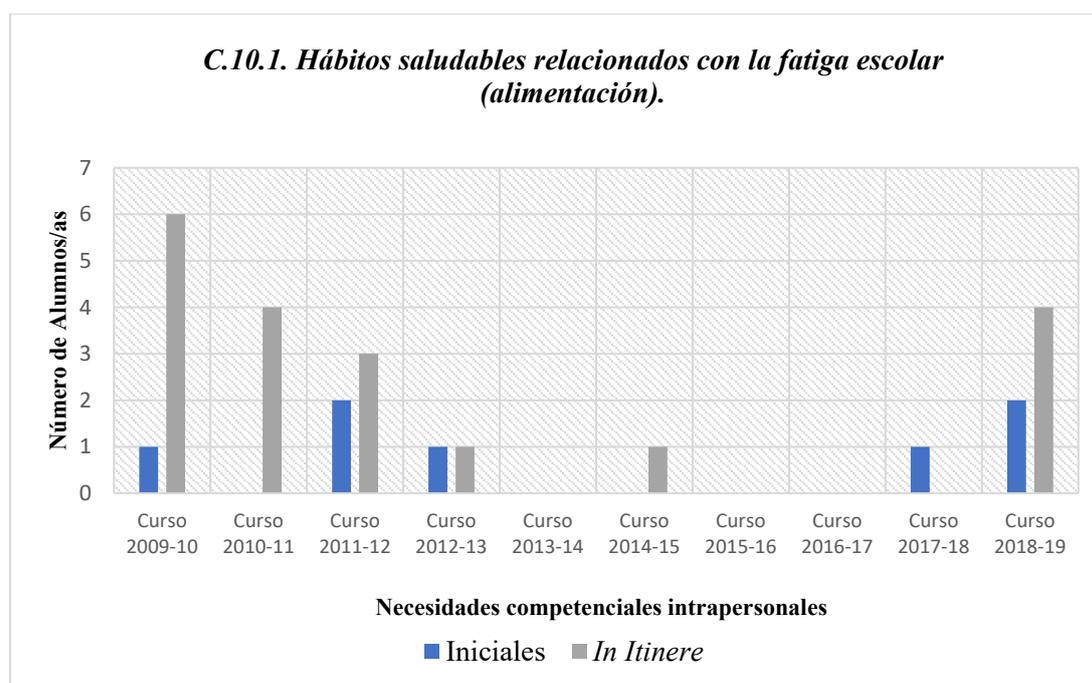


Gráfico 72

Competencia Intrapersonal C.10.2 Hábitos Saludables Relacionados con la Fatiga Escolar (Sueño)

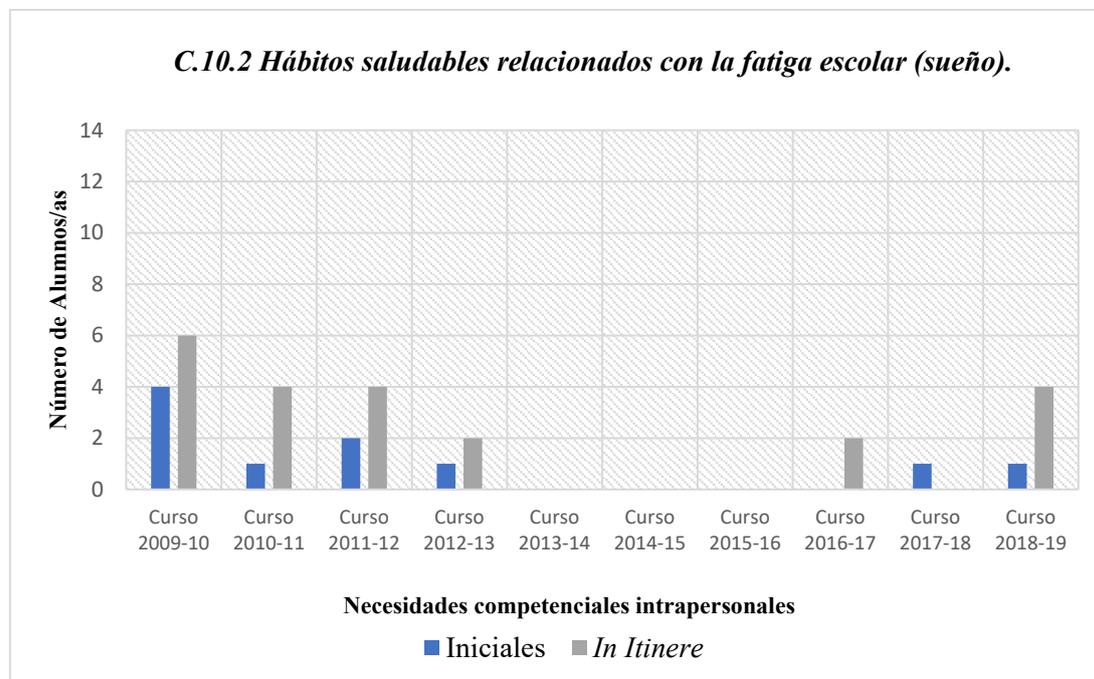
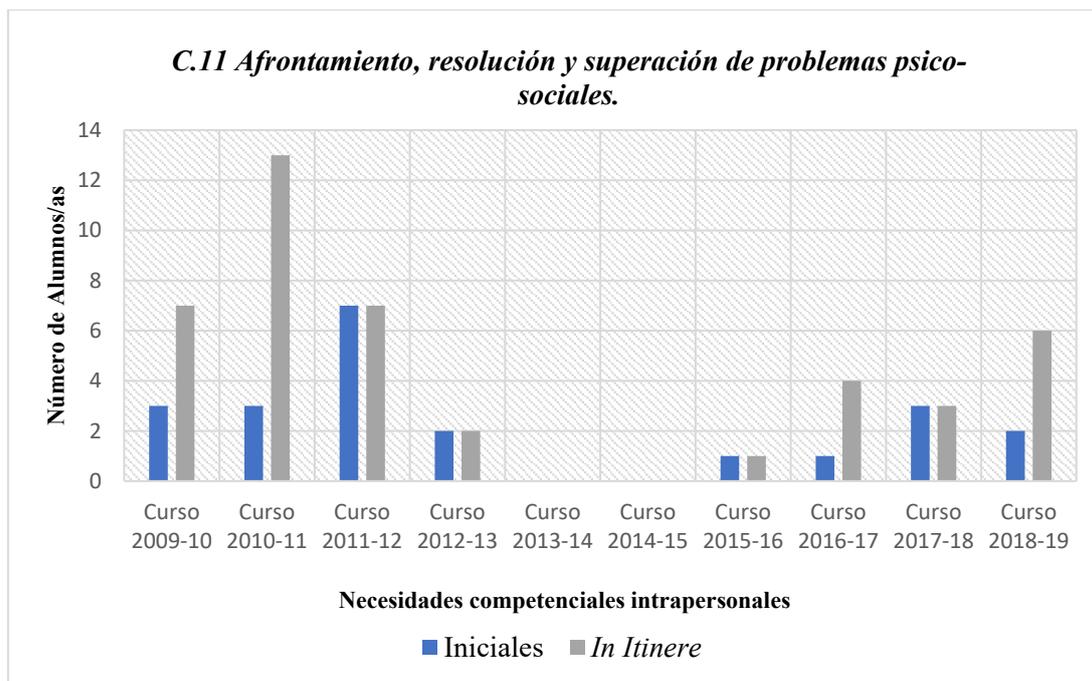


Gráfico 73

Competencia Intrapersonal C.11 Afrontamiento, Resolución y Superación de Problemas Psico-Sociales (Agobio, Estrés, Abatimiento, Bajones, Melancolía, Nerviosismo, Añoranza, Soledad, Depresión, Muerte de un Progenitor o Familiar Allegado, Ruptura Sentimental, Consumo de Estupefacientes, Alcoholismo, Tabaquismo)



Los resultados expresados en los gráficos anteriores nos indican una demanda bastante escasa y muy poco significativa por parte de los alumnos-tutorados de Maestro en Educación Infantil en las necesidades competenciales referidas a *inteligencia emocional* (2,59% al inicio y 6,49% *in itinere*) y *responsabilidad* (9,09% al inicio y 3,89% *in itinere*), y poco frecuente en lo concerniente a *hábitos saludables de alimentación* (9,09% al inicio y 24,67% *in itinere*) y *sueño* (12,98% al inicio y 28,57% *in itinere*). Se observa un ligero aumento de la demanda, aunque sin ser significativa, de los temas relacionados con el *afrentamiento, resolución y superación de problemas psico-sociales* al inicio 28,57% y un considerable aumento de la misma *in itinere* 55,84%, resultando esta la necesidad competencial intrapersonal con más presencia en los alumnos-tutorados de las relaciones tutoriales evaluadas.

B) Necesidades competenciales intrapersonales “a oferta”

Las necesidades competenciales intrapersonales “a oferta” fueron ofrecidas por los alumnos-tutores a todos los alumnos-tutorados que participaron en el Proyecto a lo largo de los cursos evaluados. Encontramos dentro de ellas las referidas a:

C.2 *Autoconfianza y autoestima*

C.3 *Seguridad en sí mismo*

C.6. *Motivación:*

C.6.1 *Motivación por la carrera*

C.6.2 Motivación por las asignaturas

C.6.3 Motivación de logro

A continuación, presentamos en los siguientes gráficos el conjunto de necesidades competenciales intrapersonales “a oferta” que han sido exteriorizados por los alumnos tutorados a lo largo de los cursos evaluados de Maestro en Educación Infantil.

Gráfico 74

Competencia Intrapersonal C.2. Autoconfianza y Autoestima

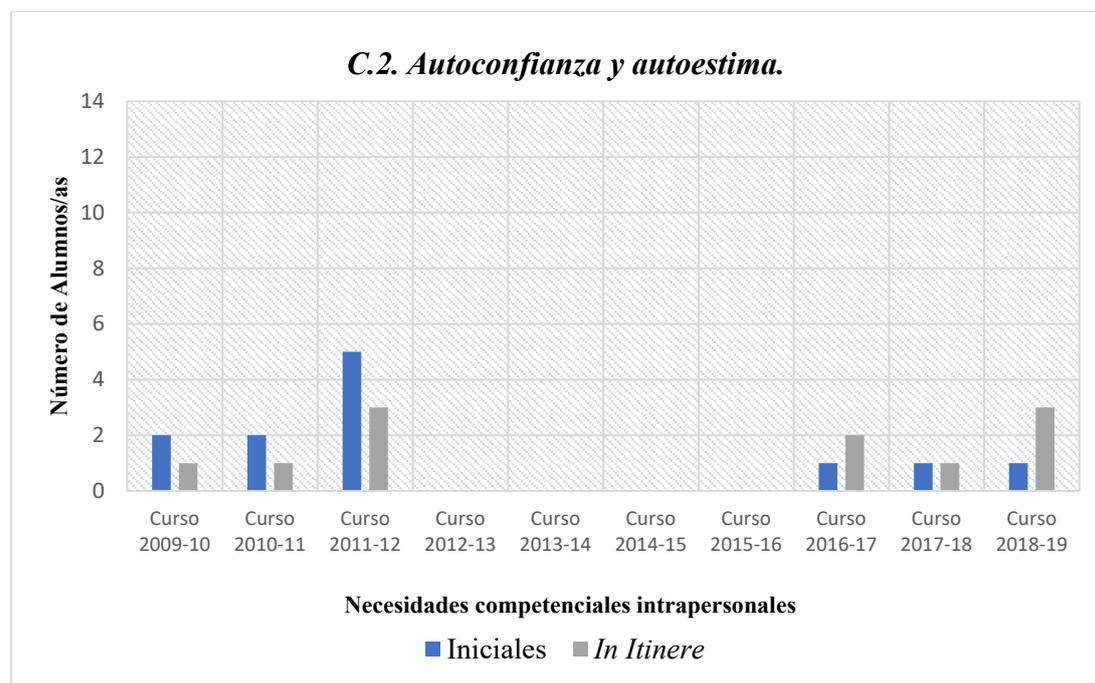


Gráfico 75

Competencia Intrapersonal C.3. Seguridad en sí Mismo

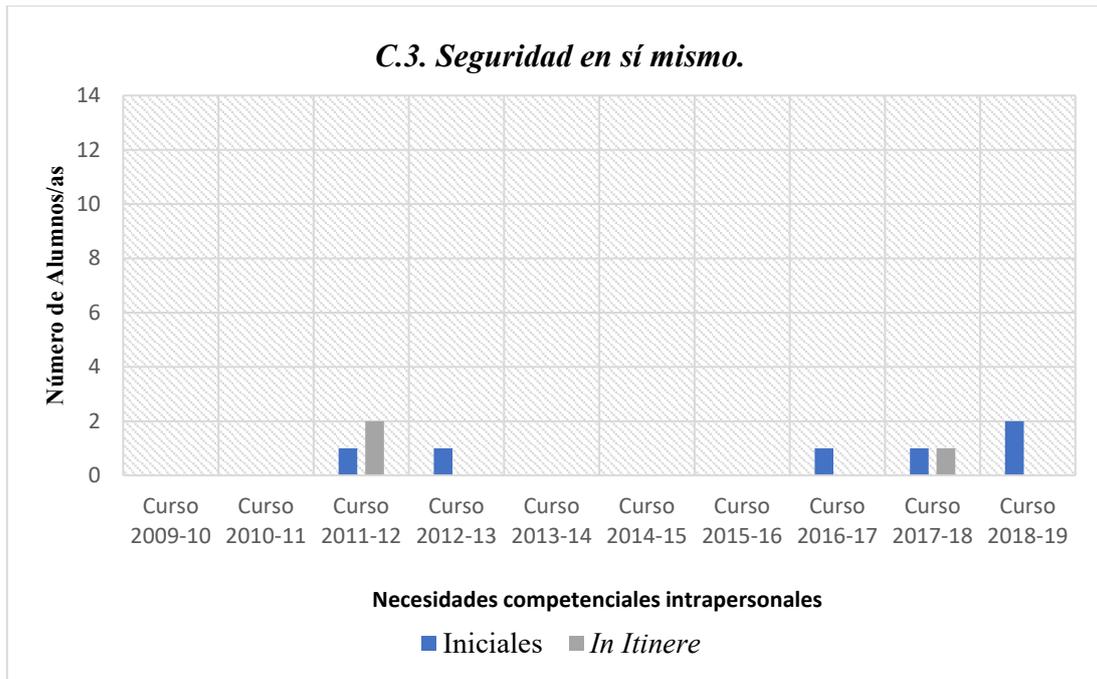


Gráfico 76

Competencia Intrapersonal C.6.1 Motivación por la Carrera

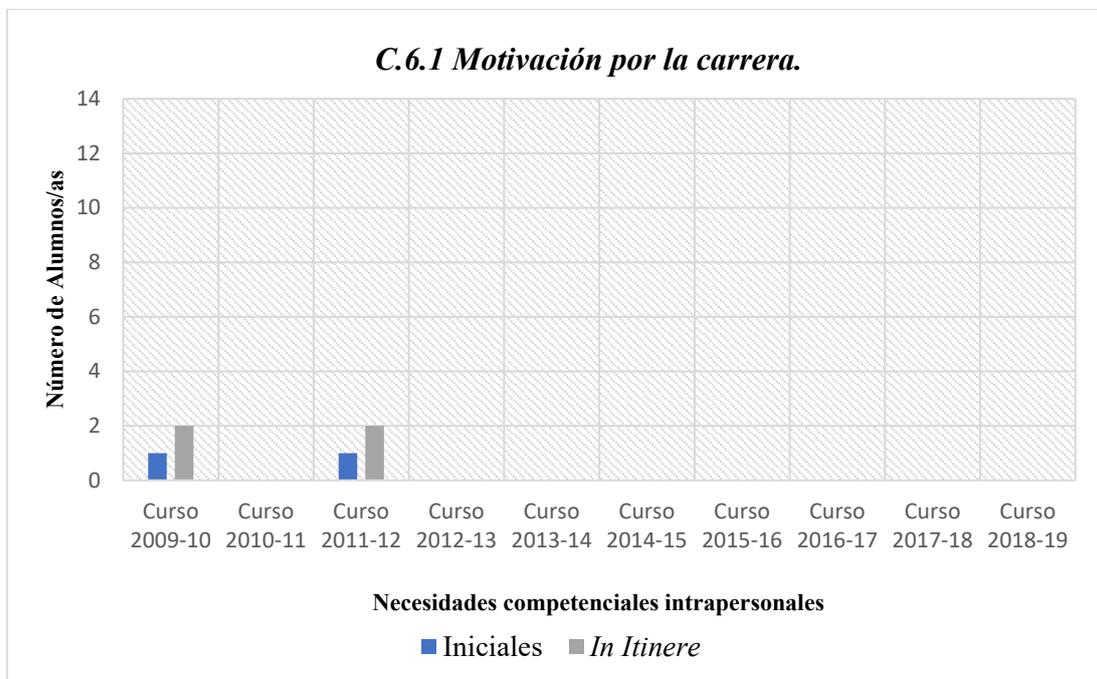


Gráfico 77

Competencia Intrapersonal C.6.2 Motivación por las Asignaturas

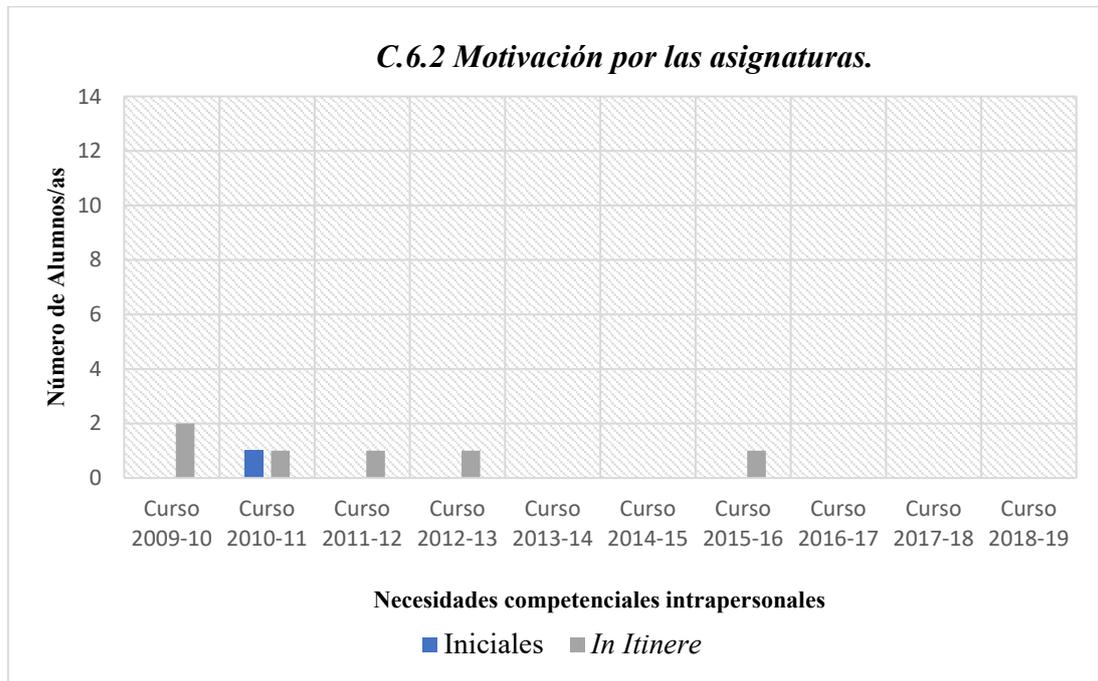


Gráfico 78

Competencia Intrapersonal C.6.3 Motivación de Logro



Dentro del análisis de las necesidades competenciales intrapersonales “a oferta” antes señaladas encontramos que las más demandadas de forma explícita por el alumno-

tutorado fueron las de *autoconfianza y autoestima* (ver gráfico 74) aunque de manera escasa y poco significativa (15,58% al inicio y 14,28% *in itinere*), al igual que las referidas a la *seguridad en sí mismo* (ver gráfico 76), con una frecuencia bastante baja del 7,79% al inicio y un 3,89% *in itinere*.

Por su parte, las necesidades vinculadas a la motivación por la carrera, las asignaturas y el logro del alumno-tutorado expuestas en los gráficos 76, 77 y 78 presentan una mínima verbalización por parte de los estudiantes participantes.

C) Resultados y análisis del cuestionario de evaluación final correspondiente a las necesidades competenciales intrapersonales

Para evaluar la autopercepción del alumno-tutorado de la adquisición de las competencias genéricas intrapersonales abordadas en el Proyecto hemos realizado un análisis a las puntuaciones medias de cada curso. El cuestionario utiliza una escala Likert con las siguientes equivalencias: (1) *Totalmente en desacuerdo*, (2) *En desacuerdo*, (3) *Ni de acuerdo ni en desacuerdo*, (4) *De acuerdo* y (5) *Totalmente de acuerdo*.

Tabla 48

Evaluación de la Autopercepción de Mejora del Alumno-Tutorado en Cuanto a las Necesidades Competenciales Intrapersonales “a Oferta” y “a Demanda” (Cursos 2009-2010 a 2018-2019)

Necesidades Competenciales	Ítems	Necesidades Competenciales Intrapersonales	Curso 2009-2010		Curso 2010-2011		Curso 2011-2012		Curso 2012-2013		Curso 2013-2014		Curso 2014-2015		Curso 2015-2016		Curso 2016-2017		Curso 2017-2018		Curso 2018-2019		MT
			M	DS																			
C.2 Autoconfianza y autoestima	Ha aumentado su autoestima y autoconfianza	C.2	4,07	0,76	4,44	0,70	4,00	1,20	4,50	0,70	4,25	0,43	4,00	0,00	4,13	0,64	4,10	0,83	4,00	0,55	4,22	0,67	4,17
C.4 Afianzamiento del sentido de eficacia y competencia	Espera que su rendimiento académico mejore notablemente	C.4	4,00	0,73	4,56	0,62	4,40	0,80															4,32
	Trabaja y estudia más como consecuencia de su participación en el Proyecto	C.4	4,00	0,71	2,89	1,23	2,30	1,50	3,33	1,03	4,25	0,43	4,67	0,22	4,38	0,52	4,20	0,87	4,20	0,84	4,33	0,71	3,85
C.6. Motivación: C.6.1 Motivación por la carrera. C.6.2 Motivación por las asignaturas	La motivación por la carrera que cursa es ahora mayor	C.6.1	4,53	0,66	3,56	1,46	3,20	1,40															3,76
	Su interés por las asignaturas y su estudio ha aumentado	C.6.2	4,23	1,01	3,17	1,42	2,80	1,50															3,40
C.10 Hábitos saludables relacionados con la fatiga escolar: C.10.1 Sueño C.10.2 Alimentación	Sus hábitos de sueño son ahora más saludables	C.10.1	3,92	0,86	4,35	0,70	4,10	0,50	3,66	1,15	4,25	0,43	4,00	0,00	4,13	0,83	3,70	0,90	3,60	0,55	3,89	1,27	3,96
	Sus hábitos de alimentación son ahora más saludables	C.10.2	3,92	0,86	4,44	0,63	4,50	0,50	3,75	0,50	4,50	0,50	4,00	0,00	4,00	0,93	3,80	0,60	4,40	0,55	3,89	0,93	4,12

Necesidades Competenciales	Ítems	Necesidades Competenciales Intrapersonales	Curso 2009-2010		Curso 2010-2011		Curso 2011-2012		Curso 2012-2013		Curso 2013-2014		Curso 2014-2015		Curso 2015-2016		Curso 2016-2017		Curso 2017-2018		Curso 2018-2019		MT
			M	DS																			
C.11 Afrontamiento, resolución y superación de problemas psicosociales (agobio, estrés, abatimiento, bajones, melancolía, nerviosismo, añoranza, soledad, depresión, muerte de un progenitor o familiar allegado, ruptura sentimental, consumo de estupefacientes, alcoholismo, tabaquismo...)	Ha sabido abordar y superar, gracias a la tutoría, los problemas personales que le han surgido	C.11	3,76	1,17	4,33	0,77	3,90	1,00	4,33	0,51	4,25	0,43	4,00	0,00	4,25	0,89	3,90	0,83	4,20	0,45	4,33	0,71	4,12
Media Total			4,05		3,96		3,65		3,91		4,30		4,13		4,17		3,94		4,08		4,13		

* A partir del curso 2012-2013 las necesidades competenciales C.6 dejaron de ser evaluadas en el cuestionario de evaluación final debido a las reformas llevadas a cabo en el instrumento producto de la evolución del Proyecto y sus procesos de cambio y mejora. De las necesidades competenciales C.4 se mantuvo solo uno de los ítems que la evaluaban desapareciendo el referente a *espera que su rendimiento académico mejore notablemente*

Presentamos a continuación los resultados correspondientes a los ítems del cuestionario de evaluación final al alumno-tutorado el cual recoge las puntuaciones sobre la autopercepción de mejora del alumno-tutorado en el conjunto de ítems que atienden las necesidades competenciales de tipo intrapersonal.

C.2 Autoconfianza y autoestima. Tal y como podemos observar en la tabla 48, el cuestionario de evaluación final ha arrojado resultados muy positivos en torno a la autopercepción de mejora de los alumnos-tutorados de las necesidades competenciales de tipo intrapersonal, siendo el ítem que atiende la *autoestima y autoconcepto* el que ha alcanzado la puntuación más alta en este bloque de necesidades competenciales ($\bar{x}=4,17$).

C.4 Afianzamiento del sentido de eficacia y competencia. Podemos comprobar en la tabla anterior que el ítem que evalúa esta necesidad competencial obtiene una puntuación igualmente favorable, *trabaja y estudia más como consecuencia de su participación en el Proyecto* ($\bar{x}=3,85$), muy cercana a los cuatro puntos.

C.10 Hábitos saludables relacionados con la fatiga escolar y C.11. Afrontamiento, resolución y superación de problemas psico-sociales (agobio, estrés, abatimiento, bajones, melancolía, nerviosismo, añoranza, soledad, depresión, muerte de un progenitor o familiar allegado, ruptura sentimental, consumo de estupefacientes, alcoholismo, tabaquismo...). Respecto a ambas necesidades se obtienen puntuaciones muy altas en todos los indicadores, por lo que los alumnos-tutorados que responden a estos aspectos reconocen que se mejoran sus competencias intrapersonales, concretamente en los aspectos de *superación de problemas personales gracias a las tutorías* ($\bar{x}=4,12$), *mejoría en sus hábitos saludables de alimentación* ($\bar{x}=4,12$) y *sueño* ($\bar{x}=3,96$), al igual que *trabaja y estudia más como consecuencia de su participación en el Proyecto* ($\bar{x}=3,85$), si bien todas estas necesidades fueron asumidas de manera muy escasa y bastante poco significativa al inicio e *in itinere* de su participación en el Proyecto.

Pese a que el análisis de los datos aportados en el estudio del diagnóstico de las necesidades competenciales intrapersonales por parte de los alumnos-tutorados ha arrojado resultados en general poco significativos, con una demanda escasa en la mayoría de estos aspectos, las puntuaciones elevadas en el cuestionario de evaluación final denotan que, aunque los mismos no llegaron a exteriorizar dichas carencias, estas sí fueron atendidas por parte de su alumno-tutor en algún momento de la relación tutorial.

6.1.2.5 Necesidades competenciales interpersonales

A continuación, se presentan los resultados obtenidos concernientes a las necesidades competenciales interpersonales atendiendo en primer lugar las referidas “a demanda”, seguidas por las “a oferta” y finalmente presentamos los resultados y análisis del cuestionario de evaluación final correspondiente a las necesidades competenciales sistémicas en los alumnos-tutorados de Maestro en Educación Infantil.

A) Necesidades competenciales interpersonales “a demanda” (iniciales e *in itinere*)

Tabla 49

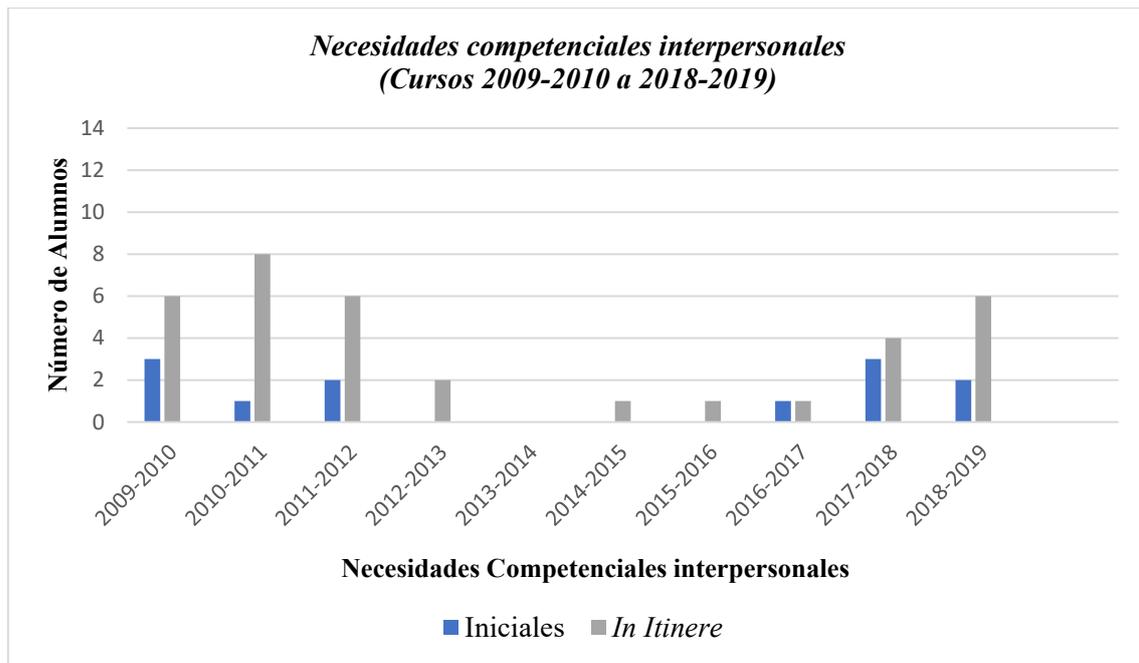
Necesidades Competenciales Interpersonales “a Demanda”

Clasificación	Necesidad Competencial
Interpersonales	D.1 Habilidades sociales. D.2 Habilidades de comunicación. D.3 Establecimiento y mantenimiento de relaciones interpersonales y de interacciones sociales. D.6 Actitud y sentido de cooperación y trabajo en equipo. D.7. Afrontamiento, resolución y superación de conflictos relacionales (grupo de iguales, pareja, familia)

A continuación, veremos por medio de representación gráfica de los resultados obtenidos a través del vaciado de datos sobre la manifestación explícita de necesidades competenciales interpersonales expresadas por los alumnos-tutorados a lo largo de los cursos evaluados en la titulación de Maestro en Educación Infantil.

Gráfico 79

Competencias Interpersonales “a Demanda” (Iniciales e In Itinere) (Cursos 2009-2010 a 2018-2019)



En el gráfico 79 se representan la totalidad de las necesidades competenciales interpersonales “a demanda” que fueron expresadas por los alumnos-tutorados de Maestro en Educación Infantil del Proyecto a lo largo de todos los cursos evaluados, se aprecia una demanda muy irregular por parte de estos, con una predominancia a solicitarla *in itinere*. Este conjunto de necesidades competenciales presentó una frecuencia baja de manifestación por el alumnado, donde el 14,45% de la población demandó este bloque de competencias al inicio y el 42,16% durante el resto de su participación en el Proyecto.

A continuación, podremos observar con más detenimiento, dentro de las necesidades competenciales interpersonales “a demanda”, cuáles fueron las más exteriorizadas por el alumnado.

Gráfico 80

Competencia D.1. Habilidades Sociales

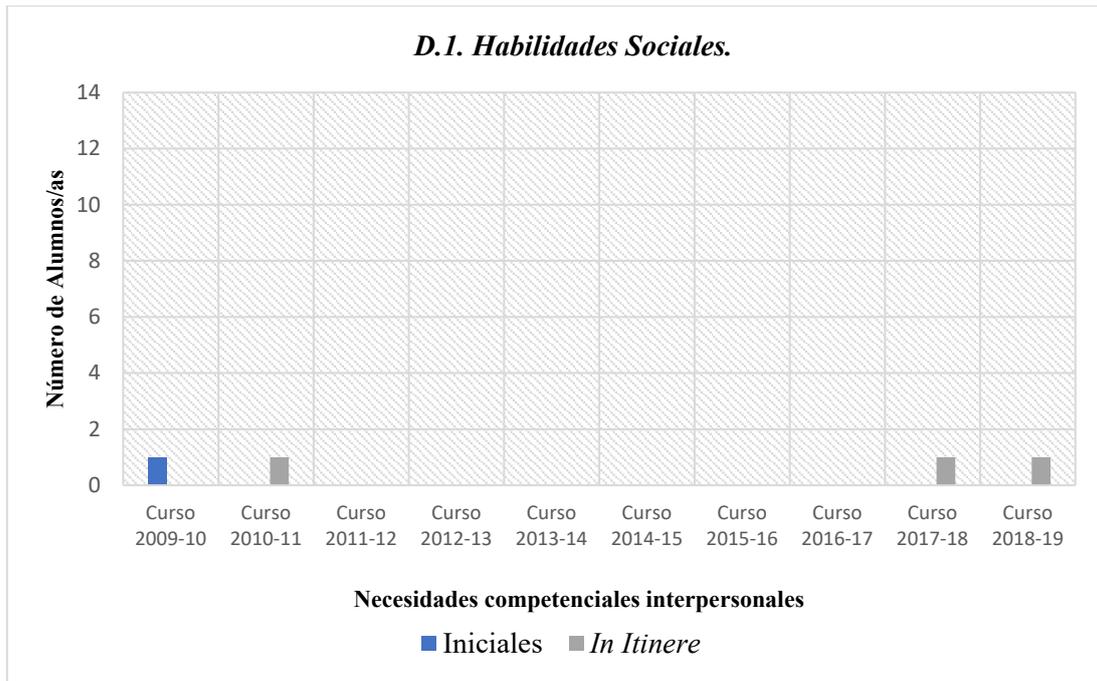


Gráfico 81

Competencia D.2. Habilidades de Comunicación

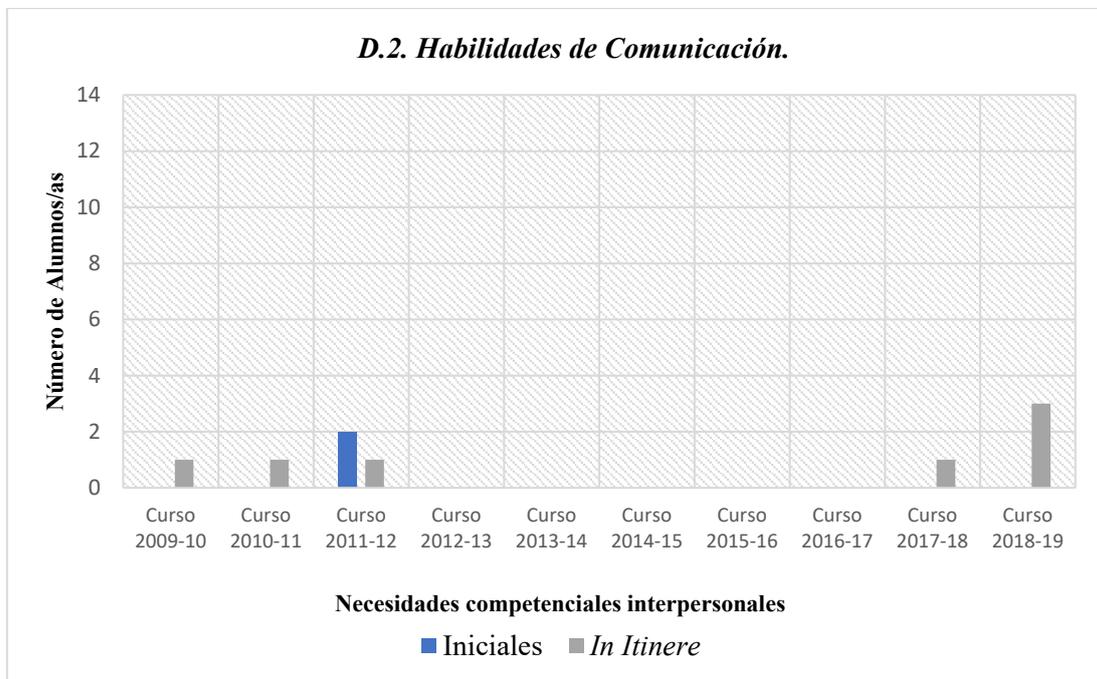


Gráfico 82

Competencia D.3. Establecimiento y Mantenimiento de Relaciones Interpersonales y de Interacciones Sociales

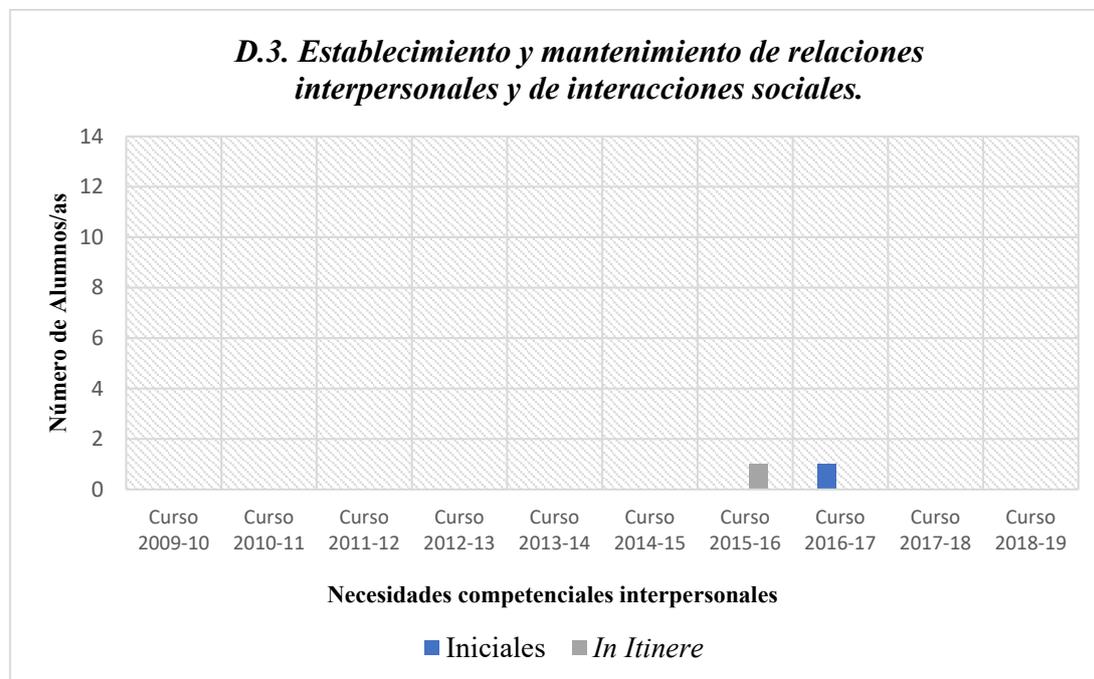
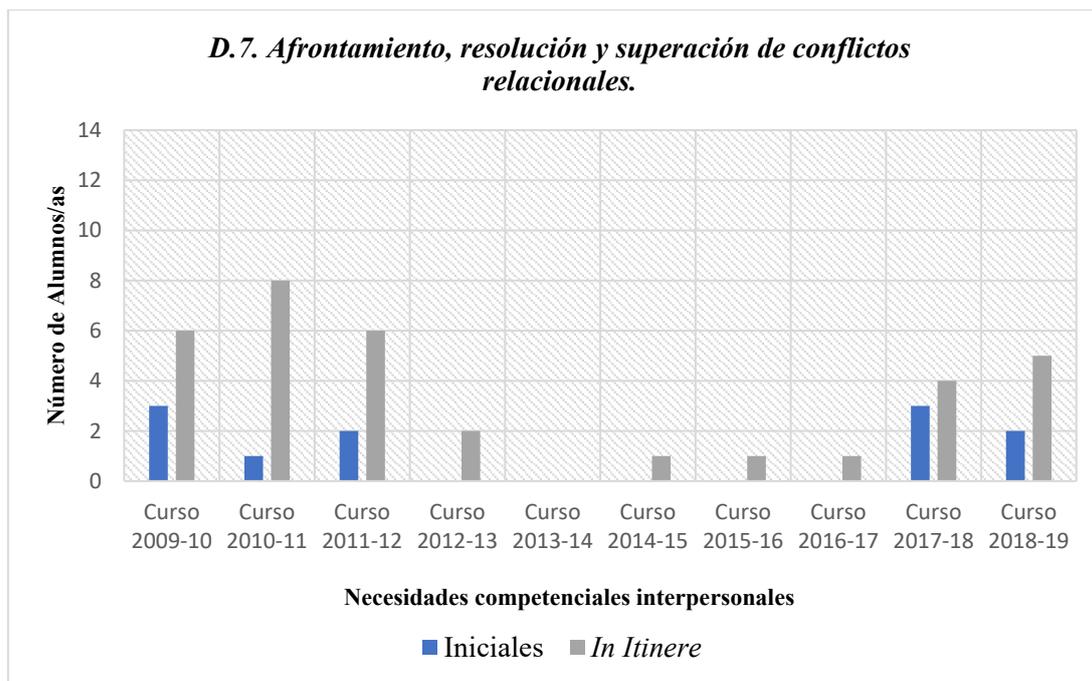


Gráfico 83

Competencia D.7. Afrontamiento, Resolución y Superación de Conflictos Relacionales (Grupo de Iguales, Pareja, Familia)



Como podemos observar en los gráficos anteriores, (80, 81, 82) , las necesidades competenciales interpersonales vinculadas a las *habilidades sociales* (1,29% al inicio y 3,89% *in itinere*), *de comunicación* (2,59% al inicio y 9,09% *in itinere*) y *establecimiento y mantenimiento de relaciones interpersonales y de interacciones sociales* (1,29% al inicio y 1,29% *in itinere*) presentaron una demanda bastante escasa y poco significativa donde la misma fue manifiesta especialmente una vez avanzado el curso.

La necesidad competencial interpersonal más solicitada de manera explícita por el alumno-tutorado, aunque de manera poco significativa, fue la relacionada con el *afrentamiento, resolución y superación de conflictos relacionales* (Gráfico 83), donde, al igual que en las anteriores necesidades competenciales, se manifiesta una marcada diferencia de esta entre su demanda *in itinere* (44,15%) y al inicio (14,28%). Los datos obtenidos evidencian que estos aspectos se ven afectados con el transcurrir del tiempo y el aumento de la exposición social del alumnado.

B) Necesidades Competencias interpersonales “a oferta”

Las necesidades competenciales de tipo interpersonal que fueron ofertadas por el Proyecto a todos los alumnos tutorados son las siguientes:

D.4 Reconocer y respetar la diversidad y la multiculturalidad

D.5 Reconocer y respetar la igualdad de género

Al igual que ocurrió con las necesidades competenciales instrumentales “a oferta”, estas tampoco fueron asumidas por los alumnos-tutorados en los cursos evaluados en la titulación de Maestro en Educación Infantil.

C) Resultados y análisis del cuestionario de evaluación final correspondiente a las necesidades competenciales interpersonales

Para evaluar la autopercepción del alumno-tutorado de la adquisición de las competencias genéricas interpersonales abordadas en el Proyecto hemos realizado un análisis a las puntuaciones medias de cada curso. El cuestionario utiliza una escala Likert con las siguientes equivalencias: (1) *Totalmente en desacuerdo*, (2) *En desacuerdo*, (3) *Ni de acuerdo ni en desacuerdo*, (4) *De acuerdo* y (5) *Totalmente de acuerdo*.

Tabla 50

Evaluación de la Autopercepción de Mejora del Alumno Tutorado en Cuanto a las Necesidades Competenciales Interpersonales “a Oferta” y “a Demanda” (Cursos 2009-2010 a 2018-2019)

Necesidades Competenciales	Ítems	Necesidades Competenciales Interpersonales	Curso 2009-2010		Curso 2010-2011		Curso 2011-2012		Curso 2012-2013		Curso 2013-2014		Curso 2014-2015		Curso 2015-2016		Curso 2016-2017		Curso 2017-2018		Curso 2018-2019		MT
			M	DS																			
D.1 Habilidades sociales. D.2 Habilidades de comunicación	Han mejorado sus habilidades sociales y de comunicación.	D.1/D.2	4,15	0,69	4,06	1,00	4,20	1,00	4,16	0,75	4,25	0,43	4,33	0,88	4,50	0,76	4,10	0,70	4,60	0,55	4,11	0,60	4,24
D.3 Establecimiento y mantenimiento de relaciones interpersonales y de interacciones sociales	Ha mejorado en el establecimiento y mantenimiento de relaciones sociales.	D.3	4,15	0,69	3,94	1,00	3,80	0,80	4,16	0,75	4,25	0,43	4,33	0,88	4,50	0,76	4,10	0,70	4,60	0,55	4,11	0,60	4,19
Media Total			4,15		4,00		4,00		4,16		4,25		4,33		4,50		4,10		4,60		4,11		

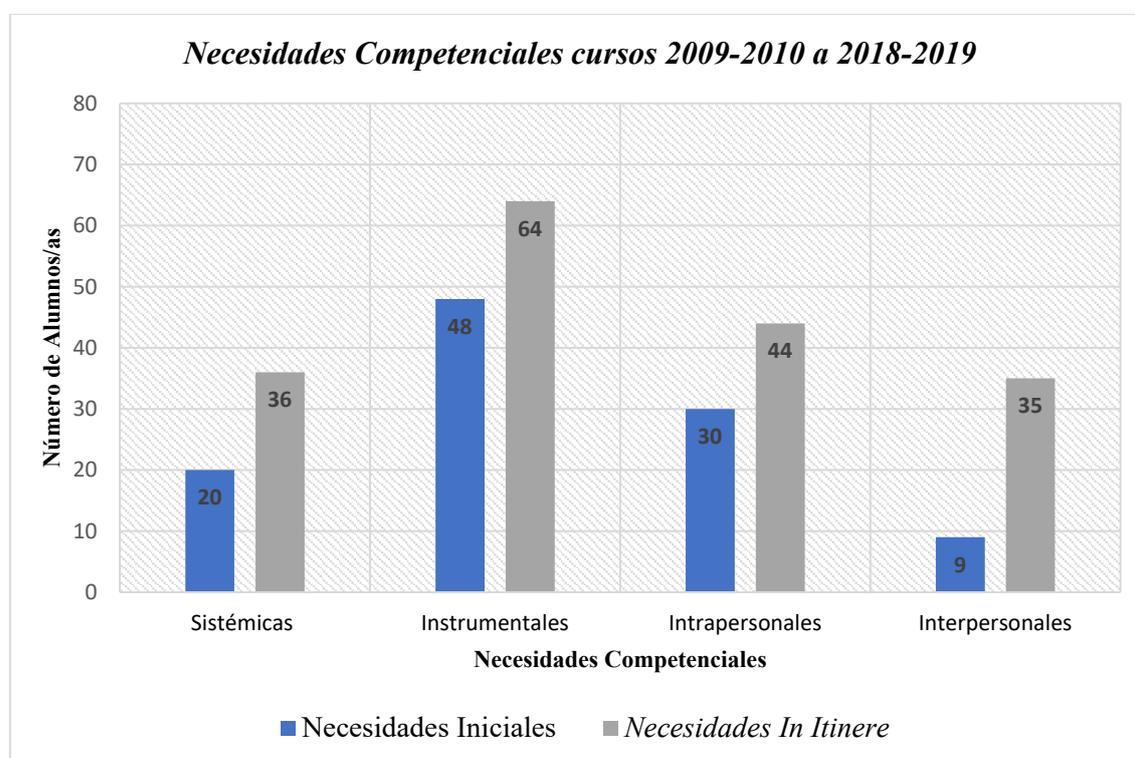
En la tabla 50 se puede observar cómo ambas competencias evaluadas (*habilidades sociales y de comunicación y establecimiento y mantenimiento de relaciones sociales*) a través del cuestionario de evaluación final para conocer la autopercepción de mejora por parte del alumno-tutorado obtuvieron unas medias bastante elevadas ($\bar{X}= 4,24$ y $\bar{X}= 4,19$) lo que evidencia la satisfacción del alumnado en estos aspectos trabajados.

6.1.2.6 Comparativa de necesidades competenciales del alumno-tutorado en la Diplomatura/Grado en Maestro en Educación Infantil (cursos 2009-2010 a 2018-2019)

A continuación, se presenta en el gráfico 84 una comparativa del conjunto de necesidades competenciales (*sistémicas, instrumentales, intrapersonales e interpersonales*) que han sido manifestadas por el alumno-tutorado tanto al inicio como *in itinere*, que son posteriormente trabajadas con el alumno-tutor a lo largo de la relación tutorial.

Gráfico 84

Estudio Comparativo de las Necesidades Competenciales del alumno-tutorado en la Diplomatura/Grado de Maestro en Educación Infantil (Cursos 2009-2010 a 2018-2019)



Como podemos observar (ver gráfico 84), existe a nivel general entre los alumnos-tutorados del Proyecto de Maestro en Educación Infantil una demanda de necesidades competenciales cuya tendencia oscila entre baja y media en la mayoría de los cursos evaluados. El conjunto de necesidades competenciales más asumido por el alumno-tutorado es el referente a las competencias *instrumentales*, con una demanda significativa a lo largo del curso (62,33% al inicio y 83,11% *in itinere*), las cuales engloban competencias académicas de carácter instrumental que tienen en cuenta diversos contenidos centrados en el trabajo, desempeño y rendimiento académico tales como la planificación, organización y aprovechamiento del tiempo, las condiciones físicas de estudio (lugar, mobiliario, ambiente, temperatura) y las técnicas de estudio.

Las competencias instrumentales están seguidas por las competencias *intrapersonales* (41,55% al inicio y 67,53% *in itinere*) e *interpersonales* (15,58% al inicio y 45,45% *in itinere*), que recogen aspectos personales y sociales del alumno-tutorado tales como la autoestima y la autoconfianza, los hábitos saludables (sueño y alimentación), la capacidad para afrontar, resolver y superar problemas personales y trabaja y estudia más como consecuencia de su participación en el Proyecto y aquellas competencias que le permiten mantener una mejor comunicación y relaciones sociales en su nueva realidad académica, todas estas presentan una mayor presencia una vez avanzado el curso.

Por último las de tipo *sistémico* presentan una exteriorización media/baja por parte de los alumnos-tutorados (24,09% al inicio y 43,37% *in itinere*), cuyas competencias están referidas por un lado a la adquisición por parte del alumno-tutorado de contenidos vinculados a información institucional y contextual del nuevo ambiente educativo (universidad, centro y titulación) y por otro las competencias académicas también de carácter sistémico vinculadas a aspectos que forman parte de lo denominado por el Proyecto como “aprendizaje activo”, al igual que los bloques competenciales anteriores presentaron una mayor demanda una vez avanzado el curso

6.1.2.7 Consideraciones finales

Los resultados arrojados tras el estudio sobre la demanda de necesidades competenciales y la autopercepción de mejora por parte de los alumnos-tutorados del Proyecto de Tutoría entre Compañeros en la titulación de Maestro en Educación Infantil de la Facultad de Educación de la Universidad de Salamanca durante los cursos 2009-2010 a 2018-2019, nos ha permitido conocer el conjunto de necesidades competenciales que manifiesta la

mayoría del alumnado-tutorado del Proyecto. Concretamente, un 83,11% de la población (n=83) solicitó en algún momento del curso trabajar alguna de las necesidades competenciales evaluadas, siendo las de tipo instrumental e intrapersonal las más asumidas y a su vez valoradas en el cuestionario de evaluación final.

Gracias al instrumento de validación empleado, pudimos conocer qué necesidades competenciales presentaron una mejor valoración por parte de los alumnos-tutorados participantes en el cuestionario de evaluación final, que hemos registrado en la siguiente tabla. Como podemos observar, la estimación es muy positiva y altamente significativa en todas las necesidades competenciales atendidas, con una media superior a los 4 puntos sobre 5 en la mayoría de los ítems que engloban estas cuestiones, cuyos datos evidencian una autopercepción de mejora en los estudiantes a través de la relación tutorial desarrollada en el Proyecto.

Tabla 51

Ítems Mejor Puntuados en el Cuestionario de Evaluación Final por el Alumno-Tutorado en las Necesidades Competenciales de Tipo Sistémicas, Instrumentales, Intrapersonales e Interpersonales

Necesidad competencial	Ítem	Puntuación
Sistémica	<i>Conoce mejor ahora su propia facultad</i>	4,24
	<i>Conoce mejor las características y exigencias del primer curso de Grado (asignaturas, prácticas, trabajos, exámenes, profesores, tutorías, Studium...)</i>	4,33
	<i>Conoce mejor cuestiones administrativas</i>	4,01
	<i>Su asistencia a clase ha aumentado</i>	4,41
	<i>Su participación e implicación en las clases ha aumentado</i>	4,41

Necesidad competencial	Ítem	Puntuación
	<i>Ha mejorado en la realización y presentación de prácticas y trabajos en grupo e individuales</i>	4,40
	<i>Ha realizado un uso adecuado de las horas de tutorías de los profesores</i>	4,34
	<i>Ha llevado a la práctica los compromisos de cambio asumidos en las distintas sesiones de tutoría</i>	4,25
Instrumental	<i>Ha aprendido a planificar y organizar mejor su tiempo</i>	4,27
	<i>Sus condiciones de estudio son ahora más adecuadas</i>	4,25
	<i>Ha hecho uso de las técnicas de trabajo intelectual, incluida la preparación de exámenes o de otras pruebas de evaluación, que le han enseñado</i>	4,23
	<i>Presenta mayor claridad y eficacia en la toma de decisiones</i>	4,15
	<i>Afrontamiento, resolución y superación de problemas académicos</i>	4,35
Intrapersonal	<i>Ha aumentado su autoestima y autoconfianza</i>	4,17
	<i>Espera que su rendimiento académico mejore notablemente</i>	4,32
	<i>Sus hábitos de alimentación son ahora más saludables</i>	4,12
	<i>Ha sabido abordar y superar, gracias a la tutoría, los problemas personales que le han surgido</i>	4,12
Interpersonal	<i>Han mejorado sus habilidades sociales y de comunicación.</i>	4,24
	<i>Ha mejorado en el establecimiento y mantenimiento de relaciones sociales.</i>	4,19

Gracias al diagnóstico de las necesidades competenciales pudimos comprobar que la mayoría de estas fueron asumidas por el alumno-tutorado de manera muy poco frecuente al inicio y a lo largo del curso, sin embargo, en el cuestionario de evaluación final las medias de la autopercepción de mejora gracias a su participación en el Proyecto por parte del alumnado-tutorado han sido muy elevadas y altamente significativas. Esta diversidad en la autopercepción de necesidades podría poner de manifiesto la limitación de los alumnos de nuevo ingreso para reconocer sus necesidades competenciales de acceso a la etapa universitaria lo que dificulta la solicitud de ayuda por parte de este.

La valoración es muy positiva en todos los aspectos que componen el bloque de competencias sistémicas con las puntuaciones más elevadas en los ítems que atienden el aprendizaje activo del alumno-tutorado lo que supone una mejora de adaptación de los alumnos a la vida universitaria que podría repercutir en un mayor rendimiento académico y desarrollo personal, así como, en un descenso de la tasa de abandono en el primer curso de Maestro en Educación Infantil.

Si bien estos datos ya son en sí mismos reveladores de éxito en cuanto a los resultados del Proyecto, queremos destacar el apartado de valoración final realizado a los 75 alumnos-tutorados que participaron en el cuestionario de evaluación final, el cual resume de manera muy gráfica la autopercepción que el alumno-tutorado tiene de este Proyecto. En este apartado de valoración final la escala de respuesta empleada fue una escala de intervalo del 1 al 5 donde, (1) *Totalmente en desacuerdo*, (2) *En desacuerdo*, (3) *Ni de acuerdo ni en desacuerdo*, (4) *De acuerdo* y (5) *Totalmente de acuerdo*.

Hay que destacar, como se puede observar en la tabla 52, que los alumnos-tutorados expresan encontrarse realmente muy satisfechos con su participación en el Proyecto, consiguiendo en este apartado una media en las puntuaciones altamente significativa de ($\bar{X}=4,46$) lo que nos sitúa entre el satisfecho y muy satisfecho. Estos datos nos permiten asumir que existe una autopercepción de mejora por parte del alumno-tutorado en el conjunto de competencias genéricas vinculadas a necesidades competenciales de tipo *sistémicas, instrumentales, intrapersonales e interpersonales* trabajadas en la relación tutorial.

Tabla 52*Evaluación de la Valoración Final del Alumno-Tutorado del Proyecto Tutoría entre Compañeros (Cursos 2009-2010 a 2018-2019)*

Ítems	Curso 2009-2010		Curso 2010-2011		Curso 2011-2012		Curso 2012-2013		Curso 2013-2014		Curso 2014-2015		Curso 2015-2016		Curso 2016-2017		Curso 2017-2018		Curso 2018-2019		Media total
	M	DS	M	DS	M	DS	M	DS	M	DS	M	DS	M	DS	M	DS	M	DS	M	DS	
Valoración global de lo que le ha aportado su participación en el Proyecto.	3,61	0,51	4,39	0,84	4,40	0,70	4,66	0,51	4,50	0,5	5,00	0,00	4,50	0,53	4,50	0,67	4,40	0,89	4,67	0,50	4,46

6.1.3 Grado en Maestro en Educación Primaria

La población analizada corresponde a un grupo de 75 alumnos-tutorados del Grado en Maestro en Educación Primaria de la Facultad de Educación que participaron en el Proyecto Tutoría entre Compañeros (Grados) desde el Curso 2010-2011 al 2018-2019 y que terminaron completa y satisfactoriamente su participación, siendo eliminadas y descartadas del estudio aquellas relaciones tutoriales que por diversos motivos (verbalizados o no) no pudieron o no quisieron continuar en el Proyecto.

En Maestro en Educación Primaria se produjo el suspenso de nueve relaciones tutoriales en los diez años evaluados lo que representa un 12% de la población analizada. Los motivos por los que se llevaron a cabo estas bajas responden a distintas causas que van vinculadas en algunos casos a situaciones personales cuya complejidad no permitían a el alumno-tutorado o tutor mantener el compromiso adquirido (por ejemplo, procesos de enfermedad propia o de algún familiar cercano, cambio de titulación o abandono de los estudios) y en otros casos respondían al incumplimiento por parte del alumno-tutorado de los acuerdos asumidos y firmados al inicio de la relación tutorial (por ejemplo, no asistir a las sesiones programadas con su alumno-tutor sin una justificación y de manera reiterada).

Tabla 53

Número de Alumnos-Tutorados de Maestro en Educación Primaria que han Participado en el Proyecto Tutoría entre Compañeros (Grados) (Cursos 2010-2011 a 2018-2019)

Número de alumnos-tutorados que han participado en el Proyecto	Curso 2010-2011	Curso 2011-2012	Curso 2012-2013	Curso 2013-2014
	9	8	10	13
	Curso 2014-2015	Curso 2015-2016	Curso 2016-2017	Curso 2017-2018
	11	6	7	5
	Curso 2018-2019	Total		
	6	75		

6.1.3.1 Datos personales de los alumnos-tutorados

En la siguiente tabla se puede observar el número de alumnos-tutorados que han participado en el Proyecto Tutoría entre Compañeros (Grados) en la titulación de Maestro en Educación Primaria por cursos atendiendo la diferenciación por sexo y su representación porcentual en el conjunto de los estudiantes.

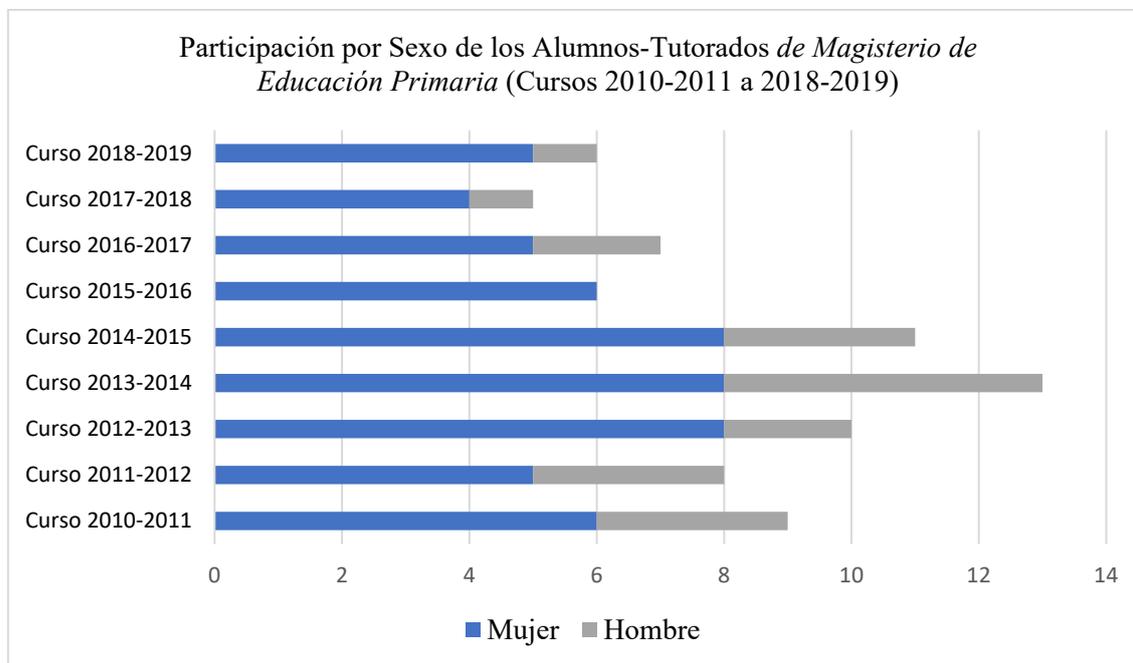
Tabla 54

Participación por Sexo de los Alumnos-Tutorados (Cursos 2010-2011 a 2018-2019)

Curso	Facultad	Titulación	Alumno-tutorado	Mujeres	Hombres
2010-2011	Educación	Maestro en Educación Primaria	9	6 (66,66%)	3 (33,33%)
2011-2012	Educación	Maestro en Educación Primaria	8	5 (62,50%)	3 (37,50%)
2012-2013	Educación	Maestro en Educación Primaria	10	8 (80,00%)	2 (20,00%)
2013-2014	Educación	Maestro en Educación Primaria	13	8 (61,53%)	5 (38,46%)
2014-2015	Educación	Maestro en Educación Primaria	11	8 (72,72%)	3 (27,27%)
2015-2016	Educación	Maestro en Educación Primaria	6	6 (100%)	0 (0,00%)
2016-2017	Educación	Maestro en Educación Primaria	7	5 (71,42%)	2 (28,57%)
2017-2018	Educación	Maestro en Educación Primaria	5	4 (80,00%)	1 (20,00%)
2018-2019	Educación	Maestro en Educación Primaria	6	5 (83,33%)	1 (16,66%)

Gráfica 85

Participación por Sexo de los Alumnos-Tutorados de Maestro en Educación Primaria (Cursos 2010-2011 a 2018-2019)



Como se puede apreciar en la tabla 54 y gráfica 85 son estudiantes mujeres de Maestro en Educación Primaria las que han participado mayoritariamente en el Proyecto con una representación total del 73,33% fenómeno que se ha mantenido de forma continuada a lo largo del estudio.

6.1.3.2 Necesidades competenciales sistémicas

A continuación, se presentan los resultados obtenidos concernientes a las necesidades competenciales sistémicas atendiendo en primer lugar las referidas “a demanda”, seguidas por las “a oferta” y finalmente presentamos los resultados y análisis del cuestionario de evaluación final correspondiente a las necesidades competenciales sistémicas en los alumnos-tutorados de Maestro en Educación Primaria.

A) Necesidades competenciales sistémicas “a demanda” (iniciales e *in itinere*)

Los resultados obtenidos de la consulta realizada a través del vaciado de datos sobre la manifestación explícita de necesidades competenciales sistémicas expresadas por los alumnos-tutorados a lo largo de los cursos 2010-2011 a 2018-2019 en la titulación de Maestro en Educación Primaria demuestran que dentro de estas necesidades

competenciales (A.3. *Capacidad para aprender y trabajar de forma autónoma* y A.5. *Capacidad de autoevaluación y metacognición*) no hubo ninguna que fuera asumida por los alumnos-tutorados.

B) Necesidades competenciales sistémicas “a oferta”

Tabla 55

Necesidades Competenciales Sistémicas “a Oferta”

Clasificación	Competencias
Sistémicas	<p>A.1 Capacidad para adaptarse a nuevos contextos y situaciones institucionales (Universidad, Centro y Titulación)</p> <p>A.1.1 La Universidad, su historia, organización, campus, instalaciones y servicios de atención al estudiante.</p> <p>A.1.2 La Facultad, su funcionamiento, instalaciones y organización.</p> <p>A.1.3 Sentido, estructura, organización, condiciones, funcionamiento y salidas profesionales de la Titulación y carrera que está cursando.</p> <p>A.1.4 Características y exigencias del primer curso de Grado: (asignaturas, horarios, prácticas, trabajos, exámenes, profesores, tutorías, Studium, Programas de movilidad Séneca y Erasmus...)</p> <p>A.1.5 Cuestiones administrativas (normativas, matrícula, becas, certificados, reclamaciones, instancias, justificantes...).</p> <p>A.2 Capacidad para implicarse de forma activa en la vida académica:</p> <p>A.2.1 Asistencia a clase.</p> <p>A.2.2 Participación en clase.</p> <p>A.2.3 Puntualidad en las clases.</p> <p>A.2.4 Actitud y comportamiento correctos en clase.</p> <p>A.2.5 Toma y elaboración de apuntes.</p> <p>A.2.6 Realización de prácticas y trabajos (individuales y/o grupales) programados por el profesor/a.</p> <p>A.2.7 Asistencia a tutorías.</p> <p>A.2.8 Revisión de exámenes y pruebas de evaluación)</p> <p>A.4 Compromiso con procesos de cambio y mejora.</p>

A continuación, presentamos en los siguientes gráficos el conjunto de necesidades competenciales sistémicas “a oferta” que han sido exteriorizados por los alumnos tutorados a lo largo de los cursos evaluados.

Gráfico 86

Competencia A.1. Capacidad para Adaptarse a Nuevos Contextos y Situaciones Institucionales (Universidad, Centro y Titulación)

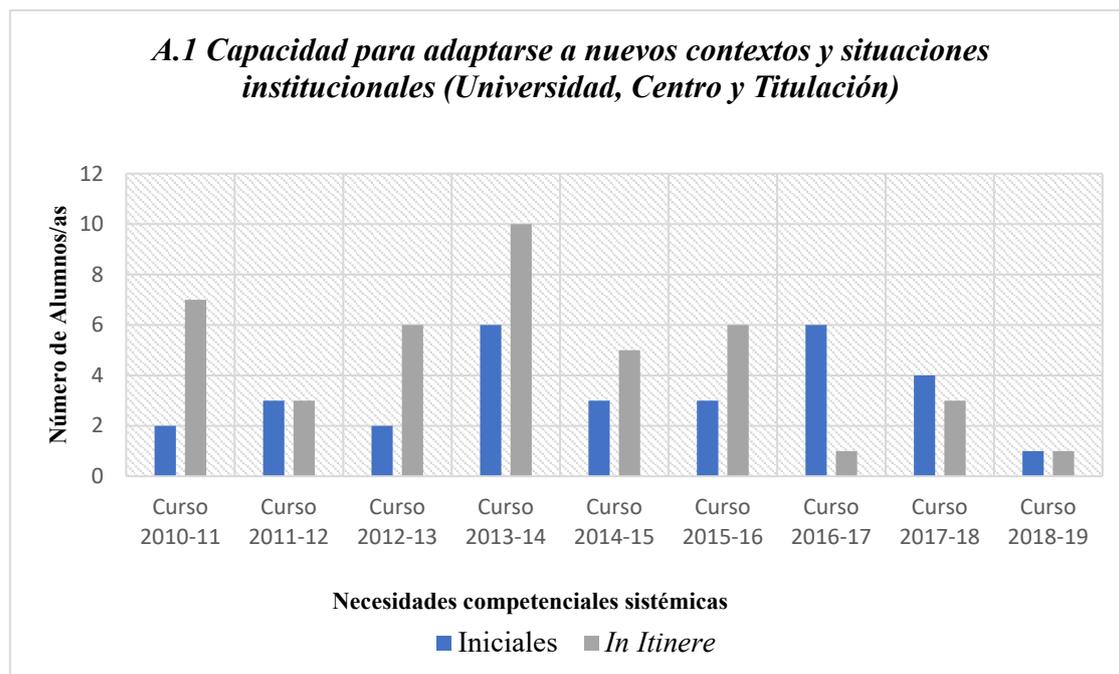
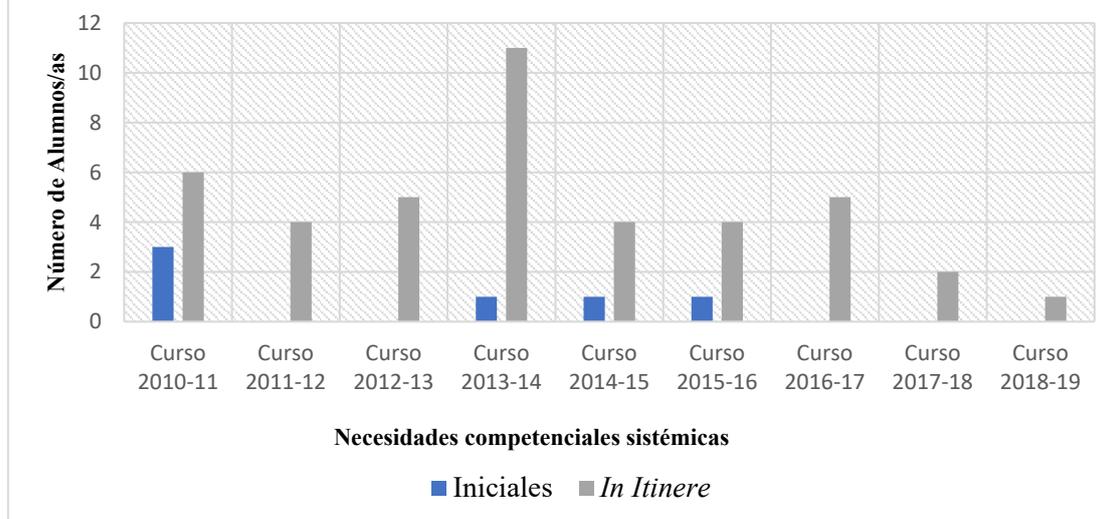


Gráfico 87

Competencia A.2. Capacidad para Implicarse de Forma Activa en la Vida Académica

A.2 Capacidad para implicarse de forma activa en la vida académica



Ambas necesidades competenciales, *capacidad para adaptarse a nuevos contextos y situaciones institucionales* (gráfico 86) y *capacidad para implicarse de forma activa en la vida académica* (gráfico 87) tuvieron una demanda poco significativa al inicio y con un leve aumento de la misma una vez avanzado el curso, donde un 37,50% al inicio y 52,50% *in itinere* de los alumnos-tutorados que participaron en el Proyecto manifestaron interés por la primera de las necesidades competenciales señalada, mientras que un 7,50% al inicio y 52,50% *in itinere* manifestaron interés por la siguiente, evidenciándose un ligero aumento de la demanda una vez avanzado el curso.

C) Resultados y análisis del cuestionario de evaluación final correspondiente a las necesidades competenciales sistémicas

Para evaluar la autopercepción del alumno-tutorado de la adquisición de las competencias genéricas sistémicas abordadas en el Proyecto hemos realizado un análisis a las puntuaciones medias de cada curso. El cuestionario utiliza una escala Likert con las siguientes equivalencias: (1) *Totalmente en desacuerdo*, (2) *En desacuerdo*, (3) *Ni de acuerdo ni en desacuerdo*, (4) *De acuerdo* y (5) *Totalmente de acuerdo*.

Tabla 56

Número de Alumnos-Tutorados que Cumplimentaron el Cuestionario de Evaluación Final (Cursos 2010-2011 a 2018-2019)

Número de alumnos-tutorados que cumplimentaron el cuestionario de evaluación final	Curso 2010-2011	Curso 2011-2012	Curso 2012-2013	Curso 2013-2014
	9	7	10	11
	Curso 2014-2015	Curso 2015-2016	Curso 2016-2017	Curso 2017-2018
	8	8	5	5
	Curso 2018-2019	Total		
	5	68		

Como podemos observar en la tabla 56, no todos los alumnos-tutorados que participaron en los diferentes cursos cumplimentaron el cuestionario de evaluación final, sin embargo, atendiendo el indicador de la fiabilidad del estudio y la exactitud de los resultados, en una población de 75, una muestra obtenida de 68 supone un margen de error del 3,66% para un nivel de confianza de 95% (en base a supuestos de normalidad) cuyo valor al no ser superior al 5% de la población total no altera la fiabilidad de los resultados.

Tabla 57

Evaluación de la Autopercepción de Mejora del Alumno-Tutorado en Cuanto a las Necesidades Competenciales Sistémicas “a Oferta” y “a Demanda”

Necesidades Competenciales	Ítems	Necesidades Competenciales Sistémicas	Curso 2010-2011		Curso 2011-2012		Curso 2012-2013		Curso 2013-2014		Curso 2014-2015		Curso 2015-16		Curso 2016-17		Curso 2017-18		Curso 2018-19		MT
			M	DS	M	DS	M	DS	M	DS	M	DS									
A.1 Capacidad para adaptarse a nuevos contextos institucionales (Universidad, Centro y Titulación)	Conoce mejor ahora los distintos Servicios Universitarios	A.1.1	4,00	1,22	3,90	1,10	4,00	0,80	3,80	0,90	3,75	1,38	3,50	0,93	4,10	0,70	3,80	0,84	4,33	0,71	3,90
	Conoce mejor ahora su propia Facultad.	A.1.2	4,00	1,11	4,00	1,20	3,00	1,40	3,80	0,90	4,50	0,75	4,00	1,07	4,10	0,70	3,60	0,55	4,33	0,50	3,92
	Conoce mejor el sentido, estructura, organización, condiciones, funcionamiento y salidas profesionales de la Titulación y carrera que está cursando.	A.1.3	3,88	1,05	4,60	0,50	3,40	1,40	4,00	0,60	3,75	0,70	3,63	1,19	3,90	0,83	3,80	1,30	4,33	0,71	3,92

Necesidades Competenciales	Ítems	Necesidades Competenciales Sistémicas	Curso 2010-2011		Curso 2011-2012		Curso 2012-2013		Curso 2013-2014		Curso 2014-2015		Curso 2015-16		Curso 2016-17		Curso 2017-18		Curso 2018-19		MT
			M	DS	M	DS	M	DS	M	DS	M	DS									
	Conoce mejor las características y exigencias del primer curso de Grado (asignaturas, prácticas, trabajos, exámenes, profesores, tutorías, Studium...)	A.1.4	3,77	0,97	4,10	0,90	3,80	1,30	4,10	0,90	4,13	0,99	4,75	0,46	4,40	0,49	4,60	0,55	4,44	0,53	4,23
	Conoce mejor cuestiones administrativas (normativas, matrícula, becas, certificados, reclamaciones, instancias, justificantes...)	A.1.5	4,00	1,00	4,60	0,80	3,60	1,30	4,10	1,00	4,00	1,19	4,00	0,53	4,10	0,83	4,20	0,84	4,22	0,83	4,09

Necesidades Competenciales	Ítems	Necesidades Competenciales Sistémicas	Curso 2010-2011		Curso 2011-2012		Curso 2012-2013		Curso 2013-2014		Curso 2014-2015		Curso 2015-16		Curso 2016-17		Curso 2017-18		Curso 2018-19		MT
			M	DS	M	DS	M	DS	M	DS	M	DS									
A.2 Capacidad para implicarse de forma activa en la vida académica	Su asistencia a clase ha aumentado gracias a la participación en el Proyecto.	A.2.1	4,22	0,66	4,60	0,80	4,00	1,00	4,20	0,60	4,43	1,13	4,63	0,52	4,70	0,46	5,00	0,00	4,56	0,53	4,48
	Su participación e implicación en las clases ha aumentado.	A.2.2	4,22	0,66	4,60	0,80	4,00	1,00	4,20	0,60	4,43	1,13	4,63	0,52	4,70	0,46	5,00	0,00	4,56	0,53	4,48
	Ha mejorado en la realización y presentación de prácticas y trabajos en grupo e individuales.	A.2.6	4,22	0,66	4,60	0,80	4,00	1,00	4,20	0,60	4,43	1,13	4,63	0,52	4,70	0,46	5,00	0,00	4,44	0,53	4,46
	Ha realizado un uso adecuado de las horas de tutorías de los profesores.	A.2.7	4,22	0,66	4,60	0,80	4,00	1,00	4,20	0,60	4,43	1,13	4,63	0,52	4,70	0,46	5,00	0,00	3,89	0,78	4,40

Necesidades Competenciales	Ítems	Necesidades Competenciales Sistémicas	Curso 2010-2011		Curso 2011-2012		Curso 2012-2013		Curso 2013-2014		Curso 2014-2015		Curso 2015-16		Curso 2016-17		Curso 2017-18		Curso 2018-19		MT
			M	DS	M	DS	M	DS	M	DS	M	DS									
A.4 Compromiso con procesos de cambio y mejora	Ha llevado a la práctica los compromisos de cambio asumidos en las distintas sesiones de tutoría.	A.4	4,00	0,70	4,30	0,80	3,70	1,20	4,30	0,60	4,25	0,46	4,25	0,71	4,20	0,60	5,00	0,00	4,33	0,71	4,25
Media Total			4,05		4,32		3,69		4,09		4,20		4,27		4,34		4,52		4,33		

Las necesidades competenciales sistémicas expresan la necesidad de adquirir habilidades sobre herramientas intelectuales y procedimentales básicas que son necesarias por los alumnos universitarios para analizar los problemas que se les presente, evaluar las posibles estrategias de actuación y de acción, aplicar conocimientos a casos distintos y aportar soluciones adecuadas a las distintas circunstancias que se presenten.

Presentamos a continuación los resultados correspondientes a los ítems del cuestionario de evaluación final al alumno-tutorado (tabla 57) agrupados en función de las necesidades competenciales sistémicas abordadas en el Proyecto:

A.1 Capacidad para adaptarse a nuevos contextos institucionales (Universidad, Centro y Titulación. Del conjunto de ítems que componen esta necesidad competencial, el que hace referencia a *conocer mejor las características y exigencias del primer curso de Grado (asignaturas, prácticas, trabajos, exámenes, profesores, tutorías, Studium...)* fue el que presentó una puntuación más alta ($\bar{x}=4,23$), junto con el ítem referido a *conocer mejor cuestiones administrativas (normativas, matrícula, becas, certificados, reclamaciones, instancias, justificantes...)* ($\bar{x}=4,09$). Ello denota una mayor preocupación por parte del alumno-tutorado de aquellos aspectos característicos de enfrentarse al primer encuentro con los estudios universitarios y lo desconocido del nuevo contexto, frente a las referidas a la *propia titulación* ($\bar{x}=3,92$) y a los *servicios universitarios* ($\bar{x}=3,90$). Hemos de destacar que todas las puntuaciones medias en este bloque de ítems son muy significativas y positivas, por lo que se podría asumir una la autopercepción de mejora en estas cuestiones de la vida académica por parte del alumno-tutorado.

A.2 Capacidad para implicarse de forma activa en la vida académica. Advertimos una marcada valoración positiva y altamente significativa en el conjunto de ítems que componen esta necesidad competencial, donde las puntuaciones más elevadas fueron las referentes al *aumento de la participación e implicación en las clases* ($\bar{x}=4,48$) y el *aumento de la asistencia a clase* ($\bar{x}=4,48$). Estas estimaciones favorables son producto de la participación en el Proyecto y pueden considerarse indicadores evidentes y fiables del éxito de la relación tutorial.

Igualmente, las valoraciones medias más altas efectuadas por el alumno-tutorado participante se observan en los ítems relativos al *uso adecuado de las horas de tutorías de los profesores* ($\bar{x}=4,40$), aspecto que no suele ser atendido por parte de los estudiantes,

y llevar un *compromiso con procesos de cambio y mejora* ($\bar{X}=4,25$). Se trata de dos ítems muy vinculados al resto de competencias académicas de carácter sistémico que el Proyecto Tutoría entre Compañeros (Grados) ha procurado promocionar en el alumno-tutorado, tales como, la capacidad de aplicar los contenidos teóricos a la práctica, capacidad para aprender y trabajar de forma activa y autónoma, iniciativa, proactividad, voluntad de mejorar y tener éxito, aprender a aprender, capacidad de autoevaluación y metacognición.

Pese a que el estudio de diagnóstico de necesidades competenciales del alumno-tutorado ha evidenciado una poca demanda de estas necesidades competenciales, más al inicio que *in itinere*, las puntuaciones positivas y muy significativas en el cuestionario de evaluación final evidencia que los mismos fueron atendidos y trabajados de manera muy satisfactoria por parte de su alumno-tutor en el desarrollo de la relación tutorial.

6.1.3.3 Necesidades competenciales instrumentales

A continuación, se presentan los resultados obtenidos concernientes a las necesidades competenciales instrumentales atendiendo en primer lugar las referidas “a demanda”, seguidas por las “a oferta” y finalmente presentamos los resultados y análisis del cuestionario de evaluación final correspondiente a las necesidades competenciales sistémicas en los alumnos-tutorados de Maestro en Educación Primaria.

A) Necesidades competenciales instrumentales “a demanda” (iniciales e *in itinere*)

Las Necesidades competenciales instrumentales “a demanda” (iniciales e *in itinere*) son aquellas de tipo instrumental que el alumno-tutorado puede manifestar tanto al inicio como a lo largo del desarrollo del Proyecto (ver tabla 58).

Tabla 58

Necesidades Competenciales Instrumentales “a Demanda”

Clasificación	Necesidad competencial
Instrumentales	B. 1 Cognoscitivas: B.1.2 Atención activa. B.1.3 Capacidad de concentración. B. 2 Metodológicas: B.2.1 Planificación y organización del tiempo. B.2.2 Optimización de las condiciones y espacios físicos de estudio (lugar, mobiliario,

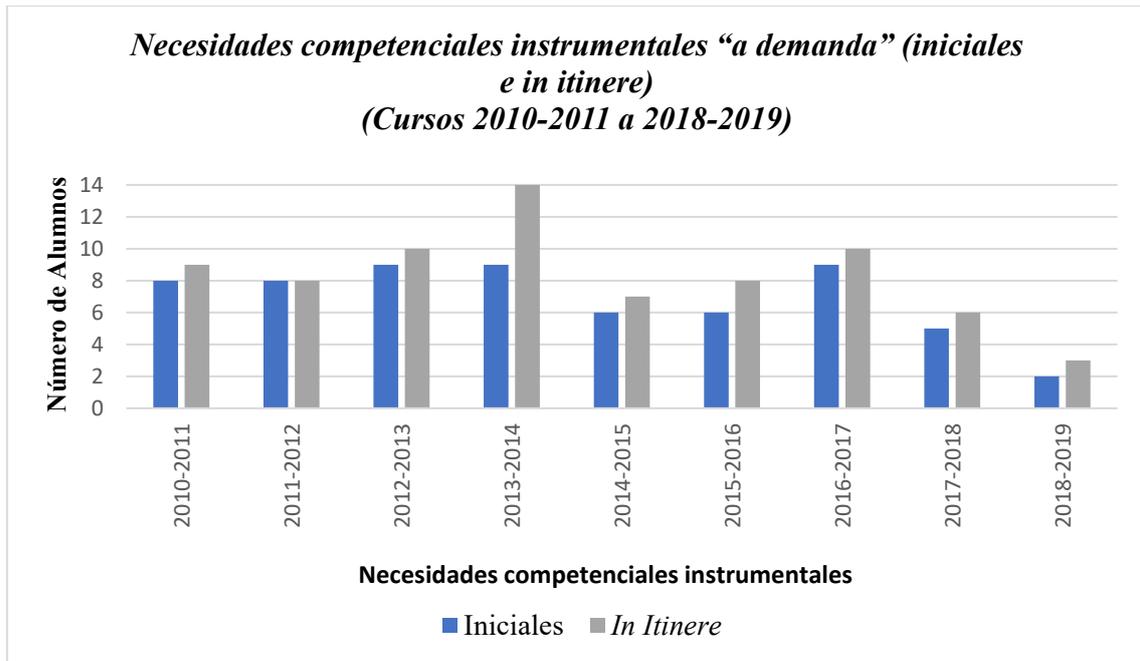
	<p>ambiente, horario, temperatura, fatiga, distracciones...)</p> <p>B.2.3 Técnicas de estudio.</p> <p>B.2.5 Habilidad para la gestión de la información.</p> <p>B.2.6 Estrategias para la resolución de problemas académicos.</p> <p>B.2.7 Estrategias para trabajar en grupo.</p> <p>B.2.8 Organización de las tareas de estudio.</p> <p>B. 3 Tecnológicas:</p> <p>B.3.1 Uso y manejo de medios y recursos vinculados a la Nuevas Tecnologías.</p> <p>B. 4 Lingüísticas:</p> <p>B.4.1 Comunicación oral (Hablar en público. Presentación pública en clase. Entrevista con el profesor. Examen oral)</p> <p>B.4.2 Comunicación escrita (Redacción y estructura de trabajos académicos. Citación bibliográfica y no plagio. Escritura correcta y sin faltas de ortografía)</p>
--	---

A continuación, veremos por medio de representación gráfica de los resultados obtenidos a través del vaciado de datos sobre la manifestación explícita de necesidades competenciales instrumentales expresadas por los alumnos-tutorados a lo largo de los cursos evaluados en la titulación de Maestro en Educación Primaria.

En el gráfico 88 se representa la totalidad de las necesidades competenciales instrumentales “a demanda” que fueron expresadas por los alumnos-tutorados del Proyecto a lo largo de todos los cursos evaluados, apreciándose una necesidad constante por parte de estos, tanto al inicio como *in itinere*. Este conjunto de necesidades competenciales presentó una alta solicitud por el alumnado, donde el 88,66% de la población asumió este bloque de competencias al inicio y el 100% durante el resto de su participación en el Proyecto.

Gráfico 88

Necesidades Competenciales Instrumentales “a Demanda” (Iniciales e In Itinere)
(Cursos 2010-2011 a 2018-2019)



A continuación, podremos observar con más detenimiento, dentro de las necesidades competenciales instrumentales “a demanda”, cuáles fueron las más manifestadas por el alumnado-tutorado a lo largo de los años evaluados.

Gráfico 89

Competencia Cognoscitiva B.1.2. Atención Activa

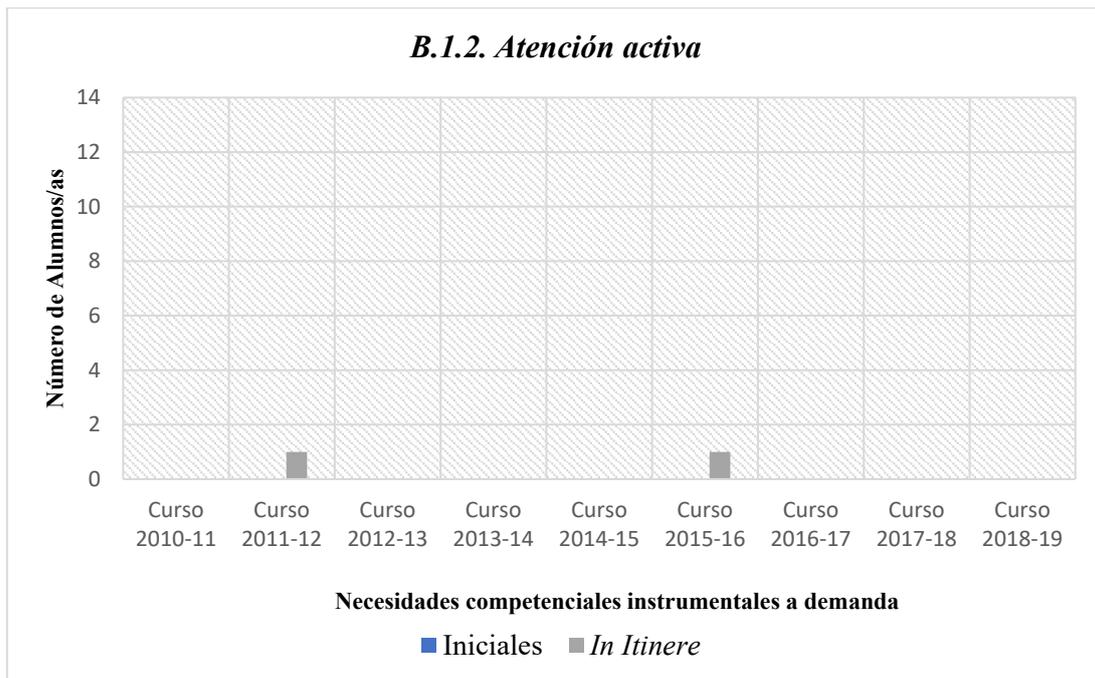
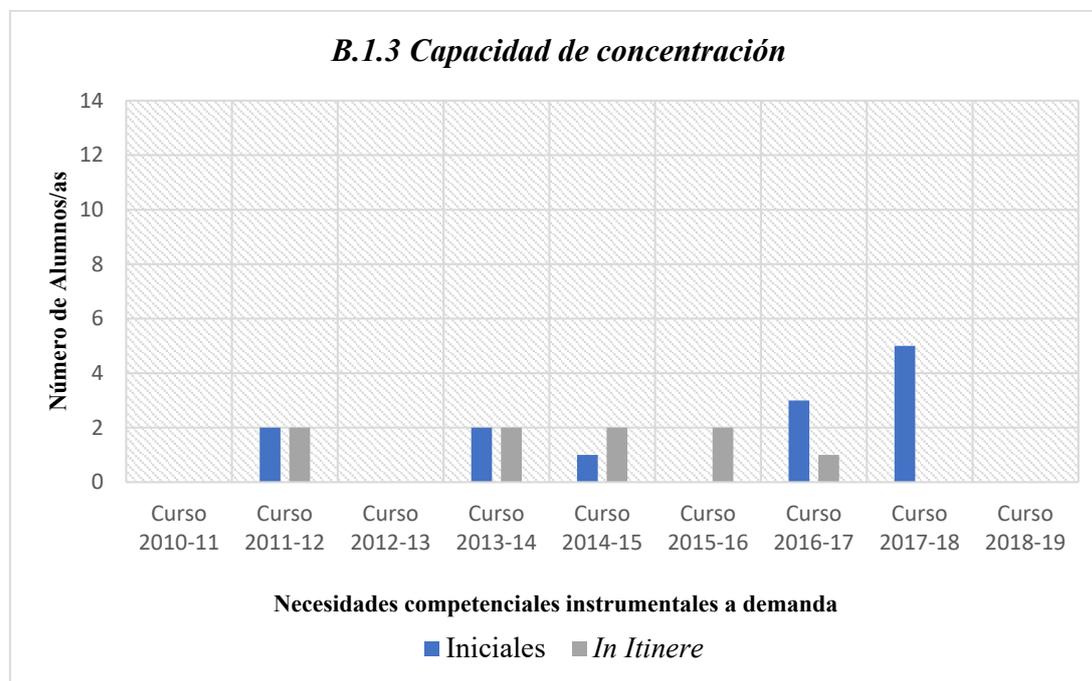


Gráfico 90

Competencia Cognoscitiva B.1.3. Capacidad de Concentración



Como se observa en los gráficos 89 y 90, las competencias cognoscitivas de *B.1.2. Atención activa* (0,00% al inicio y 1,25% *in itinere*) y *B.1.3. Capacidad de concentración* (16,25% al inicio y 11,25% *in itinere*) presentaron una manifestación muy baja por parte del alumnado-tutorado a lo largo de los cursos evaluados.

A continuación, veremos en los siguientes gráficos la demanda expresada por los alumnos-tutorados de Maestro en Educación Primaria referente a las necesidades competenciales instrumentales de tipo metodológicas.

Gráfico 91

Competencia Metodológica B.2.1. Planificación y Organización del Tiempo

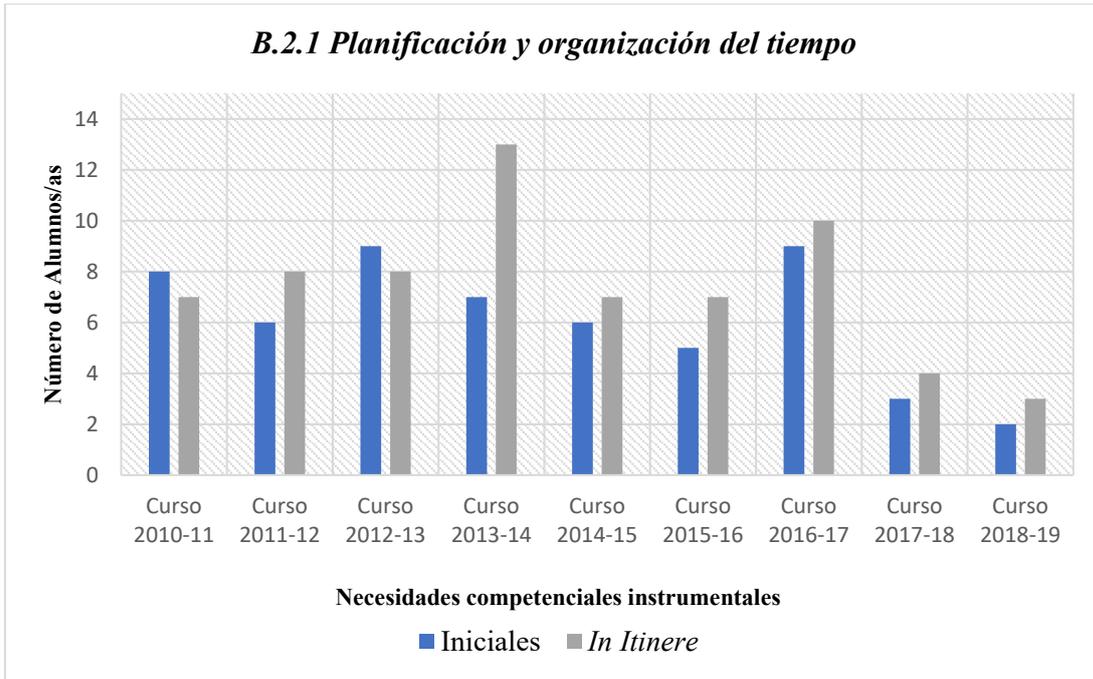


Gráfico 92

Competencia Metodológica B.2.2. Optimización de las Condiciones y Espacios Físicos de Estudio (Lugar, Mobiliario, Ambiente, Horario, Temperatura, Fatiga, Distracciones...)

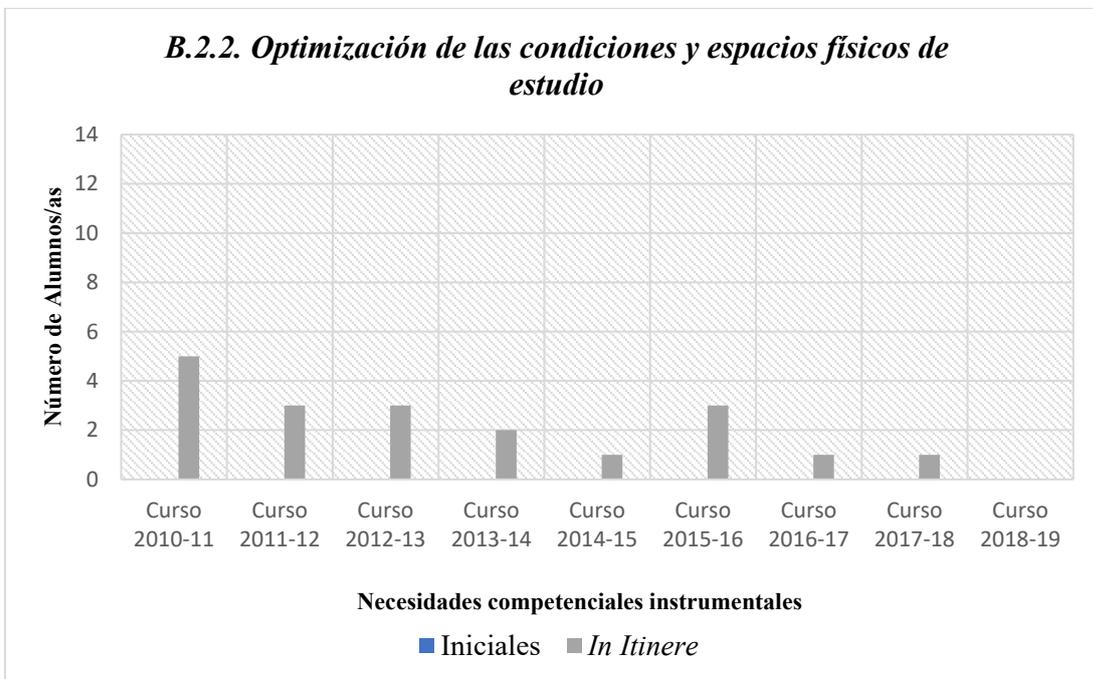


Gráfico 93

Competencia Metodológica B.2.3. Técnicas de Estudio

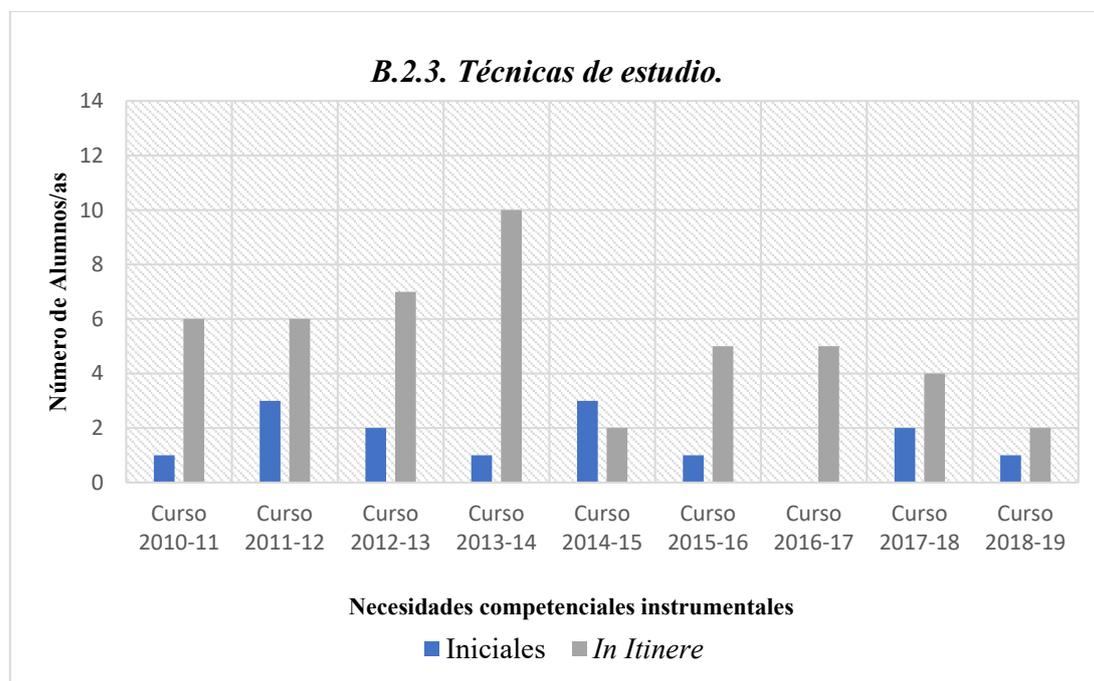


Gráfico 94

Competencia Metodológica B.2.7. Estrategias para Trabajar en Grupo

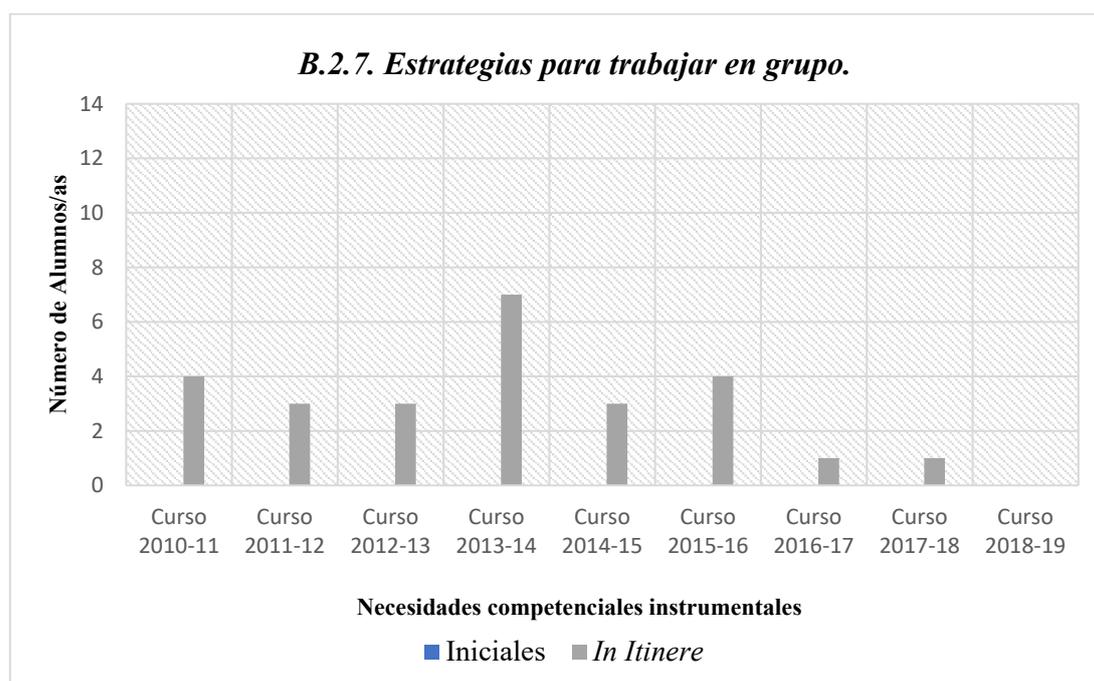
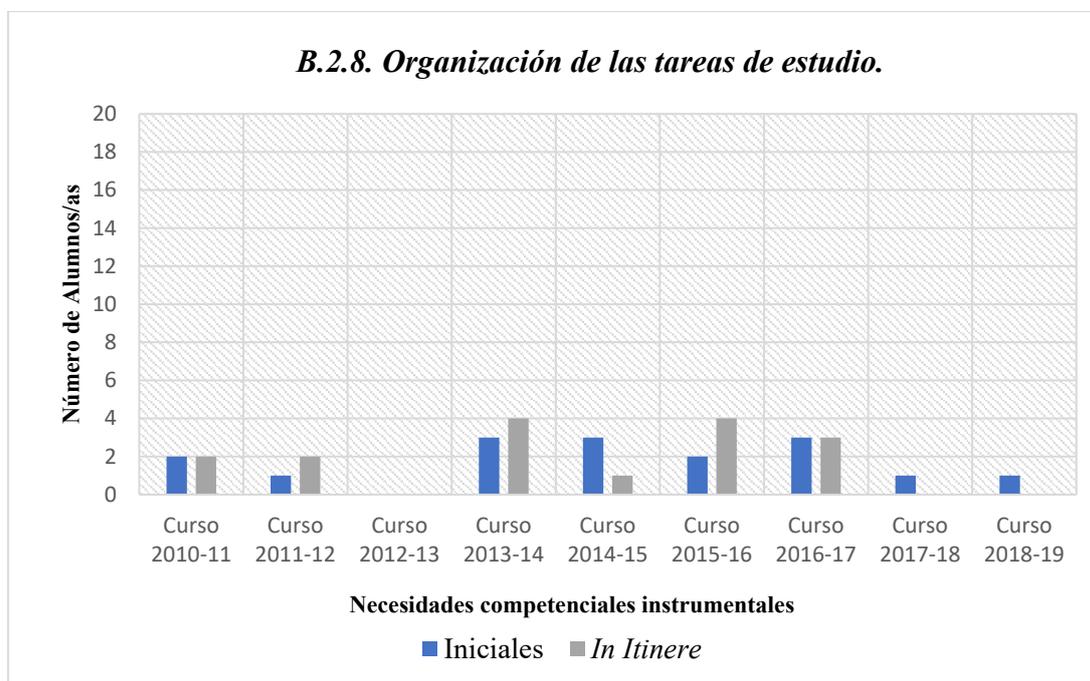


Gráfico 95

Competencia Metodológica B.2.8. Organización de las Tareas de Estudio

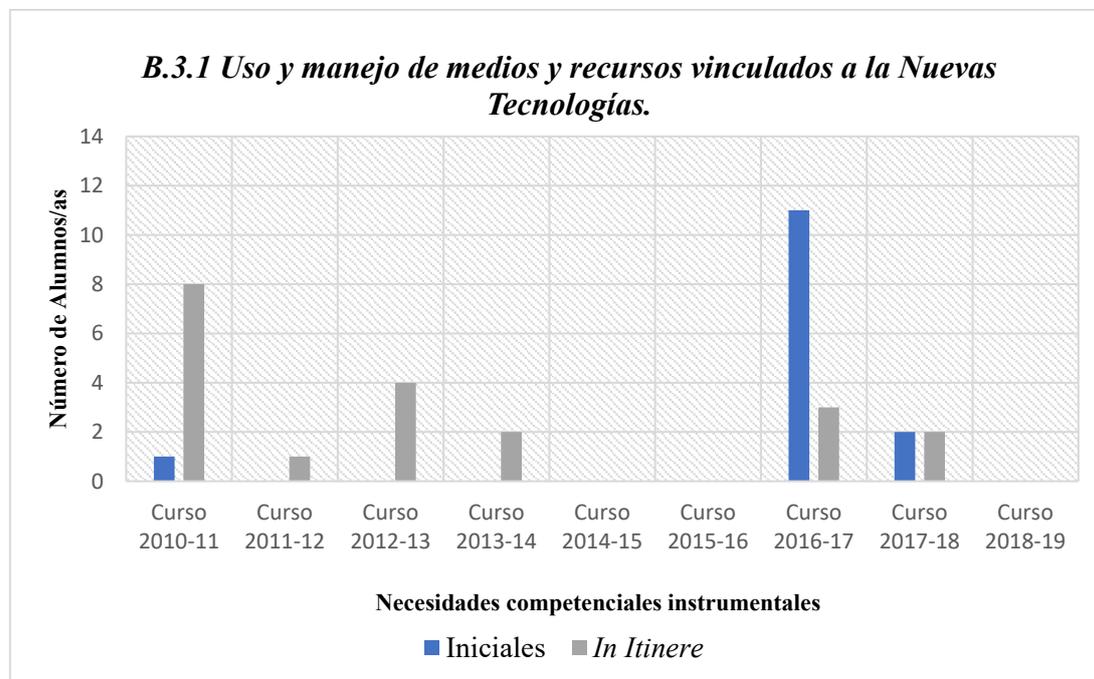


Como se puede observar en los gráficos anteriores referentes al bloque de necesidades competenciales instrumentales metodológicas, tres de ellas presentaron una manifestación poco significativa por parte del alumnado-tutorado: *B.2.2. Optimización de las condiciones y espacios físicos de estudio* con 0,00% al inicio y 23,75% *in itinere*, *B.2.7. Estrategias para trabajar en grupo* con 0,00% al inicio y 32,50% *in itinere* y *B.2.8. Organización de las tareas de estudio* con 20,00% al inicio y 20,00% *in itinere*. Es de destacar la inexistente demanda al inicio de dos de estas necesidades, si bien sí se aprecia su solicitud durante el desarrollo del curso y del Proyecto.

Sin embargo, las dos restantes necesidades competenciales, *B.2.1. Planificación y organización del tiempo* y *B.2.8. Técnicas de estudio*, presentan una mayor manifestación por parte de los alumnos-tutorados, con 68,75% al inicio y 83,75% *in itinere* y 17,50% al inicio y 58,75% *in itinere*, respectivamente. Al igual que en las anteriores necesidades competenciales evaluadas, estas también muestran un aumento *in itinere*, lo que nos permite inferir que estas se hacen más evidentes para los alumnos-tutorados según va transcurriendo el curso y el devenir de las asignaturas y sus responsabilidades.

Gráfico 96

Competencia Tecnológica B.3.1 Uso y Manejo de Medios y Recursos Vinculados a las Nuevas Tecnologías



Como vemos en el gráfico 96, las necesidades competenciales *tecnológicas*, siguiendo la tendencia de las necesidades ya reseñadas, manifestaron una baja manifestación por parte del alumnado-tutorado (17,50% al inicio y 25,00% *in itinere*). Este fenómeno se repite en las necesidades competenciales *lingüística* tanto *oral* (21,25% al inicio y 32,50% *in itinere*) como *escrita* (0,00% al inicio y 23,75% *in itinere*), como exponemos en los gráficos 97 y 98 a continuación.

Gráfico 97

Competencia Lingüística B.4.1 Comunicación Oral (Hablar en Público. Presentación Pública en Clase. Entrevista con el Profesor. Examen Oral)

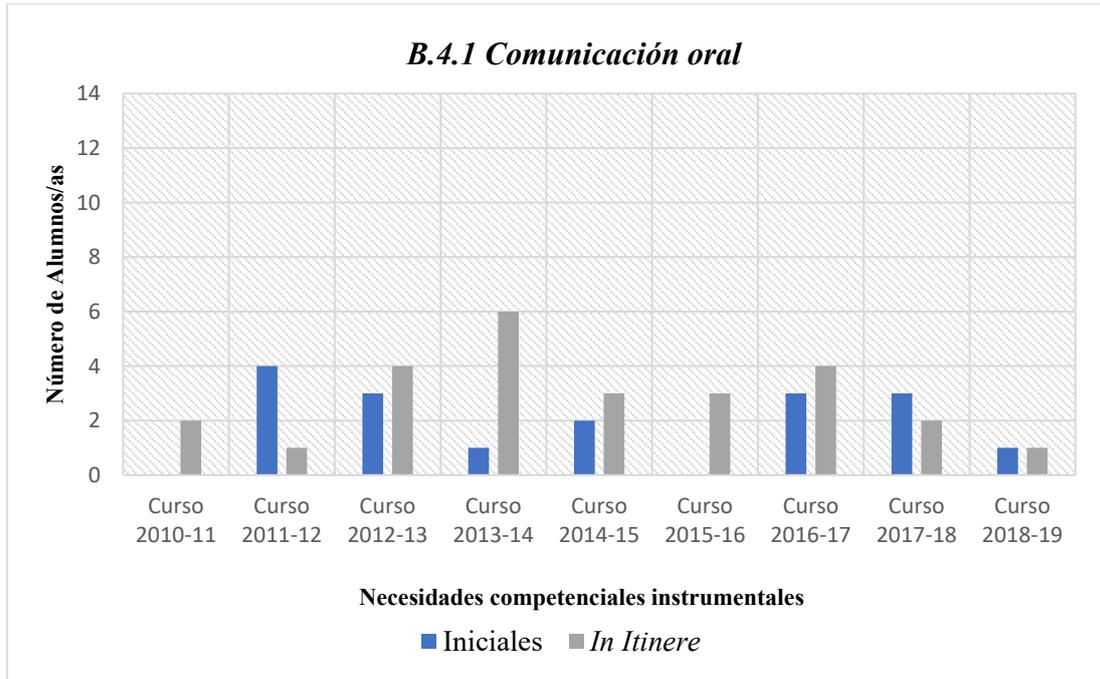
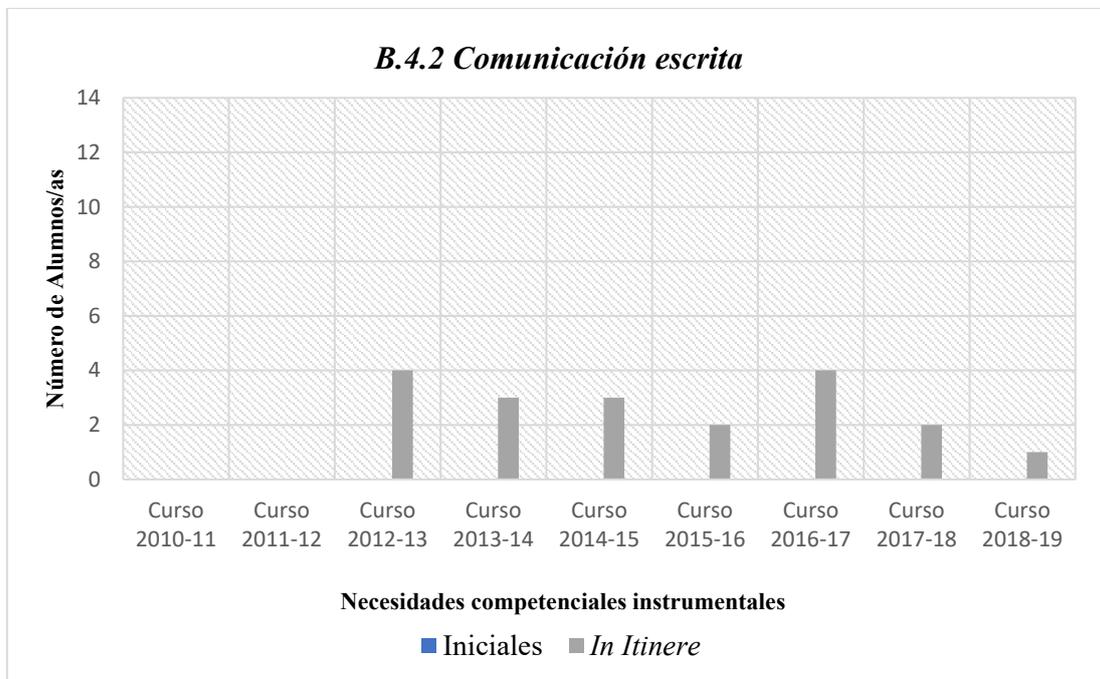


Gráfico 98

Competencia Lingüística B.4.2 Comunicación Escrita (Redacción y Estructura de Trabajos Académicos. Citación Bibliográfica y No Plagio. Escritura Correcta y Sin Faltas de Ortografía)



B) Necesidades Competencias instrumentales “a oferta”

Las necesidades competenciales de tipo instrumental que fueron ofertadas por el Proyecto a todos los alumnos tutorados han sido las clasificadas como:

B. 1 Cognoscitivas:

B.1.1 Clarificación de objetivos y metas.

B. 2 Metodológicas:

B.2.4 Capacidad para la toma de decisiones.

En este caso, ninguna de ellas fue asumida por los alumnos-tutorados en los cursos evaluados en la titulación de Maestro en Educación Primaria.

C) Resultados y análisis del cuestionario de evaluación final correspondiente a las necesidades competenciales instrumentales

Para evaluar la autopercepción del alumno-tutorado de la adquisición de las competencias genéricas instrumentales abordadas en el Proyecto hemos realizado un análisis a las puntuaciones medias de cada curso. El cuestionario utiliza una escala Likert con las siguientes equivalencias: (1) *Totalmente en desacuerdo*, (2) *En desacuerdo*, (3) *Ni de acuerdo ni en desacuerdo*, (4) *De acuerdo* y (5) *Totalmente de acuerdo*.

Tabla 59

Evaluación de la Autopercepción de Mejora del Alumno-Tutorado en Cuanto a las Necesidades Competenciales Instrumentales “a Oferta” y “a Demanda” (Cursos 2010-2011 a 2018-2019)

Necesidades Competenciales	Ítems	Necesidades Competenciales Instrumentales	Curso 2010-2011		Curso 2011-2012		Curso 2012-2013		Curso 2013-2014		Curso 2014-2015		Curso 2015-2016		Curso 2016-2017		Curso 2017-18		Curso 2018-19		MT
			M	DS	M	DS	M	DS													
B. 2 Metodológicas	Ha aprendido a planificar y organizar mejor su tiempo	B.2.1 (D)	4,44	0,52	4,00	0,80	3,80	1,60	3,90	0,50	3,88	1,35	4,75	0,46	4,40	0,66	4,80	0,45	4,56	0,53	4,28
	Sus condiciones de estudio son ahora más adecuadas	B.2.2 (D)	4,22	0,44	4,10	1,11	4,00	1,00	4,10	0,70	4,13	0,83	4,63	0,52	4,50	0,67	4,60	0,55	4,56	0,53	4,31
	Ha hecho uso de las técnicas de trabajo intelectual, incluida la preparación de exámenes o de otras pruebas de evaluación, que le han enseñado	B.2.3 (D)	3,88	0,60	4,10	0,90	4,30	1,00	4,00	0,40	3,86	1,21	4,38	1,06	4,20	0,75	4,80	0,45	4,22	0,44	4,19

Necesidades Competenciales	Ítems	Necesidades Competenciales Instrumentales	Curso 2010-2011		Curso 2011-2012		Curso 2012-2013		Curso 2013-2014		Curso 2014-2015		Curso 2015-2016		Curso 2016-2017		Curso 2017-18		Curso 2018-19		MT
			M	DS	M	DS	M	DS	M	DS	M	DS	M	DS	M	DS	M	DS	M	DS	
	Presenta mayor claridad y eficacia en la toma de decisiones	B.2.4 (O)	3,77	0,97	4,40	0,80	3,50	1,10	4,20	0,40	4,00	1,19	3,75	0,89	4,00	0,89	4,60	0,55	4,22	0,67	4,04
	Afrontamiento, resolución y superación de problemas académicos	B.2.6 (D)	4,00	0,70	3,90	1,10	3,70	1,200	4,10	0,80	3,63	0,91	4,25	0,89	3,90	0,83	4,6	0,55	4,33	0,71	4,04
Media Total			4,06		4,10		3,86		4,06		3,90		4,35		4,20		4,68		4,37		

Presentamos a continuación los resultados correspondientes a los ítems del cuestionario de evaluación final al alumno-tutorado (tabla 59) el cual recoge las puntuaciones sobre la autopercepción de mejora de este en el conjunto de ítems que atienden la necesidad competencial instrumental de tipo metodológica.

B. 2 Metodológicas. De acuerdo con los datos obtenidos en el tratamiento de la fuente primaria, esto es, el cuestionario de evaluación final, se pueden extraer unos resultados muy positivos en torno a la autopercepción de mejora de los alumnos-tutorados en lo referente a las necesidades competenciales instrumentales, siendo un indicador de interés académico para los estudiantes del Proyecto con puntuaciones muy elevadas y altamente significativas en todos los ítems consultados.

El ítem que alcanzó una mayor puntuación en los años evaluados ha sido *Sus condiciones de estudio son ahora más adecuadas* ($\bar{x}=4,31$), seguido en orden descendente por el relativo a la *planificación y organización mejor de su tiempo* ($\bar{x}=4,28$) y el enfocado en *mayor uso de las técnicas de trabajo intelectual* ($\bar{x}=4,19$). Cierran el listado, con la misma valoración, *afrentamiento, resolución y superación de problemas académicos* ($\bar{x}=4,04$) y *mayor claridad y eficacia en la toma de decisiones* ($\bar{x}=4,04$). Podemos subrayar que la mayoría de las necesidades competenciales presentaron una manifestación baja por parte de los alumnos-tutorados tanto al inicio como *in itinere* en la mayoría de los cursos, exceptuando la referente a *planificación y organización del tiempo*, como ya comentamos, altamente asumida tanto al inicio como *in itinere* (68,75% al inicio y 83,75% *in itinere*), y *técnicas de estudio* (17,50% al inicio y 58,75% *in itinere*) que presentó una manifestación significativa *in itinere*. No obstante, el resto de las necesidades competenciales que presentaron una escasa verbalización por parte del alumnado-tutorado obtuvieron una elevada puntuación en el cuestionario de evaluación final. Ello nos permite asumir que fueron atendidas de forma satisfactoria a través del Proyecto existiendo una necesidad no manifiesta en el alumnado que ha sido abordada y trabajada en la relación tutorial.

6.1.3.4 Necesidades competenciales intrapersonales

A continuación, se presentan los resultados obtenidos concernientes a las necesidades competenciales intrapersonales atendiendo en primer lugar las referidas “a demanda”, seguidas por las “a oferta” y finalmente presentamos los resultados y análisis del

cuestionario de evaluación final correspondiente a las necesidades competenciales sistémicas en los alumnos-tutorados de Maestro en Educación Primaria.

A) Necesidades competenciales intrapersonales “a demanda” (iniciales e *in itinere*)

Tabla 60

Necesidades Competenciales Intrapersonales “a Demanda”

Clasificación	Necesidad Competencial
Intrapersonales	<p>C.1 Resiliencia</p> <p>C.5 Inteligencia emocional</p> <p>C.7 Responsabilidad.</p> <p>C.8 Comportamiento ético.</p> <p>C.9 Pensamiento crítico (capacidad de crítica y autocrítica).</p> <p>C.10 Hábitos saludables relacionados con la fatiga escolar:</p> <p> C.10.1 Sueño</p> <p> C.10.2 Alimentación</p> <p>C.11 Afrontamiento, resolución y superación de problemas psico-sociales (agobio, estrés, abatimiento, bajones, melancolía, nerviosismo, añoranza, soledad, depresión, muerte de un progenitor o familiar allegado, ruptura sentimental, consumo de estupefacientes, alcoholismo, tabaquismo...)</p>

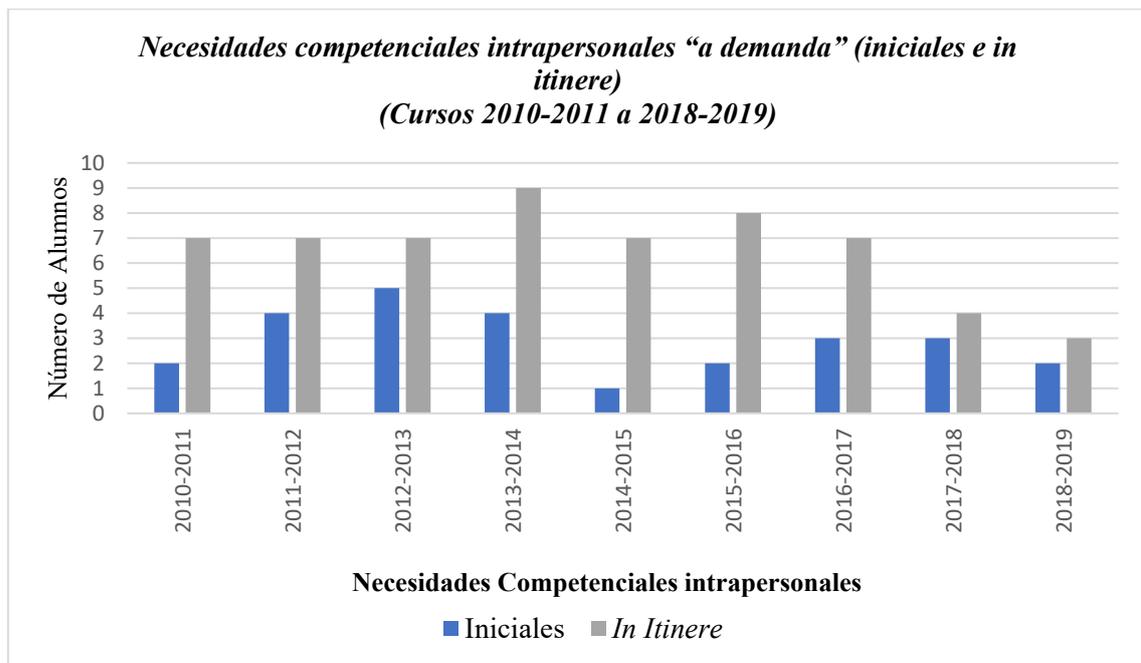
A continuación, veremos por medio de representación gráfica de los resultados obtenidos a través del vaciado de datos sobre la manifestación explícita de necesidades competenciales intrapersonales expresadas por los alumnos-tutorados a lo largo de los cursos evaluados en la titulación de Maestro en Educación Primaria.

El gráfico 99 presenta la manifestación, por parte de los alumnos-tutorados, de las necesidades competenciales intrapersonales a lo largo de los cursos señalados, tanto al inicio del Proyecto como *in itinere*, observando que la misma tuvo una frecuencia baja al inicio (34,66%) en todos los años evaluados, acompañada de una notable variación en la respuesta del alumnado-tutorado, donde un 78,66% de estos asume una vez avanzado el curso alguna de estas necesidades competenciales intrapersonales. Esta circunstancia muestra que los aspectos personales en el alumnado de nuevo ingreso se ven afectados de

manera significativa en el devenir universitario y necesitan de una adecuada y oportuna atención.

Gráfico 99

Competencias Intrapersonales “a Demanda” (Iniciales e In Itinere) (Cursos 2010-2011 a 2018-2019)



A continuación, podremos observar con más detenimiento, dentro de las necesidades competenciales intrapersonales “a demanda”, cuáles fueron las más exteriorizadas por el alumnado.

Gráfico 100

Competencia Intrapersonal C.5. Inteligencia Emocional

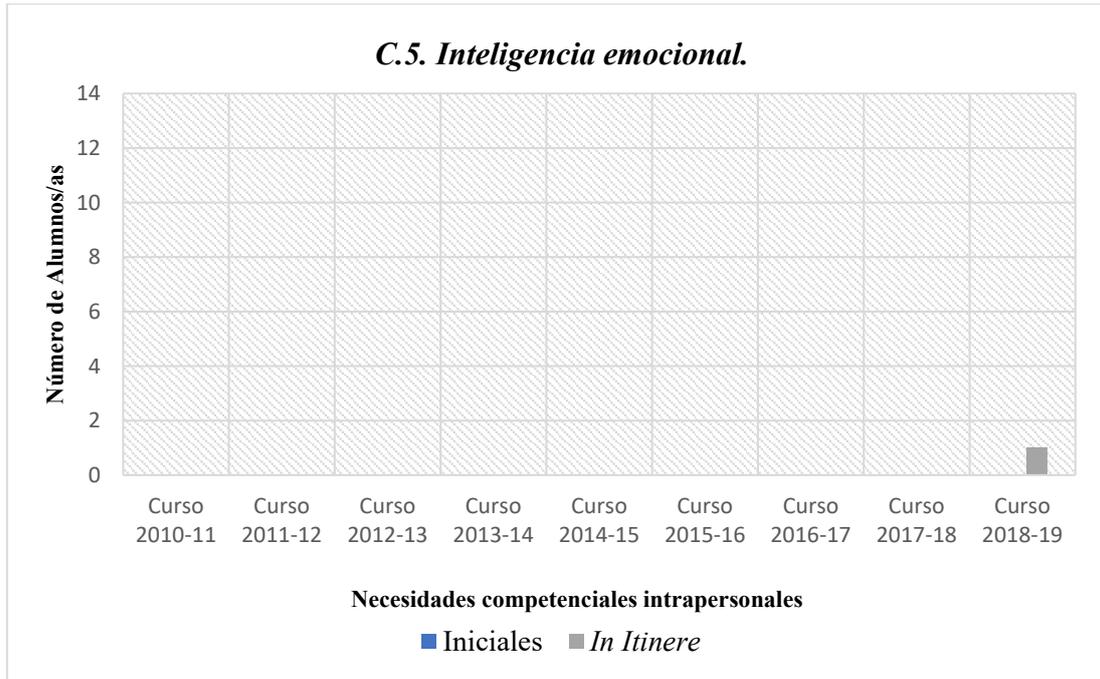


Gráfico 101

Competencia Intrapersonal C.7. Responsabilidad

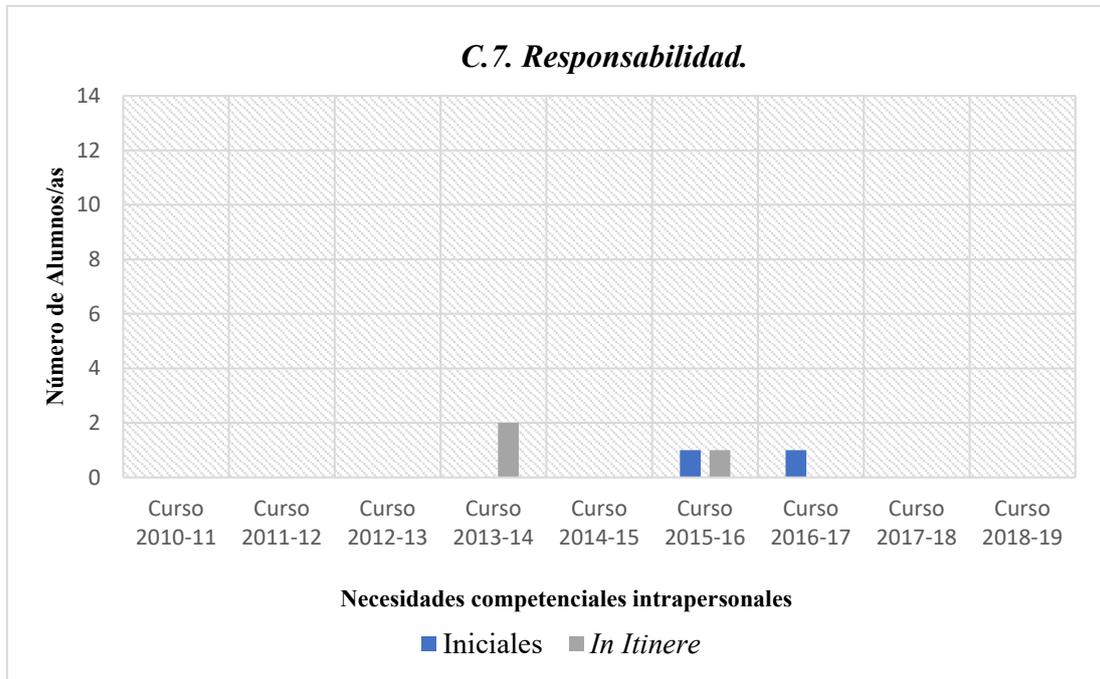


Gráfico 102

Competencia Intrapersonal C.10.1. Hábitos saludables relacionados con la fatiga escolar (alimentación)

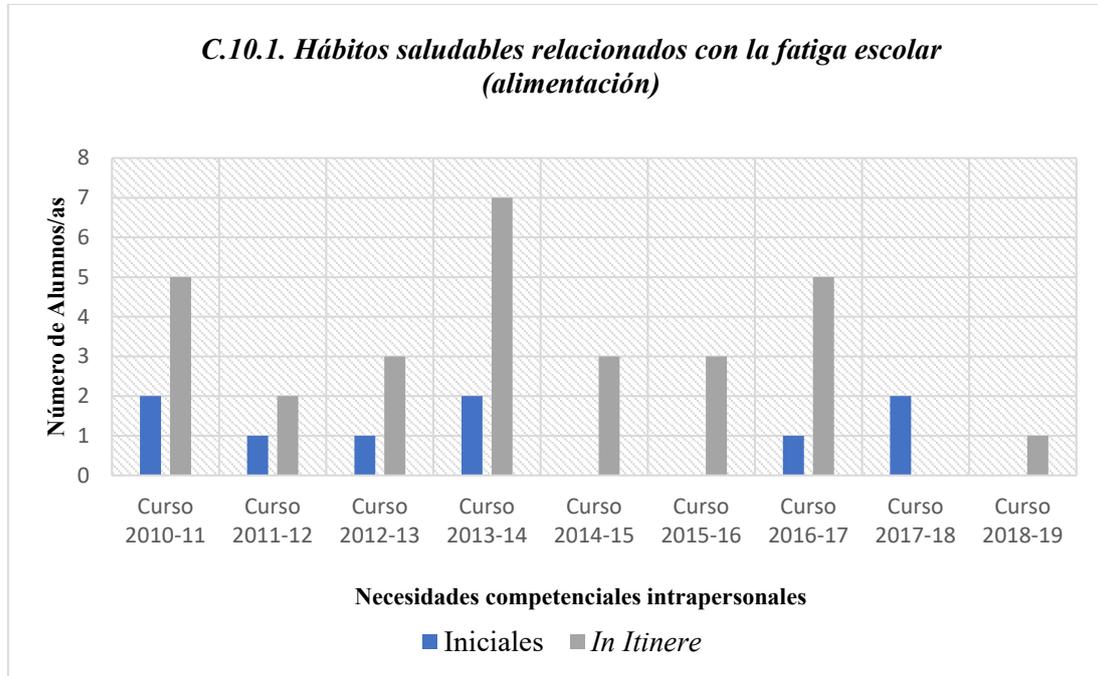


Gráfico 103

Competencia Intrapersonal C.10.2 Hábitos Saludables Relacionados con la Fatiga Escolar (Sueño)

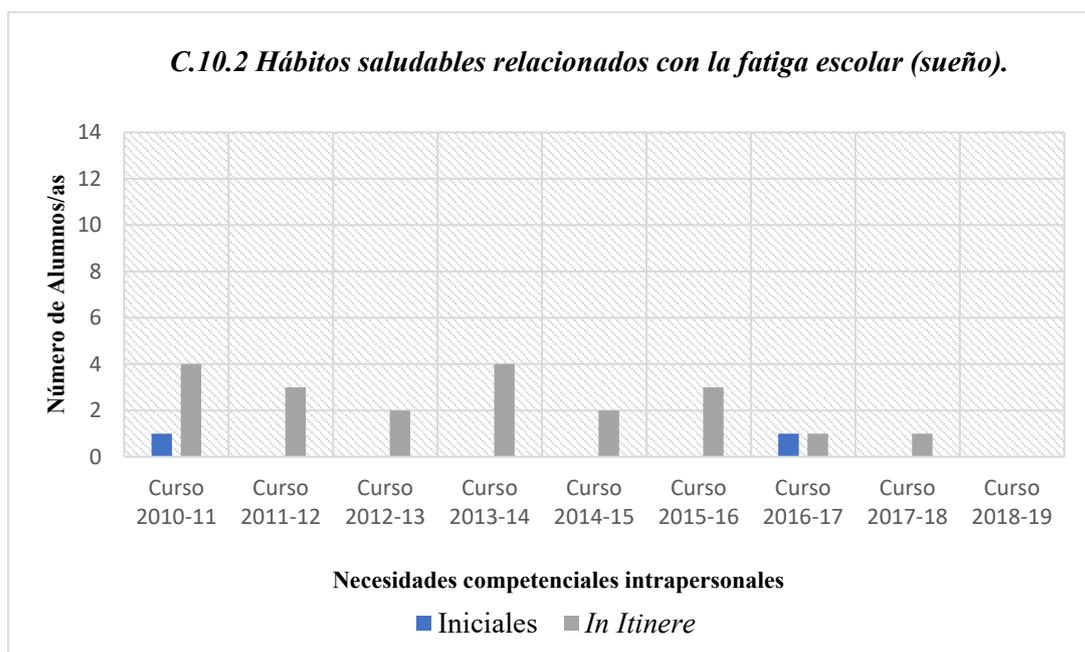
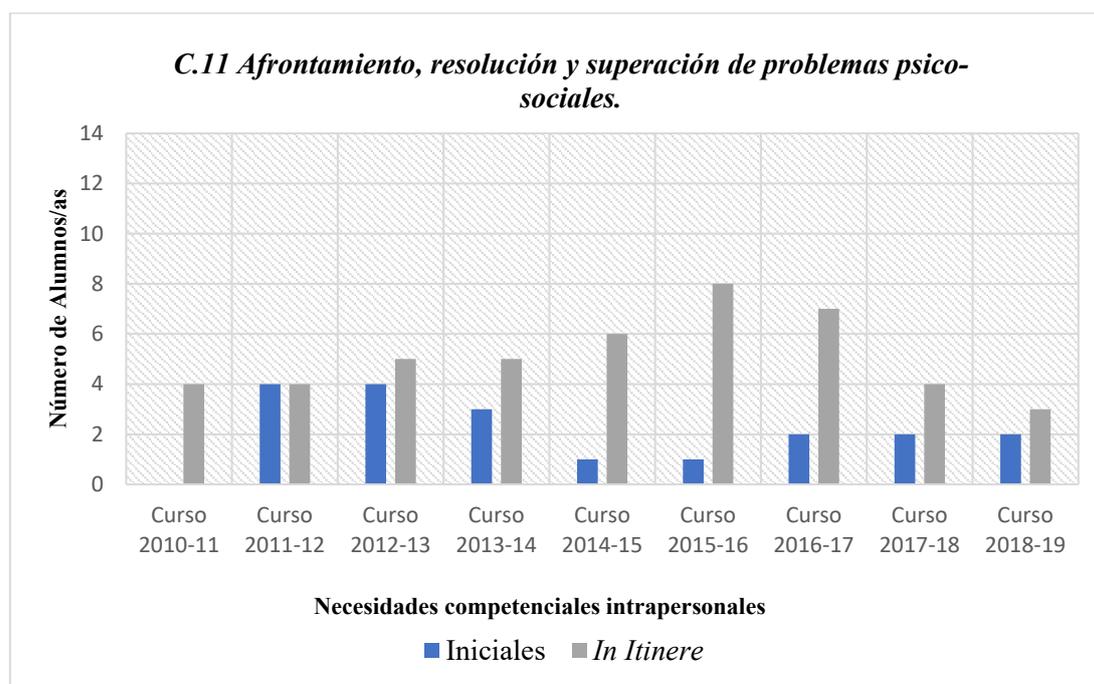


Gráfico 104

Competencia Intrapersonal C.11 Afrontamiento, Resolución y Superación de Problemas Psico-Sociales (Agobio, Estrés, Abatimiento, Bajones, Melancolía, Nerviosismo, Añoranza, Soledad, Depresión, Muerte de un Progenitor o Familiar Allegado, Ruptura Sentimental, Consumo de Estupefacientes, Alcoholismo, Tabaquismo)



De acuerdo con los datos obtenidos en el estudio, atendiendo a los resultados expresados en los gráficos anteriores, se aprecia una manifestación bastante escasa y muy poco significativa por parte de los alumnos-tutorados de Maestro en Educación Primaria en las necesidades competenciales referidas a *inteligencia emocional* (1,25% al inicio y 0,00% *in itinere*, gráfico 101), *responsabilidad* (2,50% al inicio y 3,75% *in itinere*, gráfico 102), y poco frecuente en lo concerniente a *hábitos saludables de alimentación* (11,25% al inicio y 36,25% *in itinere*, gráfico 103) y *sueño* (2,50% al inicio y 25,00% *in itinere*, gráfico 104). Por otra parte, se observa un ligero aumento de la solicitud, de forma más significativa *in itinere*, de los temas relacionados con el *afrentamiento, resolución y superación de problemas psico-sociales* (23,75% al inicio y 57,50% *in itinere*), como se muestra en el gráfico 104.

B) Necesidades competenciales intrapersonales “a oferta”

Las necesidades competenciales intrapersonales “a oferta” fueron ofrecidas por los alumnos-tutores a todos los alumnos-tutorados que participaron en el Proyecto a lo largo de los cursos evaluados. Encontramos dentro de ellas las referidas a:

C.2 Autoconfianza y autoestima

C.3 Seguridad en sí mismo

C.6. Motivación:

C.6.1 Motivación por la carrera

C.6.2 Motivación por las asignaturas

C.6.3 Motivación de logro

Dentro del análisis de las necesidades competenciales intrapersonales “a oferta” antes señaladas, encontramos que las más demandadas de forma explícita por el alumno-tutorado fueron las de *autoconfianza y autoestima* (ver gráfico 105) aunque de manera bastante escasa y poco significativa, con sendos porcentajes de 3,75% al inicio e *in itinere*, al igual que las referidas a la *seguridad en sí mismo* (ver gráfico 106), con una frecuencia bastante baja del 12,50% al inicio y un 10,00% *in itinere*. La competencia intrapersonal *Motivación por la Carrera* (gráfico 107) solo fue exteriorizada por un alumno-tutorado en los cursos evaluados.

Gráfico 105

Competencia Intrapersonal C.2. Autoconfianza y Autoestima

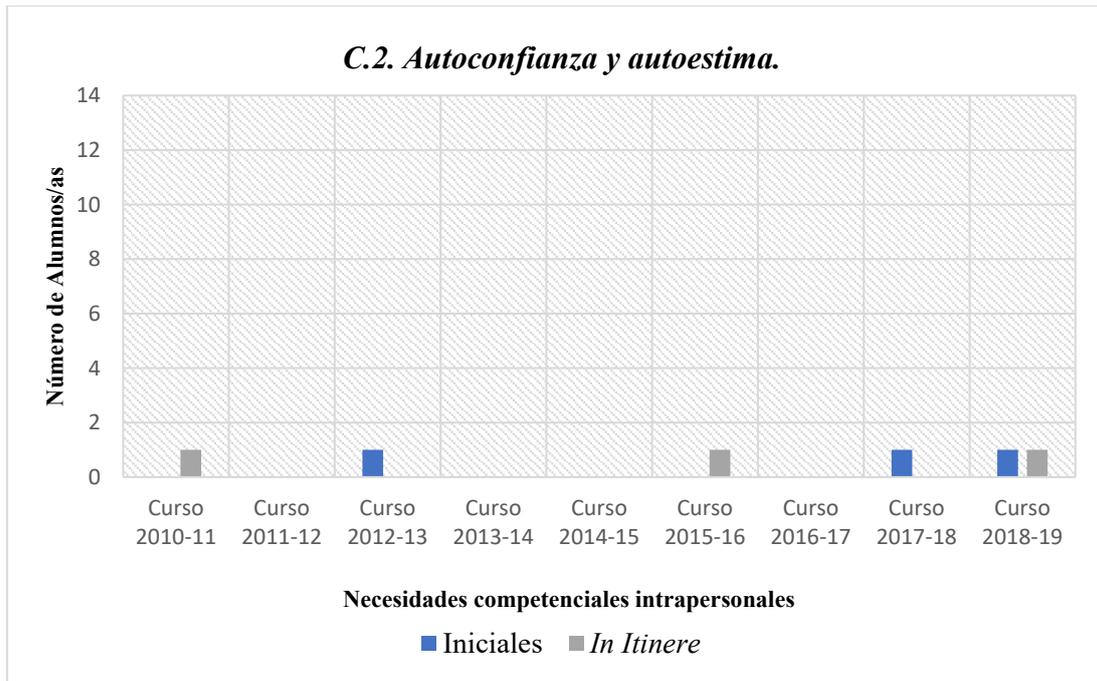


Gráfico 106

Competencia Intrapersonal C.3. Seguridad en sí Mismo

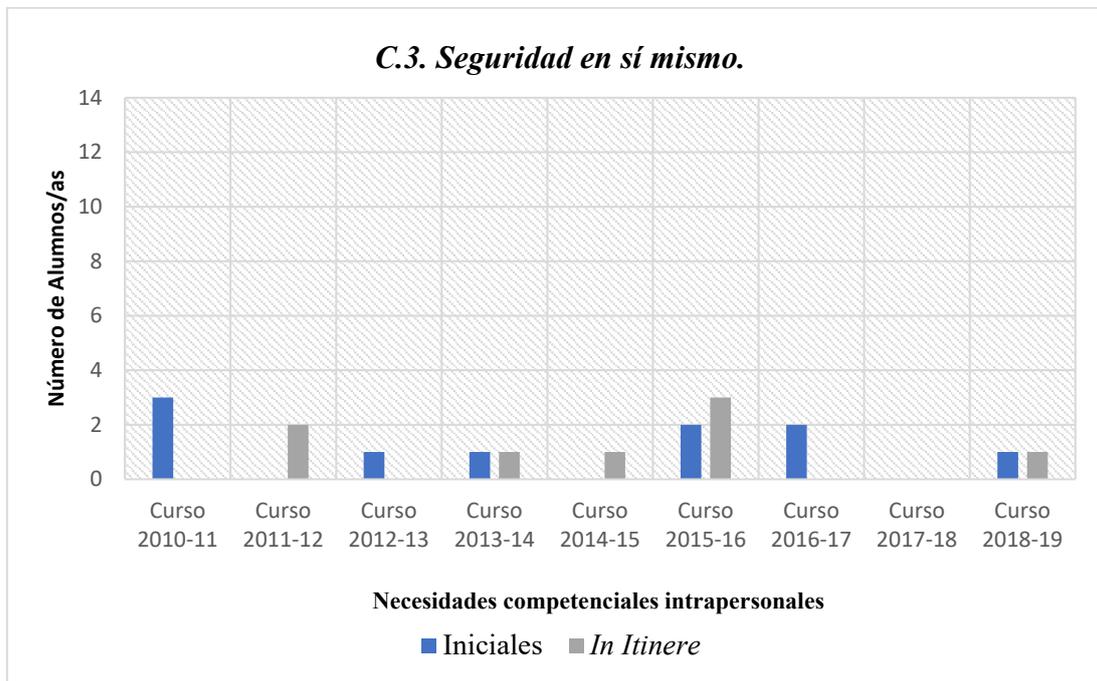
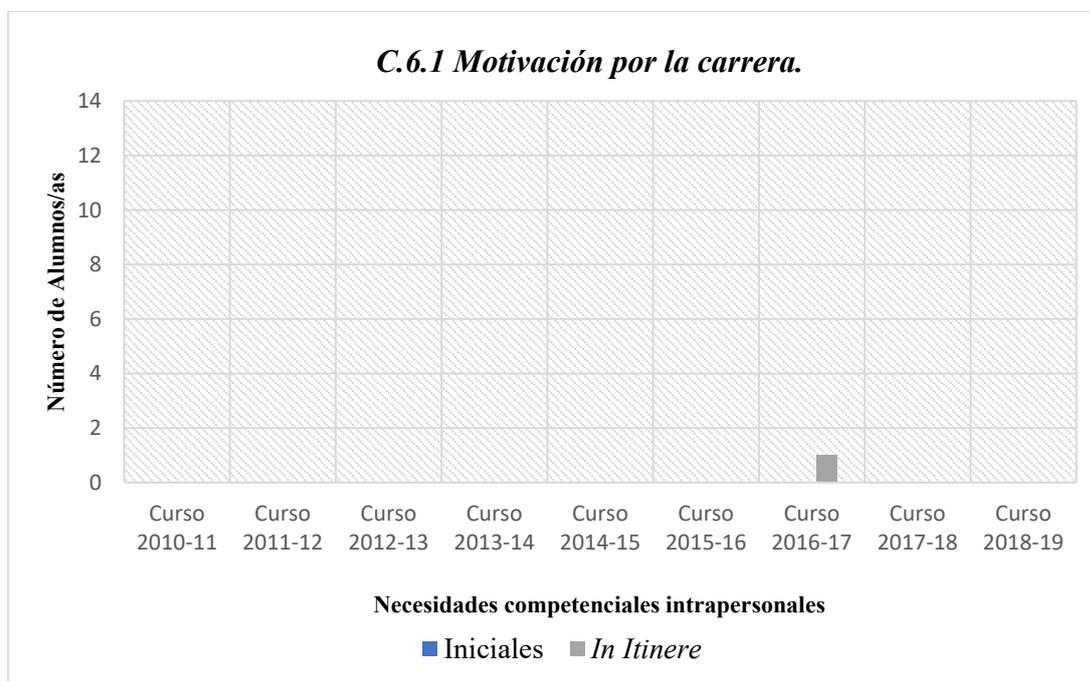


Gráfico 107

Competencia Intrapersonal C.6.1 Motivación por la Carrera



C) Resultados y análisis del cuestionario de evaluación final correspondiente a las necesidades competenciales intrapersonales

Para evaluar la autopercepción del alumno-tutorado de la adquisición de las competencias genéricas intrapersonales abordadas en el Proyecto hemos realizado un análisis a las puntuaciones medias de cada curso. El cuestionario utiliza una escala Likert con las siguientes equivalencias: (1) *Totalmente en desacuerdo*, (2) *En desacuerdo*, (3) *Ni de acuerdo ni en desacuerdo*, (4) *De acuerdo* y (5) *Totalmente de acuerdo*.

Tabla 61

Evaluación de la Autopercepción de Mejora del Alumno-Tutorado en Cuanto a las Necesidades Competenciales Intrapersonales “a Oferta” y “a Demanda” (Cursos 2010-2011 a 2018-2019)

Necesidades Competenciales	Ítems	Necesidades Competenciales Intrapersonales	Curso 2010-2011		Curso 2011-2012		Curso 2012-2013		Curso 2013-2014		Curso 2014-2015		Curso 2015-2016		Curso 2016-2017		Curso 2017-2018		Curso 2018-2019		Media total
			M	DS																	
C.2 Autoconfianza y autoestima	Ha aumentado su autoestima y autoconfianza	C.2	3,77	0,83	4,30	0,80	4,30	1,00	4,20	1,00	4,00	0,75	4,13	0,64	4,10	0,83	4,60	0,55	4,22	0,67	4,18
C.4 Afianzamiento del sentido de eficacia y competencia	Espera que su rendimiento académico mejore notablemente	C.4	4,55	0,52	4,10	1,20															4,32
	Trabaja y estudia más como consecuencia de su participación en el Proyecto	C.4	4,00	0,70	3,70	1,10	3,10	1,00	4,10	0,70	4,13	0,64	4,38	0,52	4,20	0,87	4,80	0,45	4,33	0,71	4,08
C.6. Motivación: C.6.1 Motivación por la carrera.	La motivación por la carrera que cursa es ahora mayor	C.6.1	4,11	1,16	3,70	0,80															3,90

Necesidades Competenciales	Ítems	Necesidades Competenciales Intrapersonales	Curso 2010-2011		Curso 2011-2012		Curso 2012-2013		Curso 2013-2014		Curso 2014-2015		Curso 2015-2016		Curso 2016-2017		Curso 2017-2018		Curso 2018-2019		Media total	
			M	DS																		
C.6.2 Motivación por las asignaturas.	Su interés por las asignaturas y su estudio ha aumentado	C.6.2	3,66	1,00	3,60	0,80																3,63
C.10 Hábitos saludables relacionados con la fatiga escolar: C.10.1 Sueño C.10.2 Alimentación	Sus hábitos de sueño son ahora más saludables	C.10.1	4,33	0,50	4,00	0,80	3,40	1,50	4,20	0,80	3,50	1,51	4,13	0,83	3,70	0,90	5,00	0,00	3,89	1,27		4,01
	Sus hábitos de alimentación son ahora más saludables	C.10.2	4,11	0,78	4,70	0,50	3,70	0,60	4,20	0,60	3,63	1,50	4,00	0,93	3,80	0,60	4,40	0,55	3,89	0,93		4,04
C.11 Afrontamiento, resolución y superación de problemas psico-sociales (agobio, estrés, abatimiento, bajones, melancolía, nerviosismo,	Ha sabido abordar y superar, gracias a la tutoría, los problemas personales que le han surgido	C.11	4,00	0,70	3,90	1,10	3,70	1,20	4,10	0,80	3,63	0,91	4,25	0,89	3,90	0,83	4,60	0,55	4,33	0,71		4,04

Necesidades Competenciales	Ítems	Necesidades Competenciales Intrapersonales	Curso 2010-2011		Curso 2011-2012		Curso 2012-2013		Curso 2013-2014		Curso 2014-2015		Curso 2015-2016		Curso 2016-2017		Curso 2017-2018		Curso 2018-2019		Media total
			M	DS																	
	añoranza, soledad, depresión, muerte de un progenitor o familiar allegado, ruptura sentimental, consumo de estupefacientes, alcoholismo, tabaquismo...)																				
Media Total			4,06		4,00		3,64		4,16		3,77		4,17		3,94		4,68		4,13		

Presentamos a continuación los resultados correspondientes a los ítems del cuestionario de evaluación final al alumno-tutorado el cual recoge las puntuaciones sobre la autopercepción de mejora de este en el conjunto de ítems que atienden las necesidades competenciales de tipo intrapersonal.

C.2 Autoconfianza y autoestima. Tal y como podemos observar en la tabla 61, el cuestionario de evaluación final ha arrojado resultados muy positivos en torno a la autopercepción de mejora de los alumnos-tutorados en sus necesidades competenciales de tipo intrapersonal. De este modo, se aprecia una valoración significativa de los aspectos referidos a *autoestima y autoconcepto* ($\bar{x}=4,18$), *superación de problemas personales gracias a las tutorías* ($\bar{x}=4,04$), *mejoría en sus hábitos saludables de alimentación y sueño* ($\bar{x}=4,04$ y $\bar{x}=4,01$, respectivamente), al igual que *trabaja y estudia más como consecuencia de su participación en el Proyecto* ($\bar{x}=4,08$). A pesar de sus puntuaciones altas, estas necesidades competenciales fueron asumidas de forma escasa y poco significativa al inicio e *in itinere* de su participación en el Proyecto.

Si bien el análisis de los datos aportados en el diagnóstico de las necesidades competenciales intrapersonales por parte de los alumnos-tutorados ha resultado en general poco significativo, las puntuaciones elevadas en el cuestionario de evaluación final denotan que, aunque el estudiantado no llegó a exteriorizar dichas carencias, estas sí llegaron a ser atendidas por parte de sus alumnos-tutores en algún momento de la relación tutorial.

6.1.3.5 Necesidades competenciales interpersonales

A continuación, se presentan los resultados obtenidos concernientes a las necesidades competenciales interpersonales atendiendo en primer lugar las referidas “a demanda”, seguidas por las “a oferta” y finalmente presentamos los resultados y análisis del cuestionario de evaluación final correspondiente a las necesidades competenciales sistémicas en los alumnos-tutorados de Maestro en Educación Primaria.

A) Necesidades competenciales interpersonales “a demanda” (iniciales e *in itinere*)

Tabla 62

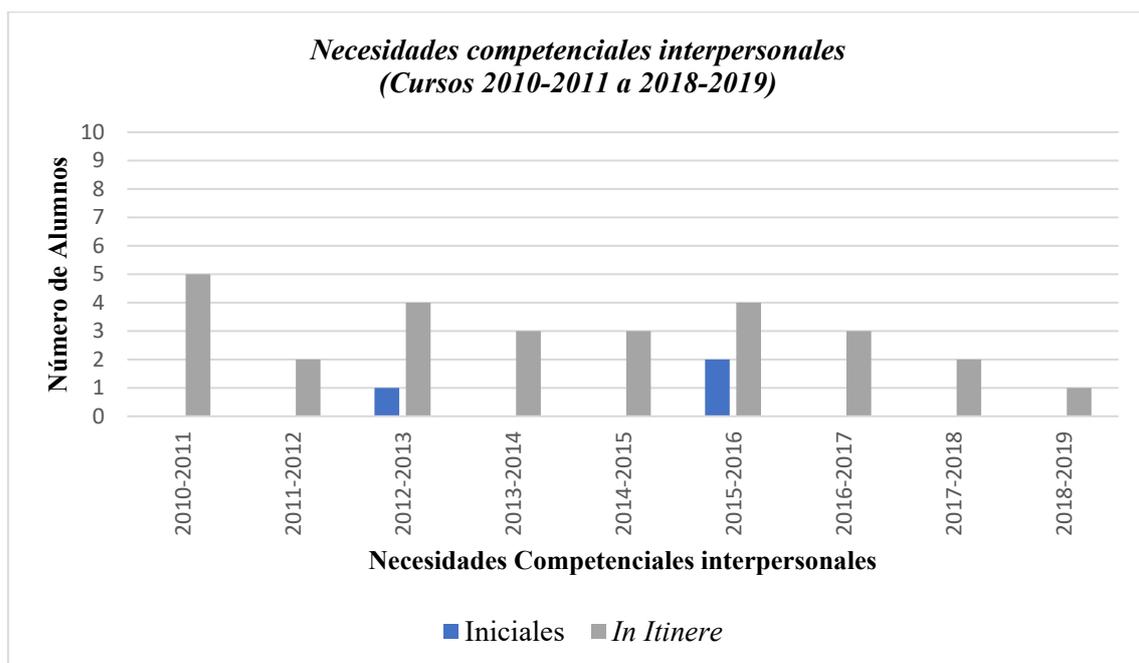
Necesidades Competenciales Interpersonales “a Demanda”

Clasificación	Necesidad Competencial
Interpersonales	<p>D.1 Habilidades sociales.</p> <p>D.2 Habilidades de comunicación.</p> <p>D.3 Establecimiento y mantenimiento de relaciones interpersonales y de interacciones sociales.</p> <p>D.6 Actitud y sentido de cooperación y trabajo en equipo.</p> <p>D.7. Afrontamiento, resolución y superación de conflictos relacionales (grupo de iguales, pareja, familia)</p>

A continuación, veremos por medio de representación gráfica de los resultados obtenidos a través del vaciado de datos sobre la manifestación explícita de necesidades competenciales interpersonales expresadas por los alumnos-tutorados a lo largo de los cursos evaluados en la titulación de Maestro en Educación Primaria.

Gráfico 108

Competencias Interpersonales “a Demanda” (Iniciales e In Itinere) (Cursos 2010-2011 a 2018-2019)



En el gráfico 108 se representan la totalidad de las necesidades competenciales interpersonales “a demanda” que fueron expresadas por los alumnos-tutorados de Maestro en Educación Primaria del Proyecto a lo largo de todos los cursos evaluados- Podemos apreciar una demanda muy irregular por parte de estos, con una predominancia a solicitarla *in itinere*. Este conjunto de necesidades competenciales presentó una frecuencia baja de manifestación por el alumnado, donde el 3,75% de la población asumió este bloque de competencias al inicio y el 33,75% durante el resto de su participación en el Proyecto.

A continuación, podremos observar con más detenimiento, dentro de las necesidades competenciales interpersonales “a demanda”, cuáles fueron las más exteriorizadas por el alumnado.

Gráfico 109

Competencia D.1. Habilidades Sociales

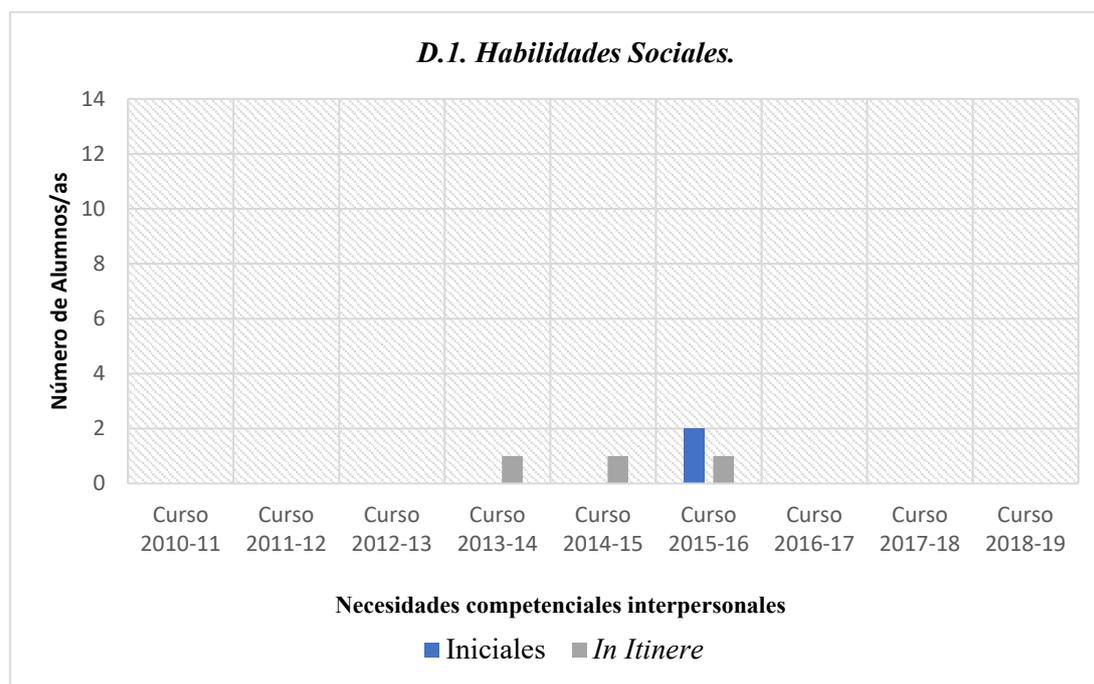


Gráfico 110

Competencia D.2. Habilidades de Comunicación

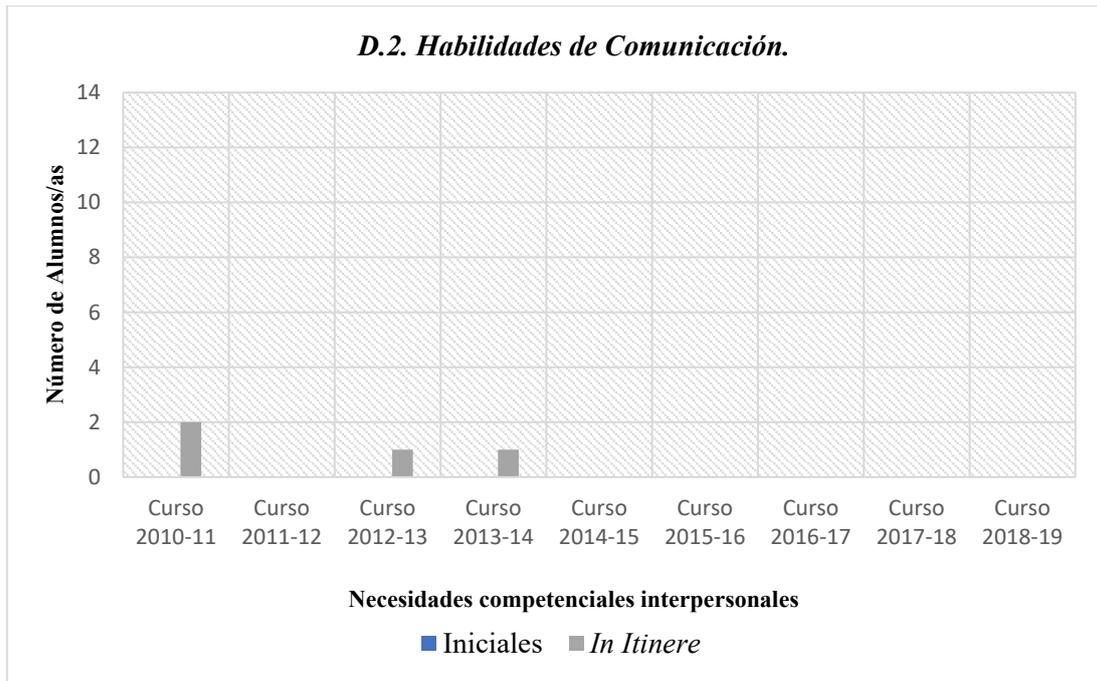
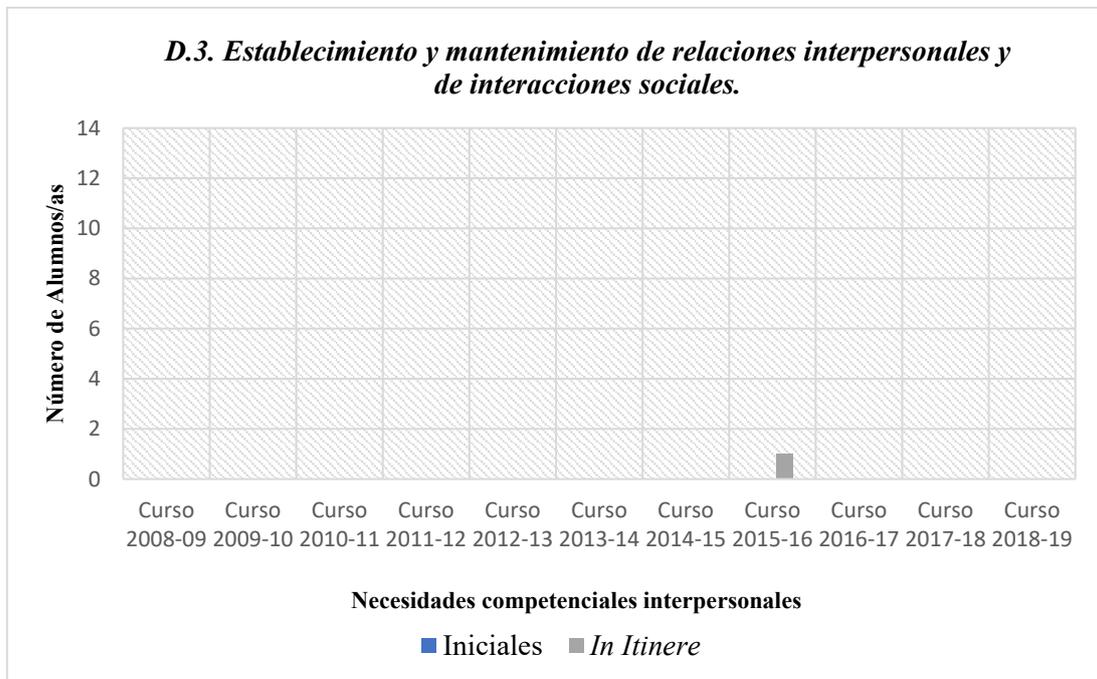


Gráfico 111

Competencia D.3. Establecimiento y Mantenimiento de Relaciones Interpersonales y de Interacciones Sociales

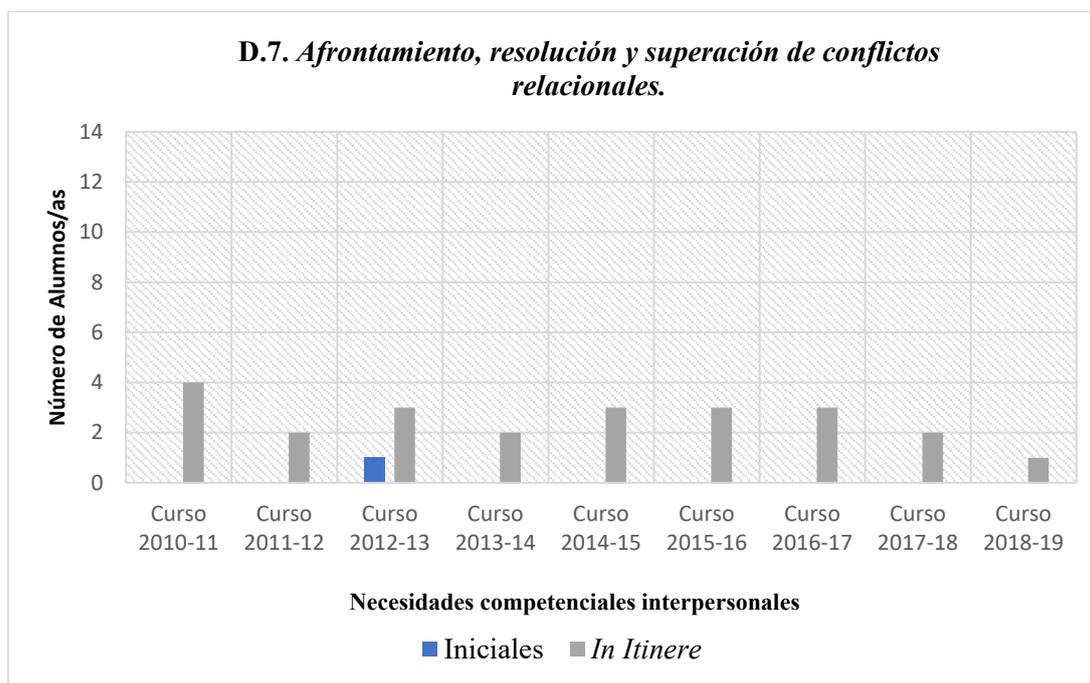


Las necesidades competenciales interpersonales representadas en los gráficos anteriores, vinculadas a *D.1. Habilidades sociales* (2,50% al inicio y 3,75% *in itinere*),

D.2. *Habilidades de comunicación* (0,00% al inicio y 5,00% *in itinere*) y D.3. *Establecimiento y mantenimiento de relaciones interpersonales y de interacciones sociales* (0,00% al inicio y 1,25% *in itinere*) presentaron una demanda reducida y poco significativa, manifestada mayoritariamente una vez avanzado el curso.

Gráfico 112

Competencia D.7. *Afrontamiento, Resolución y Superación de Conflictos Relacionales* (Grupo de Iguales, Pareja, Familia)



Dentro de las necesidades competenciales interpersonales “a demanda” la más solicitada de manera explícita por el alumno-tutorado, aunque de manera poco significativa, fue la relacionada con el *afrontamiento, resolución y superación de conflictos relacionales* (Gráfico 112). Esta necesidad competencial, al igual que las anteriores, muestra una marcada diferencia de la demanda *in itinere* (28,75%) respecto al inicio del curso, cuando apenas es solicitada (1,25%). Los datos obtenidos evidencian que estos aspectos se ven afectados con el transcurrir del tiempo y en el aumento de la exposición social del alumnado.

B) Necesidades Competencias interpersonales “a oferta”

Las necesidades competenciales de tipo interpersonal que fueron ofertadas por el Proyecto a todos los alumnos tutorados han sido las clasificadas como:

D.4 Reconocer y respetar la diversidad y la multiculturalidad

D.5 Reconocer y respetar la igualdad de género

Ninguna de estas necesidades competenciales fue asumida por los alumnos-tutorados en los cursos evaluados en la titulación de Maestro en Educación Primaria

C) Resultados y análisis del cuestionario de evaluación final correspondiente a las necesidades competenciales interpersonales

Para evaluar la autopercepción del alumno-tutorado de la adquisición de las competencias genéricas interpersonales abordadas en el Proyecto hemos realizado un análisis de las puntuaciones medias de cada curso. El cuestionario utiliza una escala Likert con las siguientes equivalencias: (1) *Totalmente en desacuerdo*, (2) *En desacuerdo*, (3) *Ni de acuerdo ni en desacuerdo*, (4) *De acuerdo* y (5) *Totalmente de acuerdo*.

Tabla 63

Evaluación de la Autopercepción de Mejora del Alumno Tutorado en Cuanto a las Necesidades Competenciales Interpersonales “a Oferta” y “a Demanda” (Cursos 2010-2011 a 2018-2019)

Necesidades Competenciales	Ítems	Necesidades Competenciales Interpersonales	Curso 2010-2011		Curso 2011-2012		Curso 2012-2013		Curso 2013-2014		Curso 2014-2015		Curso 2015-2016		Curso 2016-2017		Curso 2017-2018		Curso 2018-2019		MT
			M	DS																	
D.1 Habilidades sociales. D.2 Habilidades de comunicación	Han mejorado sus habilidades sociales y de comunicación.	D.1/D.2	3,77	0,83	4,00	0,80	3,70	1,20	4,30	0,80	4,13	0,83	4,50	0,76	4,10	0,70	5,00	0,00	4,11	0,60	4,17
D.3 Establecimiento y mantenimiento de relaciones interpersonales y de interacciones sociales	Ha mejorado en el establecimiento y mantenimiento de relaciones sociales.	D.3	3,88	0,92	4,30	0,80	3,70	1,20	4,30	0,80	4,13	0,83	4,50	0,76	4,10	0,70	5,00	0,00	4,11	0,60	4,22
Media Total			3,82		4,15		3,70		4,30		4,13		4,50		4,10		5,00		4,11		

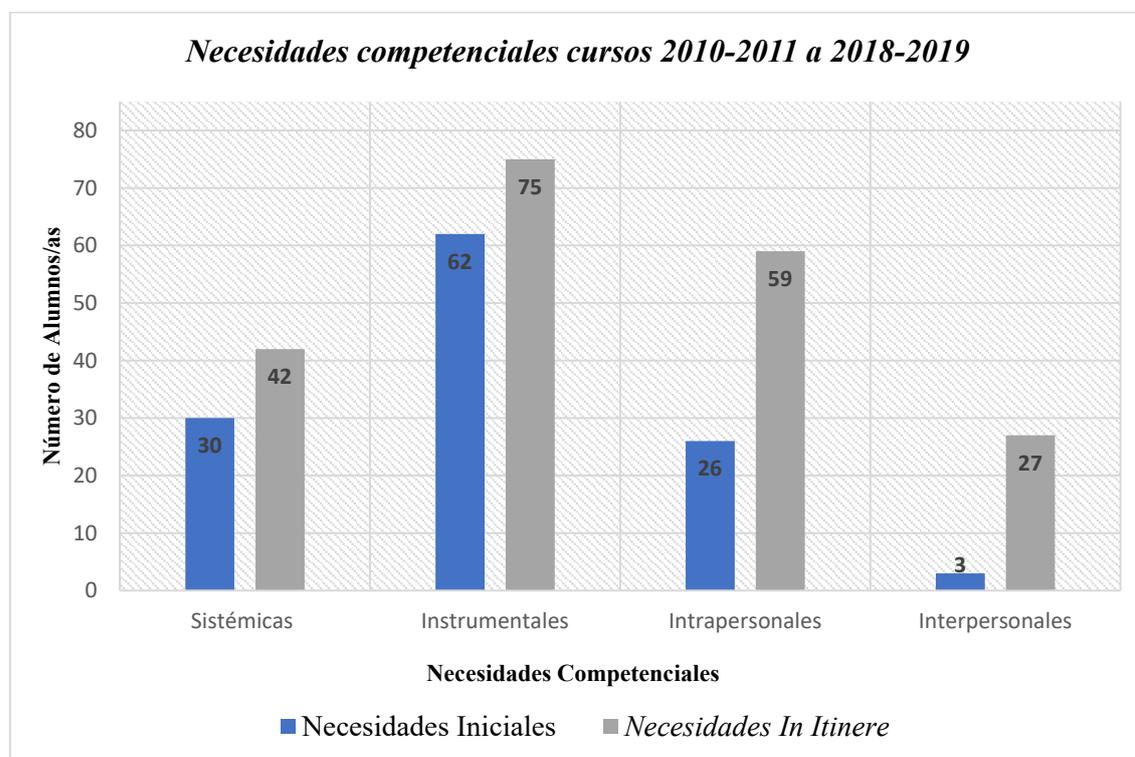
En la tabla 63, se puede observar cómo ambas competencias, *habilidades sociales y de comunicación y establecimiento y mantenimiento de relaciones sociales*, evaluadas a través del cuestionario de evaluación final para conocer la autopercepción de mejora de estas por parte del alumno-tutorado obtuvieron unas medias bastante elevadas, $\bar{X}=4,17$ y $\bar{X}=4,22$, respectivamente, lo que evidencia la satisfacción del alumnado en estos aspectos trabajados.

6.1.3.6 Comparativa de necesidades competenciales del alumnado-tutorado del Grado en Maestro en Educación Primaria (cursos 2010-2011 a 2018-2019)

A continuación, se presenta en el gráfico 113 una comparativa del conjunto de necesidades competenciales (*sistémicas, instrumentales, intrapersonales e interpersonales*) que han sido manifestadas por el alumno-tutorado tanto al inicio como *in itinere*, que son posteriormente trabajadas con el alumno-tutor a lo largo de la relación tutorial.

Gráfico 113

Estudio Comparativo de las Necesidades Competenciales del Alumno-Tutorado en el Grado en Maestro en Educación Primaria (Cursos 2010-2011 a 2018-2019)



Como podemos observar (ver gráfico 113), existen diferencias en los resultados arrojados en el estudio del diagnóstico de las necesidades competenciales según el tipo de competencia, cuya demanda es expresada por parte del alumno-tutorado sobre todo *in itinere*. El conjunto de necesidades competenciales más manifestado por los alumnos-tutorados de Maestro en Educación Primaria entre los cursos 2010-2011 y 2018-2019 es el referente a las competencias *instrumentales* (77,50% al inicio y 93,75% *in itinere*), las cuales atienden un conjunto de competencias académicas de carácter instrumental que tienen en cuenta diversos contenidos centrados en el trabajo, desempeño y rendimiento académico tales como la planificación, organización y aprovechamiento del tiempo, las condiciones físicas de estudio (lugar, mobiliario, ambiente, temperatura) y la técnicas de estudio.

El siguiente bloque de necesidades competenciales más exteriorizado por los alumnos-tutorados en el estudio es el de tipo *intrapersonal* (32,50% al inicio y 73,75% *in itinere*), cuyas competencias se refieren a aspectos personales del alumno-tutorado, tales como la autoestima y la autoconfianza, los hábitos saludables (sueño y alimentación), la capacidad para afrontar, resolver y superar problemas personales y trabaja y estudia más como consecuencia de su participación en el Proyecto. Esta serie de competencias va seguida de las *sistémicas* (40% al inicio y 56% *in itinere*), que están vinculadas, por un lado, con la adquisición por parte del alumno-tutorado de información institucional y contextual del nuevo ambiente educativo (universidad, centro y titulación) y, por otro, con las competencias académicas también de carácter sistémico relacionadas con el aprendizaje activo.

Por último, aparecen las necesidades competenciales de tipo *interpersonal* (3,75% al inicio y 33,75% *in itinere*), cuya demanda por el alumno-tutorado es mayormente expresada *in itinere* y hacen referencia a las competencias que le permiten mantener una mejor comunicación y relaciones sociales en su nueva realidad académica.

6.1.3.7 Consideraciones finales

Los resultados arrojados tras el estudio sobre el diagnóstico de necesidades competenciales y la autopercepción de mejora por parte de los alumnos-tutorados del Proyecto de Tutoría entre Compañeros en la titulación de Maestro en Educación de Primaria de la Facultad de Educación de la Universidad de Salamanca durante los cursos 2010-2011 a 2018-2019 nos han permitido conocer el conjunto de necesidades

competenciales que manifiestan una mayor presencia entre el alumnado-tutorado participante en el Proyecto. Concretamente, un 93,75% de la población (n=75) solicitó en algún momento del curso trabajar alguna de las necesidades competenciales evaluadas, siendo las de tipo instrumental e intrapersonal las más asumidas y a su vez valoradas en el cuestionario de evaluación final.

Gracias al instrumento de validación empleado y aplicado por el Equipo de Coordinadores del Proyecto de Tutoría entre Compañeros, pudimos conocer qué necesidades competenciales presentaron una mejor valoración por parte de los alumnos-tutorados que cumplieron el cuestionario, con una media superior a los 4 puntos sobre 5 en la mayoría de los ítems que engloban estas cuestiones, cuyos datos evidencian una autopercepción de mejora en los estudiantes gracias a la relación tutorial desarrollada en el Proyecto.

Como podemos observar en la siguiente tabla, la valoración es muy positiva y altamente significativa en todas las necesidades competenciales atendidas, destacando los siguientes ítems que alcanzaron las puntuaciones más altas:

Tabla 64

Ítems Mejor Puntuados en el Cuestionario de Evaluación Final por el Alumno-Tutorado en las Necesidades Competenciales de Tipo Sistémicas, Instrumentales, Intrapersonales e Interpersonales

Necesidad competencial	Ítem	Puntuación
Sistémica	<i>Conoce mejor las características y exigencias del primer curso de Grado (asignaturas, prácticas, trabajos, exámenes, profesores, tutorías, Studium...)</i>	4,23
	<i>Conoce mejor cuestiones administrativas</i>	4,09
	<i>Su asistencia a clase ha aumentado gracias a la participación en el Proyecto</i>	4,48
	<i>Su participación e implicación en las clases ha aumentado</i>	4,48

Necesidad competencial	Ítem	Puntuación
	<i>Ha mejorado en la realización y presentación de prácticas y trabajos en grupo e individuales</i>	4,46
	<i>Ha realizado un uso adecuado de las horas de tutorías de los profesores</i>	4,40
	<i>Ha llevado a la práctica los compromisos de cambio asumidos en las distintas sesiones de tutoría</i>	4,25
Instrumental	<i>Ha aprendido a planificar y organizar mejor su tiempo</i>	4,28
	<i>Sus condiciones de estudio son ahora más adecuadas</i>	4,31
	<i>Ha hecho uso de las técnicas de trabajo intelectual, incluida la preparación de exámenes o de otras pruebas de evaluación, que le han enseñado</i>	4,19
	<i>Presenta mayor claridad y eficacia en la toma de decisiones</i>	4,04
	<i>Afrontamiento, resolución y superación de problemas académicos</i>	4,04
	<i>Ha aumentado su autoestima y autoconfianza</i>	4,18
Intrapersonal	<i>Trabaja y estudia más como consecuencia de su participación en el Proyecto</i>	4,08
	<i>Sus hábitos de sueño son ahora más saludables</i>	4,01
	<i>Sus hábitos de alimentación son ahora más saludables</i>	4,04
	<i>Ha sabido abordar y superar, gracias a la tutoría, los problemas personales que le han surgido</i>	4,04
	<i>Han mejorado sus habilidades sociales y de comunicación.</i>	4,17

Necesidad competencial	Ítem	Puntuación
Interpersonal	<i>Ha mejorado en el establecimiento y mantenimiento de relaciones sociales.</i>	4,22

Gracias al diagnóstico de las necesidades competenciales pudimos comprobar que la mayoría de las necesidades competenciales trabajadas fueron demandadas por el alumno-tutorado de manera muy poco frecuente al inicio y a lo largo del curso. Sin embargo, en el cuestionario de evaluación final las medias de la autopercepción de mejora gracias a su participación en el Proyecto por parte del alumnado-tutorado han sido muy elevadas y altamente significativas (ver tabla 58). Esta diversidad en la autopercepción de necesidades podría poner de manifiesto la limitación de los alumnos de nuevo ingreso para reconocer sus necesidades competenciales de acceso a la etapa universitaria, lo que dificulta que estos pidan ayuda para solventar esas necesidades.

La valoración es muy positiva en todos los aspectos que componen el bloque de competencias sistémicas, encontrando las puntuaciones más elevadas en los ítems que atienden el aprendizaje activo del alumno-tutorado. Ello supone una mejora de la adaptación de los estudiantes a la vida universitaria que puede repercutir en un mayor rendimiento académico y desarrollo personal, así como en un descenso de la tasa de abandono en el primer curso.

Si bien estos datos ya son en sí mismos reveladores de éxito en cuanto a los resultados del Proyecto, queremos destacar el apartado de valoración final realizado a los 68 alumnos-tutorados que participaron en el cuestionario de evaluación final, el cual resume de manera muy gráfica la autopercepción que el alumno-tutorado tiene de este Proyecto.

Como se puede observar en la tabla 65, se aprecia que los alumnos-tutorados expresan encontrarse realmente muy satisfechos con su participación en el Proyecto, consiguiendo en este apartado una media en las puntuaciones altamente significativa ($\bar{x}=4,36$), lo que nos sitúa entre el satisfecho y muy satisfecho. Estos datos nos permiten asumir que existe una autopercepción de mejora por parte del alumno-tutorado en el conjunto de competencias genéricas vinculadas a las necesidades competenciales *sistémicas, instrumentales, intrapersonales e interpersonales* trabajadas en la relación tutorial. En este apartado de valoración final la escala de respuesta empleada fue una escala de

intervalo del 1 al 5 donde, (1) *Totalmente en desacuerdo*, (2) *En desacuerdo*, (3) *Ni de acuerdo ni en desacuerdo*, (4) *De acuerdo* y (5) *Totalmente de acuerdo*.

Tabla 65

Evaluación de la Valoración Final del Alumno-Tutorado en Cuanto al Proyecto Tutoría Entre Compañeros

Ítems	Curso 2010-2011		Curso 2011-2012		Curso 2012-2013		Curso 2013-2014		Curso 2014-2015		Curso 2015-2016		Curso 2016-2017		Curso 2017-2018		Curso 2018-2019		Media Total
	M	DS																	
Valoración global de lo que le ha aportado su participación en el Proyecto.	4,33	0,70	4,00	1,20	4,10	1,00	4,10	0,50	4,50	0,75	4,50	0,53	4,50	0,67	4,60	0,89	4,67	0,50	4,36

6.1.4 Grado en Pedagogía

La población analizada corresponde a un grupo de 98 alumnos-tutorados del Grado en Pedagogía de la Facultad de Educación que participaron en el Proyecto Tutoría entre Compañeros (Grados) desde el curso 2011-2012 al 2018-2019 y que terminaron completa y satisfactoriamente su participación, siendo eliminadas y descartadas del estudio aquellas relaciones tutoriales que por diversos motivos (verbalizados o no) no pudieron o no quisieron continuar en el Proyecto.

En Pedagogía se produjo el suspenso de siete relaciones tutoriales en los ocho años evaluados, lo que representa un 7,14% de la población analizada. Los motivos por los que se llevaron a cabo estas bajas responden a distintas causas que van vinculadas en algunos casos a situaciones personales cuya complejidad no permitían a el alumno-tutorado o tutor mantener el compromiso adquirido (por ejemplo, procesos de enfermedad propia o de algún familiar cercano, cambio de titulación o abandono de los estudios) y en otros casos respondían al incumplimiento por parte del alumno-tutorado de los acuerdos asumidos y firmados al inicio de la relación tutorial (por ejemplo, no asistir a las sesiones programadas con su alumno-tutor sin una justificación y de manera reiterada).

Tabla 66

Número de Alumnos-Tutorados de Educación Social que han Participado en el Proyecto Tutoría entre Compañeros (Grados) (Cursos 2011-2012 a 2018-2019)

Número de alumnos-tutorados que han participado en el Proyecto	Curso 2011-2012	Curso 2012-2013	Curso 2013-2014	Curso 2014-2015
	11	14	14	14
	Curso 2015-2016	Curso 2016-2017	Curso 2017-2018	Curso 2018-2019
	16	8	15	4
	Total			
	98			

6.1.4.1 Datos personales de los alumnos-tutorados

En la siguiente tabla se puede observar el número de alumnos-tutorados que han participado en el Proyecto Tutoría entre Compañeros (Grados) en la titulación de Pedagogía por cursos atendiendo la diferenciación por sexo y su representación porcentual en el conjunto de los estudiantes.

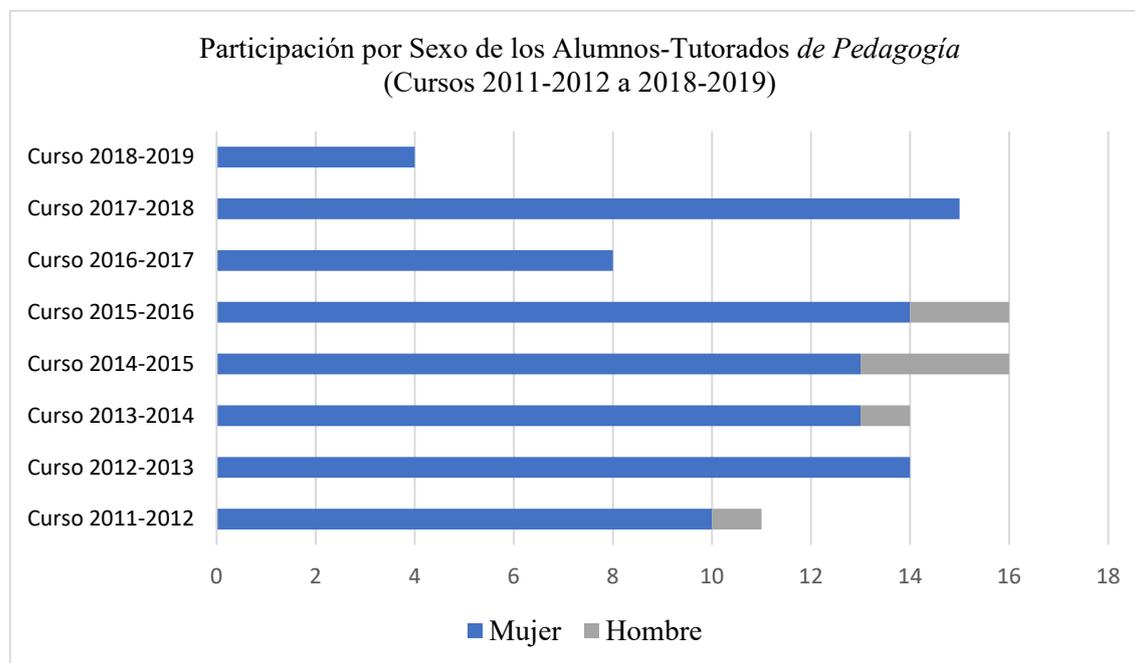
Tabla 67

Participación por Sexo de los Alumnos-Tutorados (Cursos 2011-2012 a 2018-2019)

Curso	Facultad	Titulación	Alumno-tutorado	Mujeres	Hombres
2011-2012	Educación	Grado en Pedagogía	11	10 (90,90%)	1 (9,09%)
2012-2013	Educación	Grado en Pedagogía	14	14 (100%)	0 (0,00%)
2013-2014	Educación	Grado en Pedagogía	14	13 (92,85%)	1 (7,14%)
2014-2015	Educación	Grado en Pedagogía	16	13 (81,25%)	3 (18,75%)
2015-2016	Educación	Grado en Pedagogía	16	14 (87,50%)	2 (12,50%)
2016-2017	Educación	Grado en Pedagogía	8	8 (100%)	0 (0,00%)
2017-2018	Educación	Grado en Pedagogía	15	15 (100%)	0 (0,00%)
2018-2019	Educación	Grado en Pedagogía	4	4 (100%)	0 (0,00%)

Gráfica 114

Participación por Sexo de los Alumnos-Tutorados de Educación Social (Cursos 2011-2012 a 2018-2019)



Como se puede apreciar en la tabla 67 y gráfica 114 son estudiantes mujeres de Pedagogía las que han participado mayoritariamente en el Proyecto con una representación total del 92,85% fenómeno que se ha mantenido de forma continuada a lo largo de los ocho años evaluados.

6.1.4.2 Necesidades competenciales sistémicas

A continuación, se presentan los resultados obtenidos concernientes a las necesidades competenciales sistémicas atendiendo en primer lugar las referidas “a demanda”, seguidas por las “a oferta” y finalmente presentamos los resultados y análisis del cuestionario de evaluación final correspondiente a las necesidades competenciales sistémicas en los alumnos-tutorados de Pedagogía.

A) Necesidades competenciales sistémicas “a demanda” (iniciales e *in itinere*)

Los resultados obtenidos de la consulta realizada a través del vaciado de datos sobre la manifestación explícita de necesidades competenciales sistémicas expresadas por los alumnos-tutorados a lo largo de los cursos 2011-2012 a 2018-2019 en la titulación de Pedagogía demuestran que dentro de estas necesidades competenciales (A.3. *Capacidad*

para aprender y trabajar de forma autónoma y A.5. Capacidad de autoevaluación y metacognición) no hubo ninguna que fuera asumida por los alumnos-tutorados.

B) Necesidades competenciales sistémicas “a oferta”

Tabla 68

Necesidades Competenciales Sistémicas “a Oferta”

Clasificación	Competencias
Sistémicas	<p>A.1 Capacidad para adaptarse a nuevos contextos y situaciones institucionales (Universidad, Centro y Titulación)</p> <p>A.1.1 La Universidad, su historia, organización, campus, instalaciones y servicios de atención al estudiante.</p> <p>A.1.2 La Facultad, su funcionamiento, instalaciones y organización.</p> <p>A.1.3 Sentido, estructura, organización, condiciones, funcionamiento y salidas profesionales de la Titulación y carrera que está cursando.</p> <p>A.1.4 Características y exigencias del primer curso de Grado: (asignaturas, horarios, prácticas, trabajos, exámenes, profesores, tutorías, Studium, Programas de movilidad Séneca y Erasmus...)</p> <p>A.1.5 Cuestiones administrativas (normativas, matrícula, becas, certificados, reclamaciones, instancias, justificantes...).</p> <p>A.2 Capacidad para implicarse de forma activa en la vida académica:</p> <p>A.2.1 Asistencia a clase.</p> <p>A.2.2 Participación en clase.</p> <p>A.2.3 Puntualidad en las clases.</p> <p>A.2.4 Actitud y comportamiento correctos en clase.</p> <p>A.2.5 Toma y elaboración de apuntes.</p> <p>A.2.6 Realización de prácticas y trabajos (individuales y/o grupales) programados por el profesor/a.</p> <p>A.2.7 Asistencia a tutorías.</p> <p>A.2.8 Revisión de exámenes y pruebas de evaluación)</p> <p>A.4 Compromiso con procesos de cambio y mejora.</p>

A continuación, presentamos la representación gráfica de aquellas necesidades competenciales “a oferta” que fueron asumidas por los alumnos-tutorados evaluados en el estudio.

Gráfico 115

Competencia A.1. Capacidad para Adaptarse a Nuevos Contextos y Situaciones Institucionales (Universidad, Centro y Titulación)

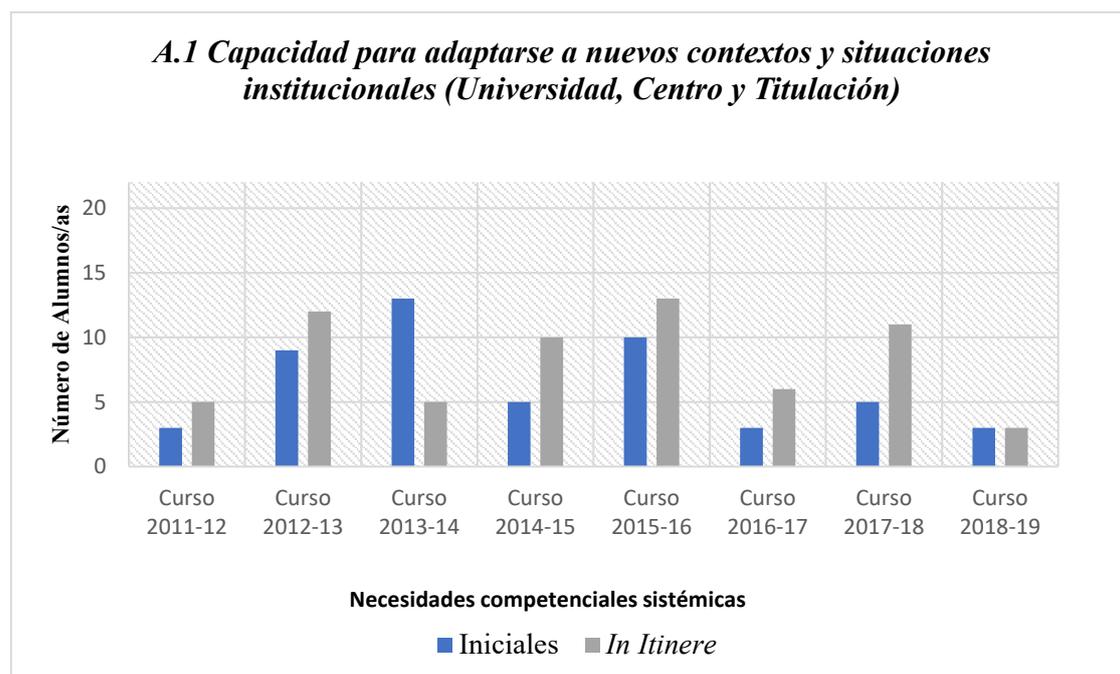
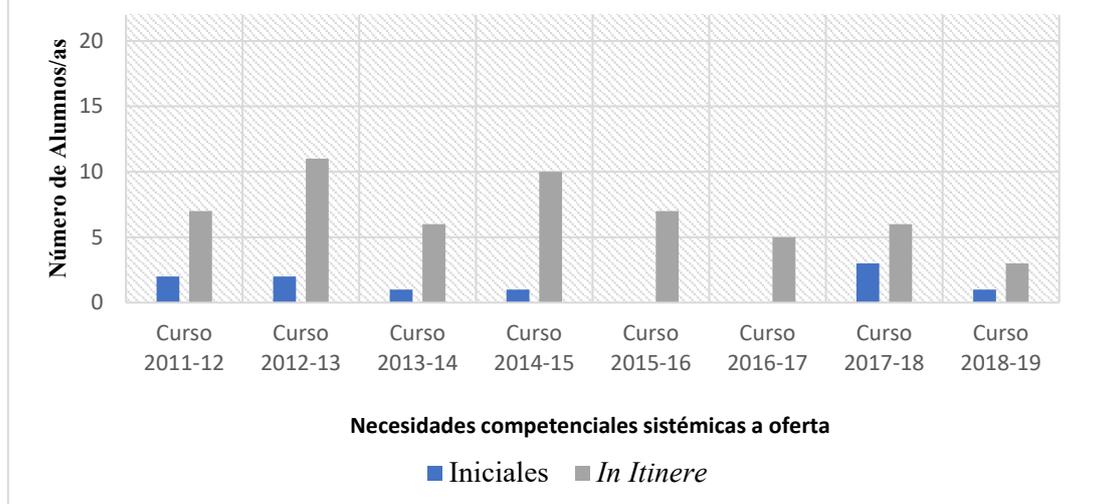


Gráfico 116

Competencia A.2. Capacidad para Implicarse de Forma Activa en la Vida Académica

A.2 Capacidad para implicarse de forma activa en la vida académica



Ambas necesidades competenciales, *capacidad para adaptarse a nuevos contextos y situaciones institucionales* (gráfico 115) y *capacidad para implicarse de forma activa en la vida académica* (gráfico 116), tuvieron una demanda significativa. Respecto a la primera, un 53,12% al inicio y 67,70% *in itinere* de los alumnos-tutorados que participaron en el Proyecto manifestaron interés por ella, mientras que un 10,41% al inicio y 57,29% *in itinere* lo hicieron por la segunda, evidenciándose un aumento de la demanda una vez comenzado el curso.

C) Resultados y análisis del cuestionario de evaluación final correspondiente a las necesidades competenciales sistémicas.

Para evaluar la autopercepción del alumno-tutorado de la adquisición de las competencias sistémicas abordadas en el Proyecto hemos realizado un análisis a las puntuaciones medias de cada curso. El cuestionario utiliza una escala Likert con las siguientes equivalencias: (1) *Totalmente en desacuerdo*, (2) *En desacuerdo*, (3) *Ni de acuerdo ni en desacuerdo*, (4) *De acuerdo* y (5) *Totalmente de acuerdo*.

Tabla 69

Número de Alumnos-Tutorados que Cumplimentaron el Cuestionario de Evaluación Final (Cursos 2011-2012 a 2018-2019)

Número de alumnos-tutorados que cumplimentaron en cuestionario de evaluación final	Curso 2011-2012	Curso 2012-2013	Curso 2013-2014	Curso 2014-2015
	6	14	11	8
	Curso 2015-2016	Curso 2016-2017	Curso 2017-2018	Curso 2018-2019
	16	7	14	4
	Total			
	80			

Como podemos observar en la tabla 69, no todos los alumnos-tutorados que participaron en los diferentes cursos cumplimentaron el cuestionario de evaluación final. Sin embargo, atendiendo el indicador de la fiabilidad del estudio y la exactitud de los resultados, en una población de 98 alumnos-tutorados, una muestra obtenida de 80 alumnos-tutorados supone un margen de error del 4,72% para un nivel de confianza de 95% (en base a supuestos de normalidad) cuyo valor al no ser superior al 5% de la población total no altera la fiabilidad de los resultados.

Tabla 70

Evaluación de la Autopercepción de Mejora del Alumno-Tutorado en Cuanto a las Necesidades Competenciales Sistémicas “a Oferta” y “a Demanda” (Cursos 2011-2012 a 2018-2019)

Necesidades Competenciales	Ítems	Necesidades Competenciales Sistémicas	Curso 2011-2012		Curso 2012-2013		Curso 2013-2014		Curso 2014-2015		Curso 2015-16		Curso 2016-17		Curso 2017-18		Curso 2018-19		MT
			M	DS	M	DS	M	DS	M	DS	M	DS	M	DS	M	DS	M	DS	
A.1 Capacidad para adaptarse a nuevos contextos institucionales (Universidad, Centro y Titulación)	Conoce mejor ahora los distintos Servicios Universitarios	A.1.1	4,17	0,41	4,33	0,70	3,91	0,53	4,25	0,88	3,87	1,06	4,00	0,57	4,40	0,51	3,50	0,58	4,05
	Conoce mejor ahora su propia Facultad.	A.1.2	4,67	0,52	4,56	0,72	4,27	0,64	4,50	0,53	3,87	1,12	4,29	0,48	4,29	0,61	3,25	0,50	4,21
	Conoce mejor el sentido, estructura, organización, condiciones, funcionamiento y salidas profesionales de la Titulación y carrera que está cursando.	A.1.3	3,67	0,52	4,00	1,00	3,40	0,89	4,25	0,88	3,75	1,00	3,71	0,75	4,07	0,73	4,25	0,96	3,88

Necesidades Competenciales	Ítems	Necesidades Competenciales Sistémicas	Curso 2011-2012		Curso 2012-2013		Curso 2013-2014		Curso 2014-2015		Curso 2015-16		Curso 2016-17		Curso 2017-18		Curso 2018-19		MT
			M	DS	M	DS	M	DS	M	DS	M	DS	M	DS	M	DS	M	DS	
	Conoce mejor las características y exigencias del primer curso de Grado (asignaturas, prácticas, trabajos, exámenes, profesores, tutorías, Studium...)	A.1.4	3,67	1,03	4,78	0,44	4,36	0,67	4,50	0,75	4,00	0,93	4,43	0,53	4,36	0,63	4,75	0,50	4,35
	Conoce mejor cuestiones administrativas (normativas, matrícula, becas, certificados, reclamaciones, instancias, justificantes...)	A.1.5	3,25	1,04	3,50	1,69	4,27	0,64	4,58	0,91	3,87	0,91	3,71	0,95	4,07	0,62	4,50	0,58	3,96
	Su asistencia a clase ha aumentado gracias a la participación en el Proyecto.	A.2.1	4,00	0,63	5,00	0,00	4,82	0,40	4,50	0,53	3,87	0,91	4,43	0,53	4,50	0,52	4,50	0,58	4,45

Necesidades Competenciales	Ítems	Necesidades Competenciales Sistémicas	Curso 2011-2012		Curso 2012-2013		Curso 2013-2014		Curso 2014-2015		Curso 2015-16		Curso 2016-17		Curso 2017-18		Curso 2018-19		MT
			M	DS	M	DS	M	DS	M	DS	M	DS	M	DS	M	DS	M	DS	
A.2 Capacidad para implicarse de forma activa en la vida académica	Su participación e implicación en las clases ha aumentado.	A.2.2	4,00	0,63	5,00	0,00	4,82	0,40	4,50	0,53	3,87	0,91	4,43	0,53	4,50	0,52	4,50	0,58	4,45
	Ha mejorado en la realización y presentación de prácticas y trabajos en grupo e individuales.	A.2.6	4,00	0,63	5,00	0,00	4,82	0,40	4,50	0,53	3,87	0,91	4,43	0,53	4,50	0,52	5,00	0,00	4,51
	Ha realizado un uso adecuado de las horas de tutorías de los profesores.	A.2.7	4,00	0,63	5,00	0,00	4,82	0,40	4,50	0,53	3,87	0,91	4,43	0,53	4,50	0,52	4,50	1,00	4,45
A.4 Compromiso con procesos de cambio y mejora	Ha llevado a la práctica los compromisos de cambio asumidos en las distintas sesiones de tutoría.	A.4	3,83	0,75	4,00	0,78	4,64	0,50	4,50	0,53	4,25	0,68	4,14	0,69	4,07	0,62	4,00	0,82	4,17
Media Total			3,85		4,35		4,40		4,43		3,92		4,22		4,29		4,29		

Las necesidades competenciales sistémicas expresan la necesidad de adquirir habilidades sobre herramientas intelectuales y procedimentales básicas que son necesarias por los alumnos universitarios para analizar los problemas que se les presente, evaluar las posibles estrategias de actuación y de acción, aplicar conocimientos a casos distintos y aportar soluciones adecuadas a las distintas circunstancias que se presenten.

Presentamos a continuación los resultados correspondientes a los ítems del cuestionario de evaluación final al alumno-tutorado (tabla 70) agrupados en función de las necesidades competenciales sistémicas abordadas en el Proyecto:

A.1 Capacidad para adaptarse a nuevos contextos institucionales (Universidad, Centro y Titulación. Del conjunto de ítems que componen esta necesidad competencial, el que hace referencia a *conocer mejor las características y exigencias del primer curso de Grado (asignaturas, prácticas, trabajos, exámenes, profesores, tutorías, Studium...)* fue el que presentó una puntuación más alta ($\bar{x}=4,35$), junto con el ítem referido a *conocer mejor su propia facultad* ($\bar{x}=4,21$) y el de *conocer mejor ahora los distintos Servicios Universitarios* ($\bar{x}=4,05$). Estas cifras denotan una mayor preocupación por parte del alumno-tutorado de aquellos aspectos que caracterizan el inicio de los estudios universitarios y encontrarse con un contexto nuevo y desconocido, frente a las que aluden a la *propia titulación* ($\bar{x}=3,88$) y a las *cuestiones administrativas* ($\bar{x}=3,96$). Hemos de destacar que todas las puntuaciones medias en este bloque de ítems son muy significativas y positivas, lo que nos permite confirmar la autopercepción de mejora en estos aspectos de la vida académica por parte del alumno-tutorado.

A.2 Capacidad para implicarse de forma activa en la vida académica. Advertimos una marcada valoración positiva y altamente significativa en el conjunto de ítems que componen esta necesidad competencial, donde las puntuaciones más elevadas fueron las otorgadas a *haber mejorado en la realización y presentación de prácticas y trabajos en grupo e individuales* ($\bar{x}=4,51$), *aumento de la participación e implicación en las clases* ($\bar{x}=4,45$) y *aumento de la asistencia a clase* ($\bar{x}=4,45$). Estas estimaciones son producto de la participación en el Proyecto, por lo que pueden considerarse indicadores evidentes y fiables del éxito de la relación tutorial.

Igualmente, las valoraciones medias más altas efectuadas por el alumno-tutorado participante se observan en los ítems que hacen referencia al *uso adecuado de las horas de tutorías de los profesores* ($\bar{x}=4,45$), aspecto que no suele ser atendido por parte de los

estudiantes, y al *compromiso con procesos de cambio y mejora* ($\bar{X}=4,17$). Se trata de dos ítems estrechamente vinculados al resto de competencias académicas de carácter sistémico que el Proyecto Tutoría entre Compañeros (Grados) procuraba promocionar en el alumno-tutorado, tales como la capacidad de aplicar los contenidos teóricos a la práctica, capacidad para aprender y trabajar de forma activa y autónoma, iniciativa, proactividad, voluntad de mejorar y tener éxito, aprender a aprender, capacidad de autoevaluación y metacognición.

El estudio de diagnóstico de necesidades competenciales del alumno-tutorado ha evidenciado una manifestación escasa de la mayor parte de las necesidades competenciales, principalmente al inicio del Proyecto, remontando mayoritariamente *in itinere*. Sin embargo, las puntuaciones positivas y muy significativas recogidas en el cuestionario de evaluación final evidencia que esas necesidades competenciales fueron atendidas y trabajadas de manera muy satisfactoria por parte de su alumno-tutor en el desarrollo de la relación tutorial.

6.1.4.3 Necesidades competenciales instrumentales

A continuación, se presentan los resultados obtenidos concernientes a las necesidades competenciales instrumentales atendiendo en primer lugar las referidas “a demanda”, seguidas por las “a oferta” y finalmente presentamos los resultados y análisis del cuestionario de evaluación final correspondiente a las necesidades competenciales sistémicas en los alumnos-tutorados de Pedagogía.

A) Necesidades competenciales instrumentales “a demanda” (iniciales e *in itinere*)

Tabla 71

Necesidades Competenciales Instrumentales “a Demanda”

Clasificación	Necesidad competencial
Instrumentales	<p>B. 1 Cognoscitivas:</p> <p>B.1.2 Atención activa.</p> <p>B.1.3 Capacidad de concentración.</p> <p>B. 2 Metodológicas:</p> <p>B.2.1 Planificación y organización del tiempo.</p> <p>B.2.2 Optimización de las condiciones y espacios físicos de estudio (lugar, mobiliario, ambiente, horario, temperatura, fatiga, distracciones...)</p> <p>B.2.3 Técnicas de estudio.</p> <p>B.2.5 Habilidad para la gestión de la información.</p>

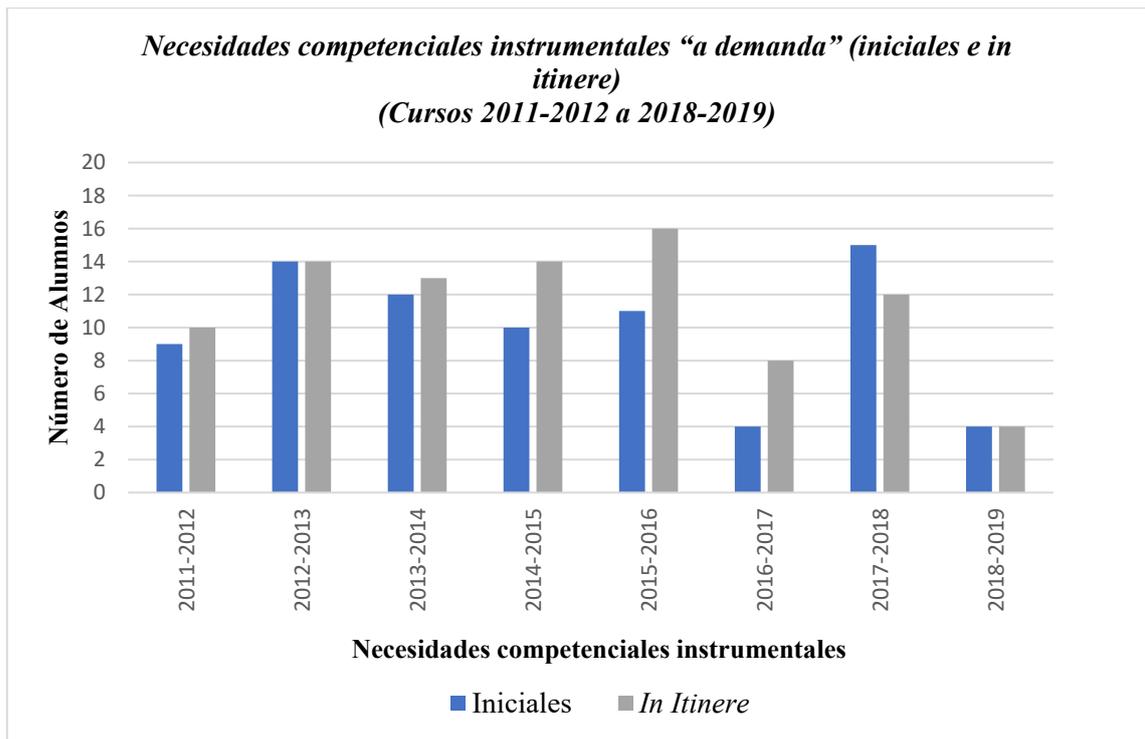
	<p>B.2.6 Estrategias para la resolución de problemas académicos.</p> <p>B.2.7 Estrategias para trabajar en grupo.</p> <p>B.2.8 Organización de las tareas de estudio.</p> <p>B. 3 Tecnológicas:</p> <p>B.3.1 Uso y manejo de medios y recursos vinculados a la Nuevas Tecnologías.</p> <p>B. 4 Lingüísticas:</p> <p>B.4.1 Comunicación oral (Hablar en público. Presentación pública en clase. Entrevista con el profesor. Examen oral)</p> <p>B.4.2 Comunicación escrita (Redacción y estructura de trabajos académicos. Citación bibliográfica y no plagio. Escritura correcta y sin faltas de ortografía)</p>
--	--

A continuación, veremos por medio de representación gráfica de los resultados obtenidos a través del vaciado de datos sobre la manifestación explícita de necesidades competenciales instrumentales expresadas por los alumnos-tutorados a lo largo de los cursos evaluados en la titulación de Pedagogía.

En el gráfico 117 se representan la totalidad de las necesidades competenciales instrumentales “a demanda” que fueron expresadas por los alumnos-tutorados del Proyecto a lo largo de todos los cursos evaluados en Pedagogía. Este conjunto de necesidades competenciales presentó una alta solicitud por el alumnado, siendo asumidas por el 80,61% de la población al inicio y por el 92,85% durante el resto de su participación en el Proyecto, apreciándose una necesidad constante por parte del estudiantado.

Gráfico 117

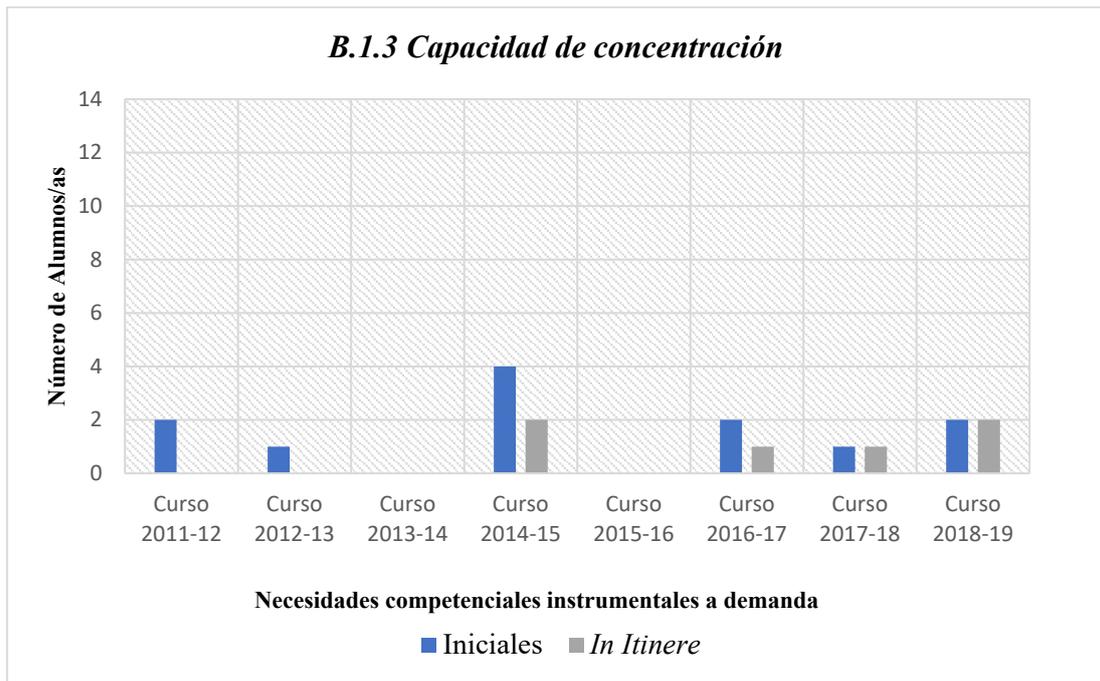
Necesidades Competenciales Instrumentales “a Demanda” (Cursos 2011-2012 a 2018-2019)



A continuación, podremos observar con más detenimiento, dentro de las necesidades competenciales instrumentales “a demanda”, cuáles fueron las más manifestadas por el alumnado-tutorado del Grado en Pedagogía a lo largo de los años evaluados.

Gráfico 118

Competencia Cognoscitiva B.1.3. Capacidad de Concentración



Del bloque de necesidades competenciales instrumentales cognitivas trabajadas “a demanda” a lo largo de los cursos académicos evaluados, solo las referidas a la *capacidad de concentración* fueron solicitadas, y de manera poco significativa, por los alumnos-tutorados (12,50% al inicio y 6,25% *in itinere*).

A continuación, veremos en los siguientes gráficos la demanda expresada por los alumnos-tutorados de Pedagogía referente a las necesidades competenciales instrumentales de tipo metodológicas.

Gráfico 119

Competencia Metodológica B.2.1. Planificación y Organización del Tiempo

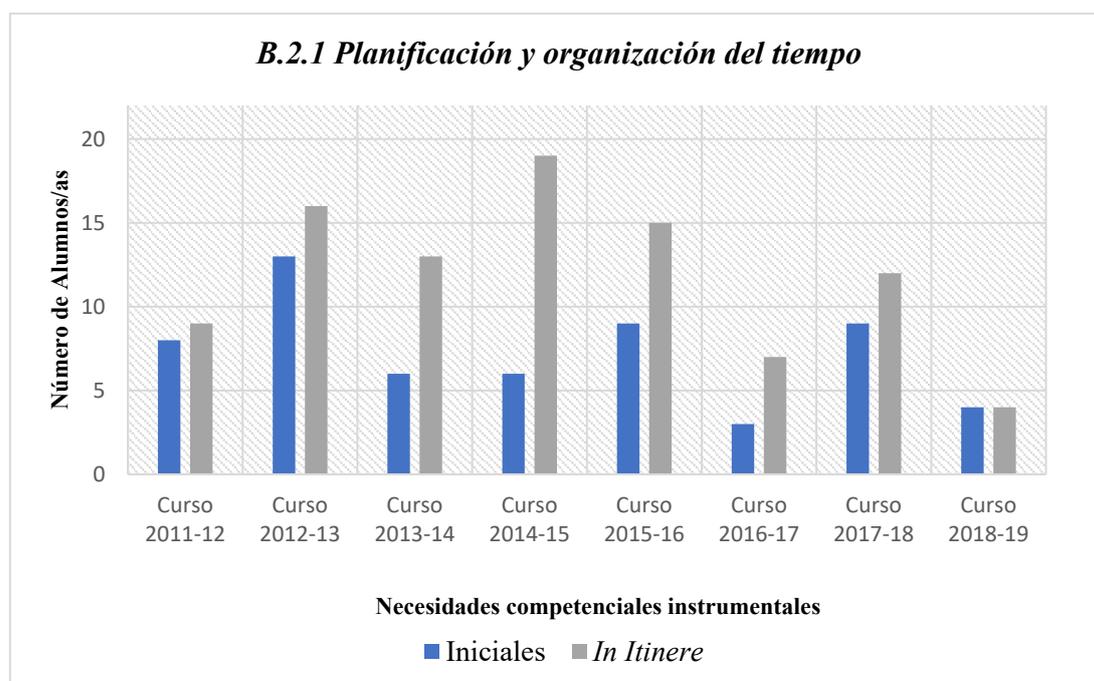


Gráfico 120

Competencia Metodológica B.2.2. Optimización de las Condiciones y Espacios Físicos de Estudio (Lugar, Mobiliario, Ambiente, Horario, Temperatura, Fatiga, Distracciones...)

B.2.2. Optimización de las condiciones y espacios físicos de estudio

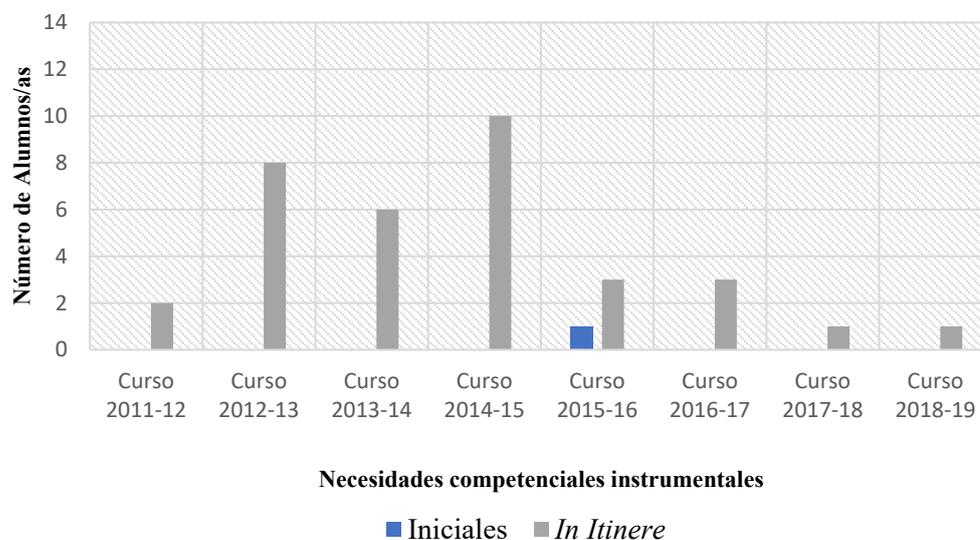


Gráfico 121

Competencia Metodológica B.2.3. Técnicas de Estudio

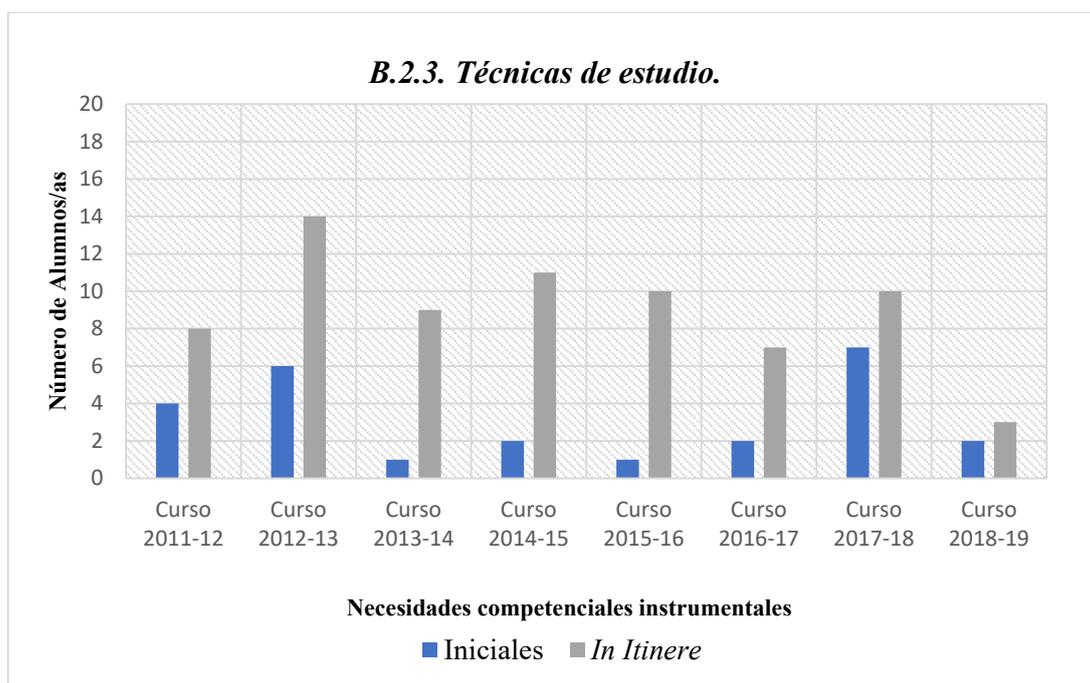


Gráfico 122

Competencia Metodológica B.2.7. Estrategias para Trabajar en Grupo

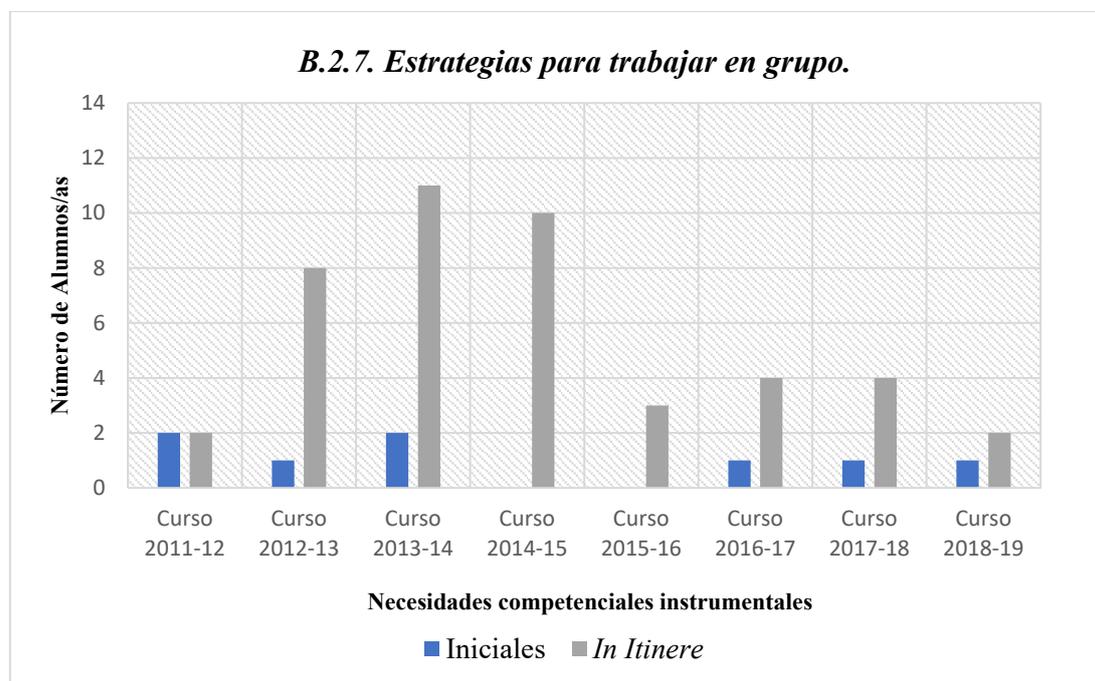
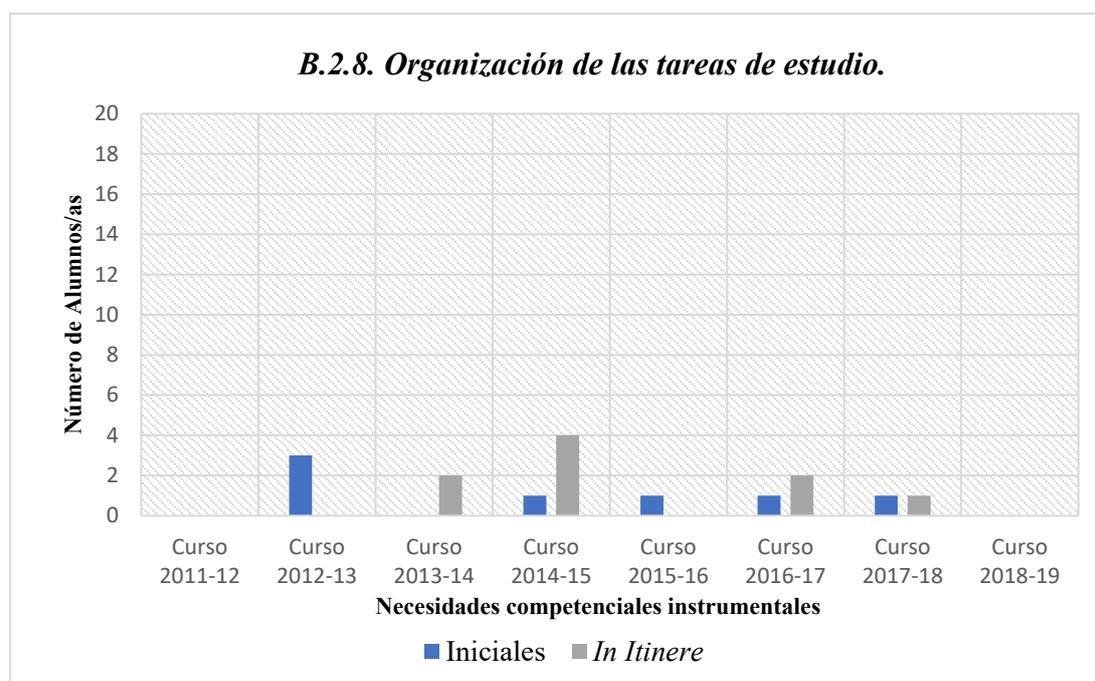


Gráfico 123

Competencia Metodológica B.2.8. Organización de las Tareas de Estudio



Como se puede observar en los gráficos anteriores referidos al bloque de necesidades competenciales instrumentales metodológicas, las más demandadas por los alumnos-tutorados fueron *B.2.1. Planificación y organización del tiempo* (60,41% al inicio y 98,95% *in itinere*) y *B.2.3. Técnicas de estudio* (26,04% al inicio y 75,00% *in itinere*), presentando ambas un importante aumento de la demanda una vez avanzado el curso académico. Por otra parte, en cuanto a *B.2.7. Estrategias para trabajar en grupo* (8,33% al inicio y 45,83% *in itinere*) y *B.2.2. Optimización de las condiciones y espacios físicos de estudio* (1,04% al inicio y 35,41% *in itinere*), la manifestación es mucho menos significativa, si bien igualmente se observa una notable alza de estas según avanzaba el año. En cuanto a aspectos vinculados a *B.2.8. Organización de las tareas de estudio* (7,29% al inicio y 9,37% *in itinere*), los datos constatan una manifestación puntual y poco significativa.

Gráfico 124

Competencia Tecnológica B.3.1 Uso y Manejo de Medios y Recursos Vinculados a las Nuevas Tecnologías

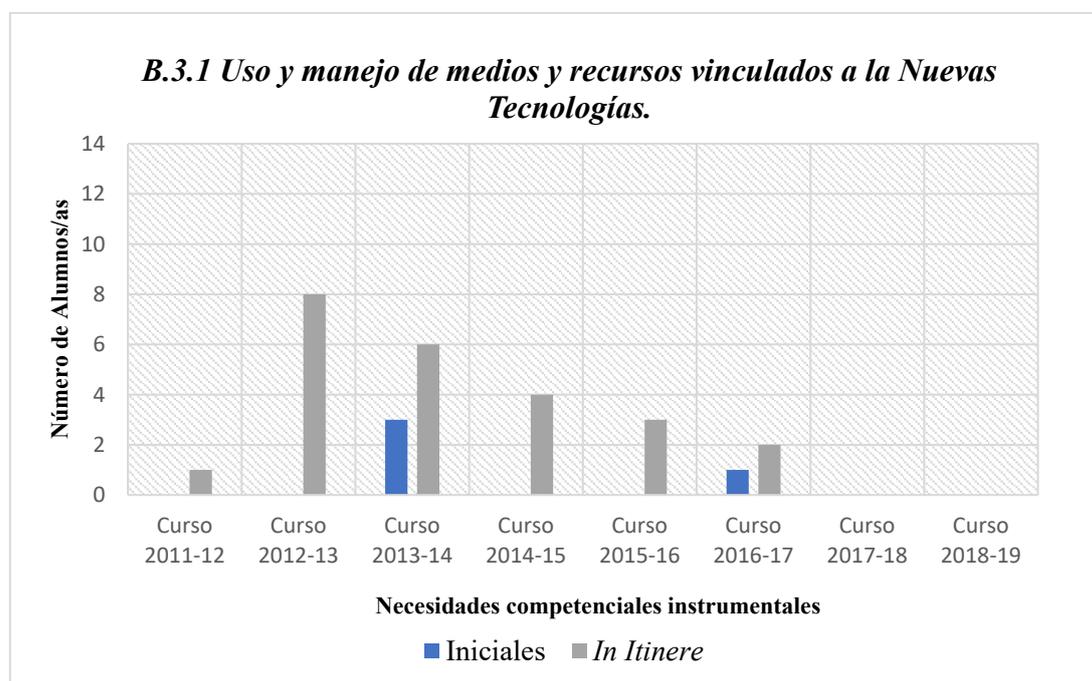


Gráfico 125

Competencia Lingüística B.4.1 Comunicación Oral (Hablar en Público. Presentación Pública en Clase. Entrevista con el Profesor. Examen Oral)

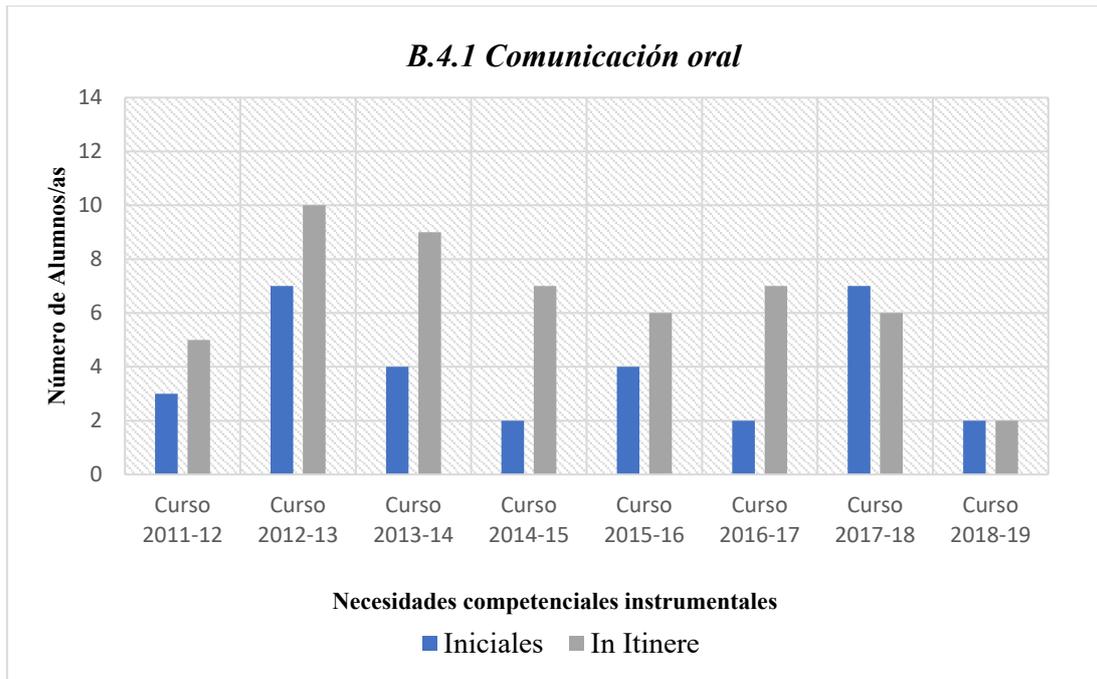
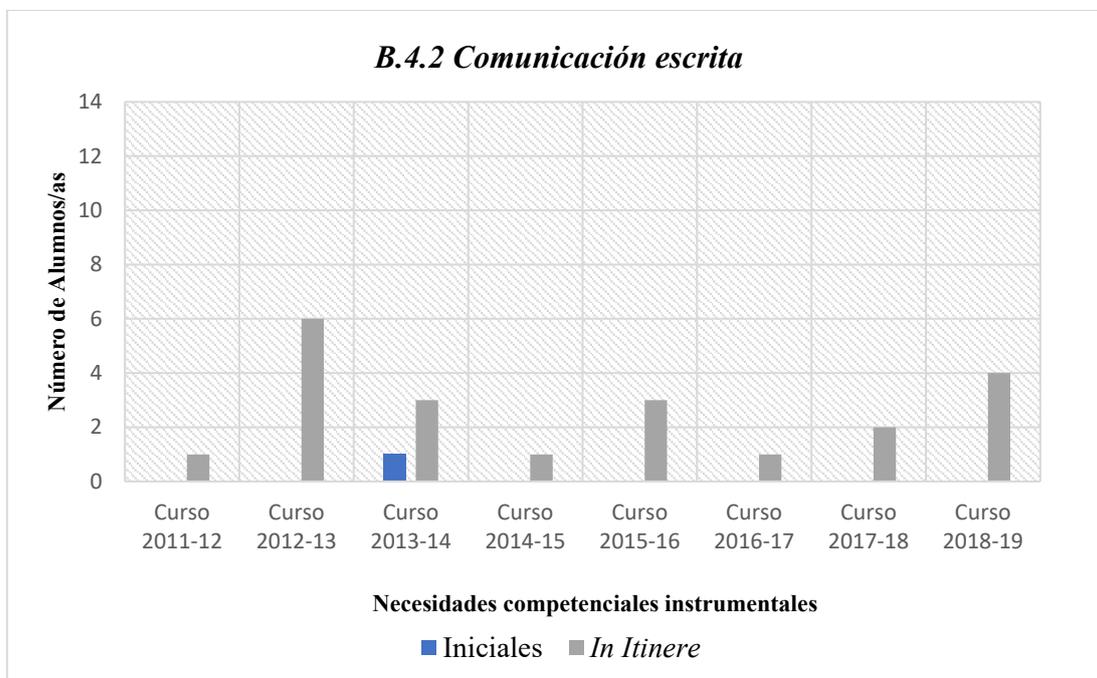


Gráfico 126

Competencia Lingüística B.4.2 Comunicación Escrita (Redacción y Estructura de Trabajos Académicos. Citación Bibliográfica y No Plagio. Escritura Correcta y Sin Faltas de Ortografía)



Como vemos en el gráfico 124, la necesidad competencial referida al *uso y manejo de las nuevas tecnologías* presentó una manifestación baja y poco significativa (4,16% al inicio y 25,00% *in itinere*) por parte del alumnado-tutorado, tendencia que se repite en la necesidad competencial *lingüística escrita* (gráfico 126), con un 1,04% al inicio y 21,87% *in itinere*. Por su parte, la necesidad competencial lingüística de tipo *oral* (gráficos 125) tuvo un aumento considerable de la demanda, con un 32,29% al inicio y 54,16% *in itinere*.

B) Necesidades Competencias instrumentales “a oferta”

Las necesidades competenciales de tipo instrumental que fueron ofertadas por el Proyecto a todos los alumnos tutorados han sido las clasificadas como:

B. 1 Cognoscitivas:

B.1.1 Clarificación de objetivos y metas.

B. 2 Metodológicas:

B.2.4 Capacidad para la toma de decisiones.

Las mismas no fueron asumidas por los alumnos-tutorados en los cursos evaluados en la titulación de Pedagogía.

C) Resultados y análisis del cuestionario de evaluación final correspondiente a las necesidades competenciales instrumentales

Para evaluar la autopercepción del alumno-tutorado de la adquisición de las competencias genéricas instrumentales abordadas en el Proyecto hemos realizado un análisis a las puntuaciones medias de cada curso. El cuestionario utiliza una escala Likert con las siguientes equivalencias: (1) *Totalmente en desacuerdo*, (2) *En desacuerdo*, (3) *Ni de acuerdo ni en desacuerdo*, (4) *De acuerdo* y (5) *Totalmente de acuerdo*.

Tabla 72

Evaluación de la Autopercepción de Mejora del Alumno-Tutorado en Cuanto a las Necesidades Competenciales Instrumentales “a Oferta” y “a Demanda” (Cursos 2011-2012 a 2018-2019)

Necesidades Competenciales	Ítems	Necesidades Competenciales Instrumentales	Curso 2011-2012		Curso 2012-2013		Curso 2013-2014		Curso 2014-2015		Curso 2015-2016		Curso 2016-2017		Curso 2017-18		Curso 2018-19		MT
			M	DS	M	DS	M	DS											
B. 2 Metodológicas	Ha aprendido a planificar y organizar mejor su tiempo	B.2.1	4,50	0,55	4,75	0,50	4,64	0,50	4,13	0,64	3,87	1,06	4,00	0,57	4,43	0,76	4,75	0,50	4,38
	Sus condiciones de estudio son ahora más adecuadas	B.2.2	4,17	0,41	5,00	0,00	4,27	0,90	4,38	0,51	3,87	1,12	4,14	0,37	4,36	0,74	4,25	0,96	4,30
	Ha hecho uso de las técnicas de trabajo intelectual, incluida la preparación de exámenes o de otras pruebas de evaluación, que le han enseñado	B.2.3	3,67	0,52	5,00	0,00	4,36	0,67	4,25	0,70	3,87	1,06	4,29	0,75	4,29	0,73	4,75	0,50	4,31
	Presenta mayor claridad y eficacia en la toma de decisiones	B.2.4	3,67	0,82	3,21	0,97	4,73	0,64	4,50	0,53	4,06	0,68	4,14	0,69	4,14	0,66	4,25	0,50	4,08

Necesidades Competenciales	Ítems	Necesidades Competenciales Instrumentales	Curso 2011-2012		Curso 2012-2013		Curso 2013-2014		Curso 2014-2015		Curso 2015-2016		Curso 2016-2017		Curso 2017-18		Curso 2018-19		MT
			M	DS	M	DS	M	DS											
	Afrontamiento, resolución y superación de problemas académicos	B.2.6	4,17	0,75	3,79	0,89	4,64	0,67	4,25	0,88	4,19	0,83	4,14	0,69	4,07	1,14	4,50	1,00	4,21
Media Total			4,03		4,35		4,52		4,30		3,97		4,14		4,25		4,50		

Presentamos a continuación los resultados correspondientes a los ítems del cuestionario de evaluación final al alumno-tutorado el cual recoge las puntuaciones sobre la autopercepción de mejora del alumno-tutorado en el conjunto de ítems que atienden la necesidad competencial instrumental de tipo metodológica.

B.2 Metodológicas. Tal y como podemos observar en la tabla 72, el cuestionario de evaluación final arrojó resultados muy positivos y altamente significativos en torno a la autopercepción de mejora de los alumnos-tutorados respecto a las necesidades competenciales instrumentales de tipo metodológico, siendo un indicador de su interés académico para los estudiantes del Proyecto. Destacan principalmente los ítems relacionados con la *planificación y organización mejor de su tiempo* ($\bar{x}=4,38$) y *el uso de las técnicas de trabajo intelectual* ($\bar{x}=4,31$). Retomando los resultados del estudio sobre el diagnóstico de las necesidades competenciales de tipo instrumental, observamos que ambas competencias fueron las más demandadas por los alumnos-tutorados tanto al inicio como *in itinere*, lo que nos permite comprender que las mismas fueron atendidas de forma satisfactoria a través del Proyecto.

Por otra parte, se revelan puntuaciones positivas y muy significativas en ítems referidos a *condiciones de estudio* ($\bar{x}=4,30$), *mayor claridad y eficacia en la toma de decisiones* ($\bar{x}=4,08$) y *afrontamiento, resolución y superación de problemas académicos* ($\bar{x}=4,21$), si bien su presencia era escasa en la manifestación de necesidades competenciales por parte del alumnado-tutorado a lo largo de los cursos evaluados.

6.1.4.4 Necesidades competenciales intrapersonales

A continuación, se presentan los resultados obtenidos concernientes a las necesidades competenciales intrapersonales atendiendo en primer lugar las referidas “a demanda”, seguidas por las “a oferta” y finalmente presentamos los resultados y análisis del cuestionario de evaluación final correspondiente a las necesidades competenciales sistémicas en los alumnos-tutorados de Pedagogía.

A) Necesidades competenciales intrapersonales “a demanda” (iniciales e *in itinere*)

Tabla 73

Necesidades Competenciales Intrapersonales “a Demanda”

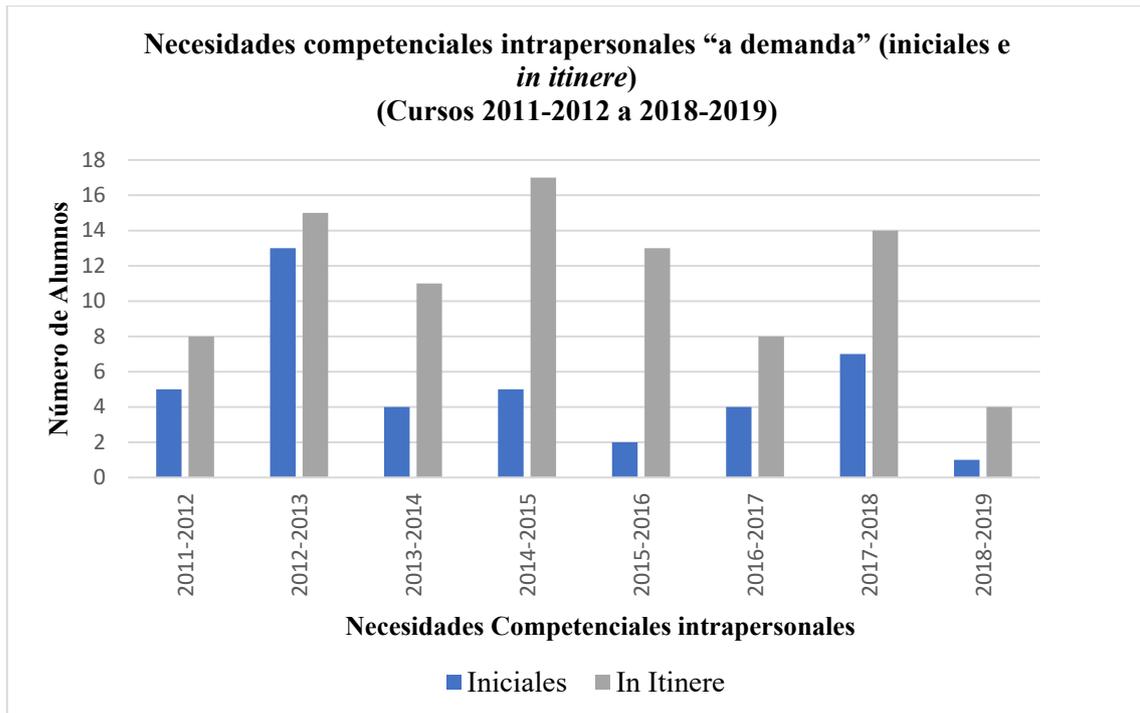
Clasificación	Necesidad Competencial
Intrapersonales	C.1 Resiliencia C.5 Inteligencia emocional C.7 Responsabilidad. C.8 Comportamiento ético. C.9 Pensamiento crítico (capacidad de crítica y autocrítica). C.10 Hábitos saludables relacionados con la fatiga escolar: C.10.1 Sueño C.10.2 Alimentación C.11 Afrontamiento, resolución y superación de problemas psico-sociales (agobio, estrés, abatimiento, bajones, melancolía, nerviosismo, añoranza, soledad, depresión, muerte de un progenitor o familiar allegado, ruptura sentimental, consumo de estupefacientes, alcoholismo, tabaquismo...)

A continuación, veremos por medio de representación gráfica de los resultados obtenidos a través del vaciado de datos sobre la manifestación explícita de necesidades competenciales intrapersonales expresadas por los alumnos-tutorados a lo largo de los cursos evaluados en la titulación de Pedagogía.

El gráfico 127 presenta la manifestación, por parte de los alumnos-tutorados, de las necesidades competenciales intrapersonales a lo largo de los cursos señalados, tanto al inicio del Proyecto como *in itinere*. Esta serie de necesidades tuvo una frecuencia significativa al inicio del Proyecto (42,70%) y muy significativa *in itinere* (93,75%) en la mayoría de los años evaluados. Este dato muestra que los aspectos intrapersonales en el alumnado de nuevo ingreso se ven afectados de manera significativa en el devenir universitario y necesitan de una correcta atención.

Gráfico 127

Competencias Intrapersonales “a Demanda” (Iniciales e In Itinere) (Cursos 2011-2012 a 2018-2019)



A continuación, podremos observar con más detenimiento, dentro de las necesidades competenciales intrapersonales a demanda, cuáles fueron las más exteriorizadas por el alumnado.

Gráfico 128

Competencia Intrapersonal C.7. Responsabilidad

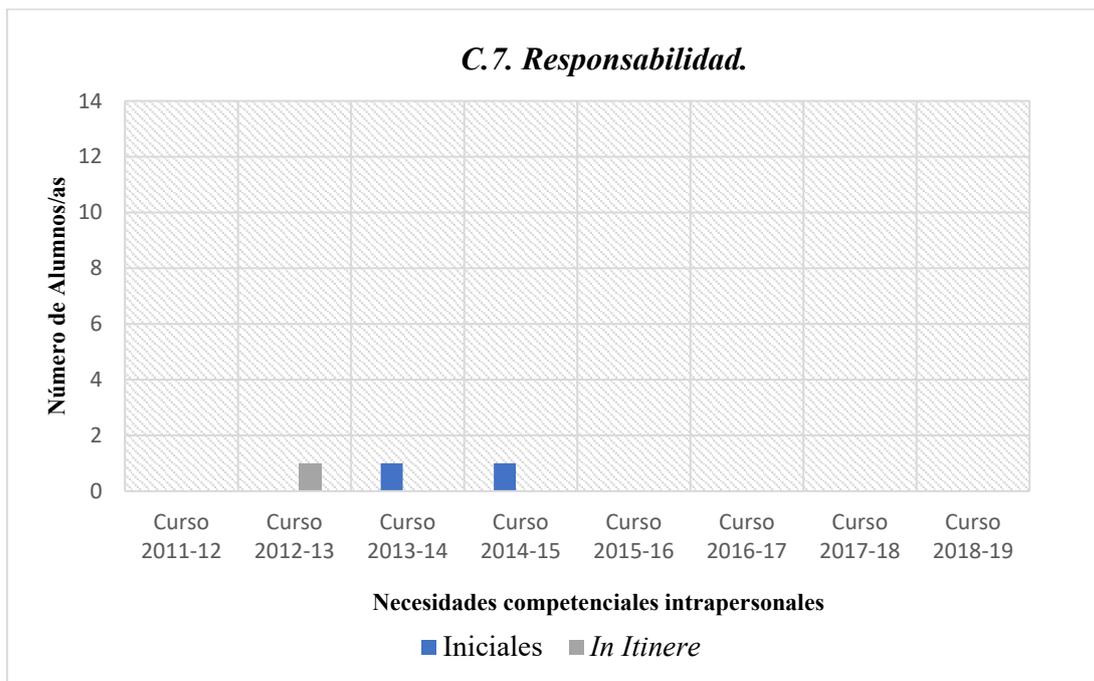


Gráfico 129

Competencia Intrapersonal C.10.1. Hábitos Saludables Relacionados con la Fatiga Escolar (Alimentación)

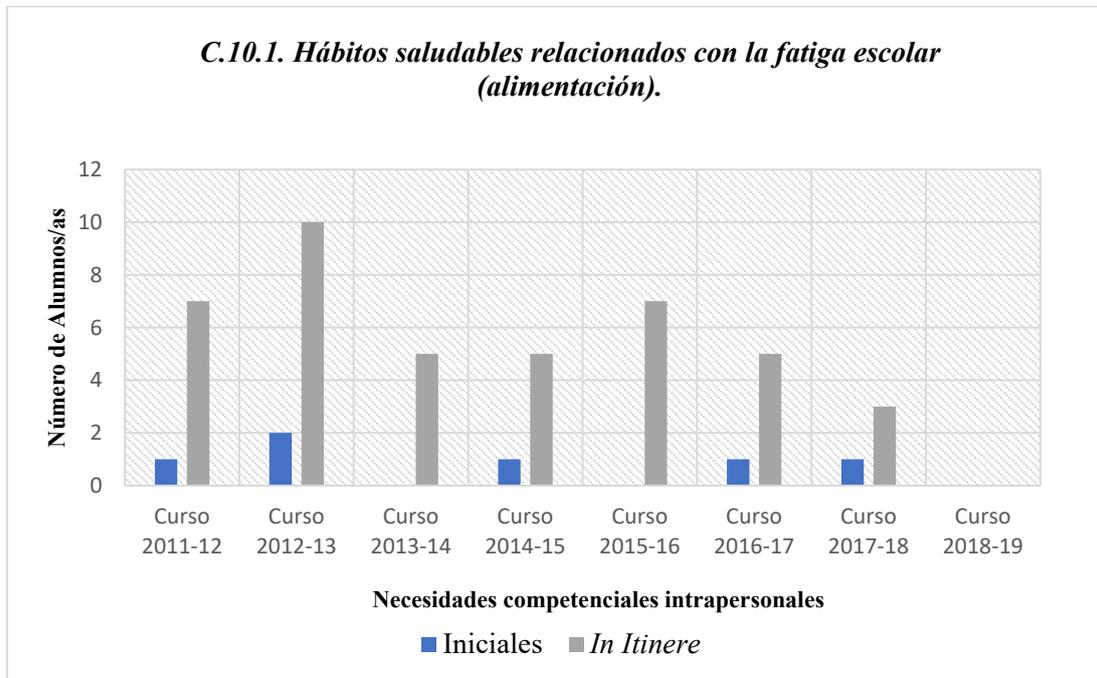


Gráfico 130

Competencia Intrapersonal C.10.2 Hábitos Saludables Relacionados con la Fatiga Escolar (Sueño)

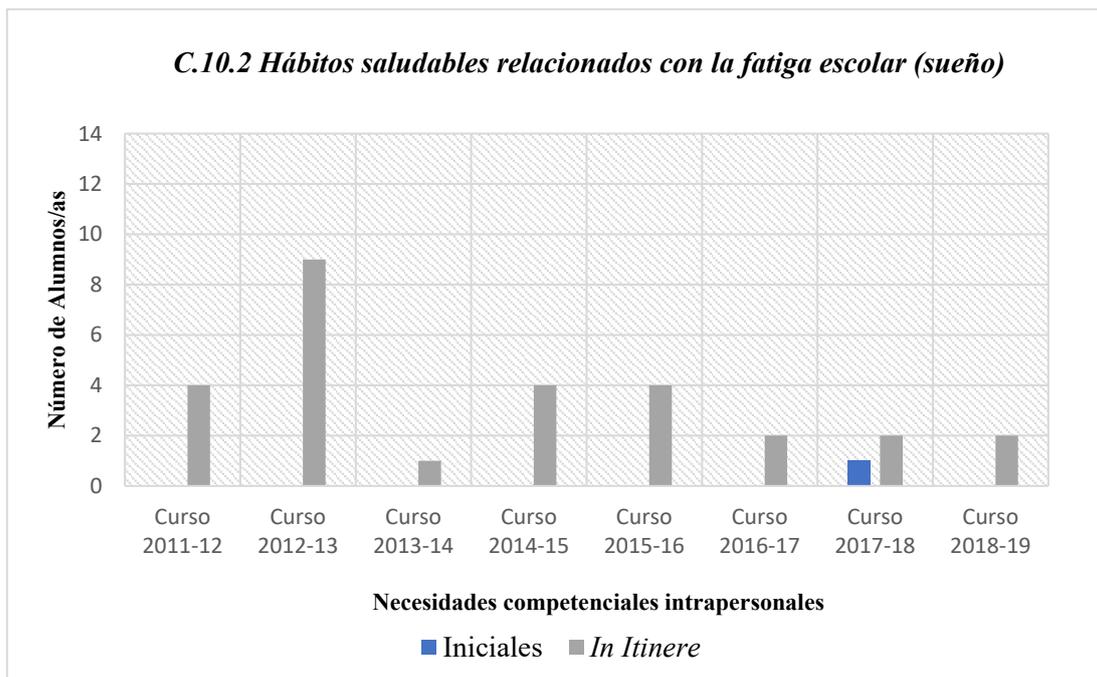
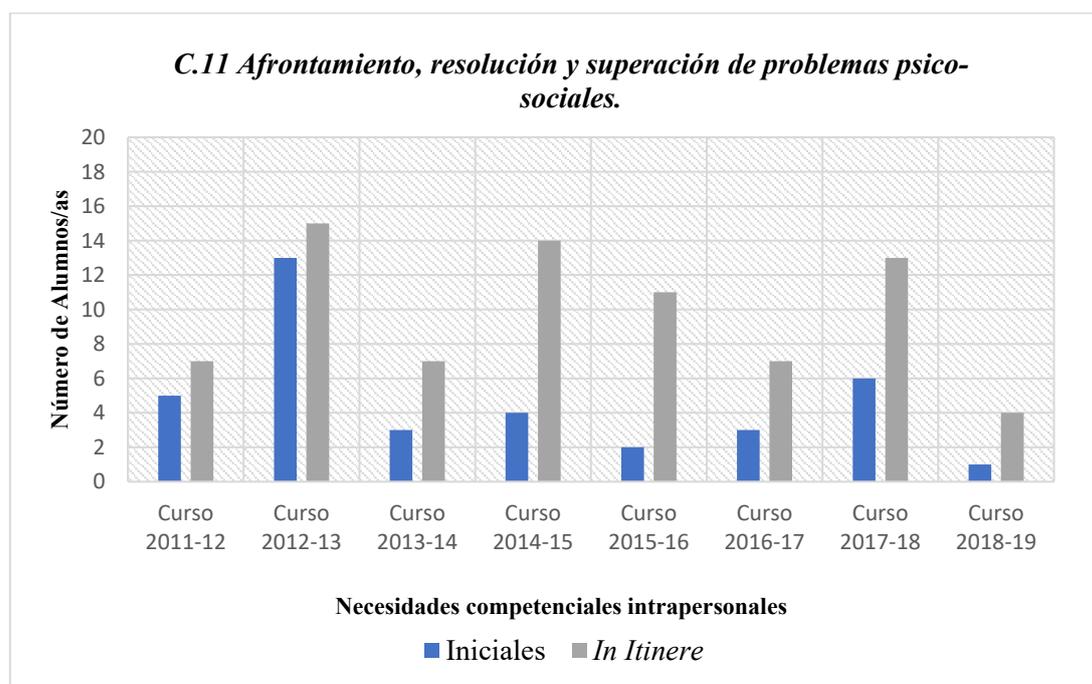


Gráfico 131

Competencia Intrapersonal C.II Afrontamiento, Resolución y Superación de Problemas Psico-Sociales (Agobio, Estrés, Abatimiento, Bajones, Melancolía, Nerviosismo, Añoranza, Soledad, Depresión, Muerte de un Progenitor o Familiar Allegado, Ruptura Sentimental, Consumo de Estupefacientes, Alcoholismo, Tabaquismo)



De acuerdo con los datos obtenidos en el estudio y atendiendo los resultados expresados en los gráficos anteriores (gráficos del 128,129, 13), podemos observar una demanda bastante escasa y muy poco significativa por parte de los alumnos-tutorados de Pedagogía en las necesidades competenciales referidas a *responsabilidad* (2,08% al inicio y 1,04% *in itinere*) y poco frecuente en lo concerniente a *hábitos saludables de sueño* (1,04% al inicio y 29,16% *in itinere*) y *alimentación* (6,25% al inicio y 43,75% *in itinere*). Sin embargo, los temas relacionados con el *afrentamiento, resolución y superación de problemas psico-sociales* muestran un importante aumento de la demanda, con un 38,54% al inicio y un 81,25% *in itinere*, como se puede observar en el gráfico 131.

B) Necesidades competenciales intrapersonales “a oferta”

Las necesidades competenciales intrapersonales “a oferta” fueron ofrecidas por los alumnos-tutores a todos los alumnos-tutorados que participaron en el Proyecto a lo largo de los cursos evaluados. Encontramos dentro de ellas las referidas a:

C.2 *Autoconfianza y autoestima*

C.3 *Seguridad en sí mismo*

C.6. *Motivación:*

C.6.1 *Motivación por la carrera*

C.6.2 *Motivación por las asignaturas*

C.6.3 *Motivación de logro*

A continuación, presentamos en los siguientes gráficos el conjunto de necesidades competenciales intrapersonales “a oferta” que han sido exteriorizadas por los alumno-tutorados a lo largo de los cursos evaluados de Pedagogía.

Gráfico 132

Competencia Intrapersonal C.2. Autoconfianza y Autoestima

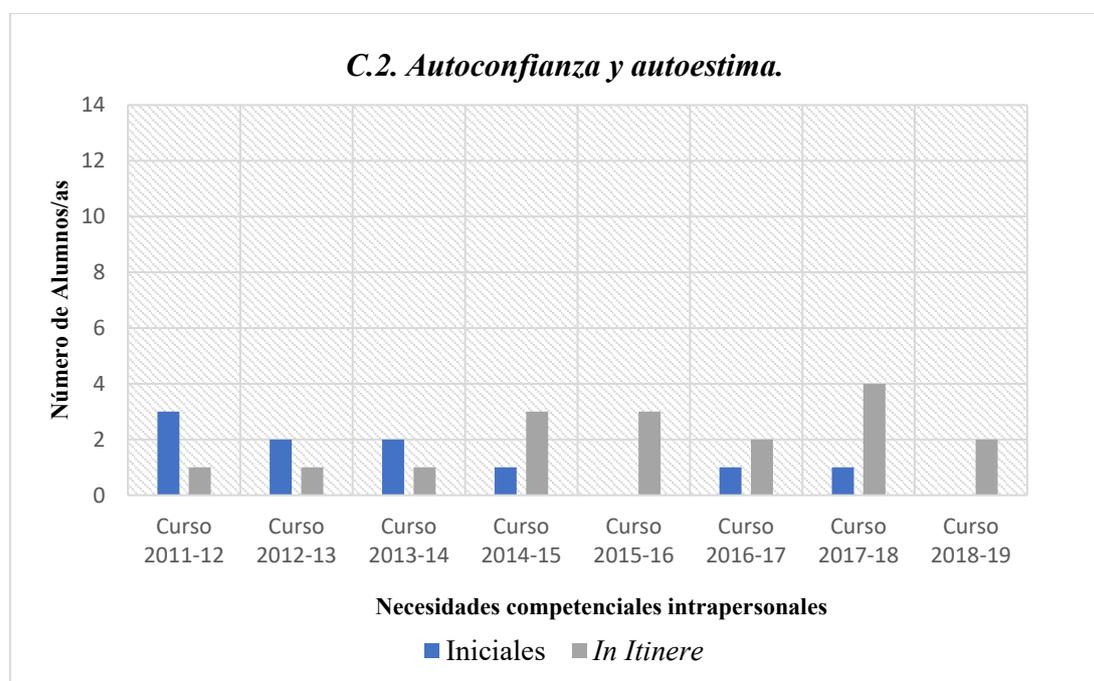


Gráfico 133

Competencia Intrapersonal C.3. Seguridad en sí Mismo

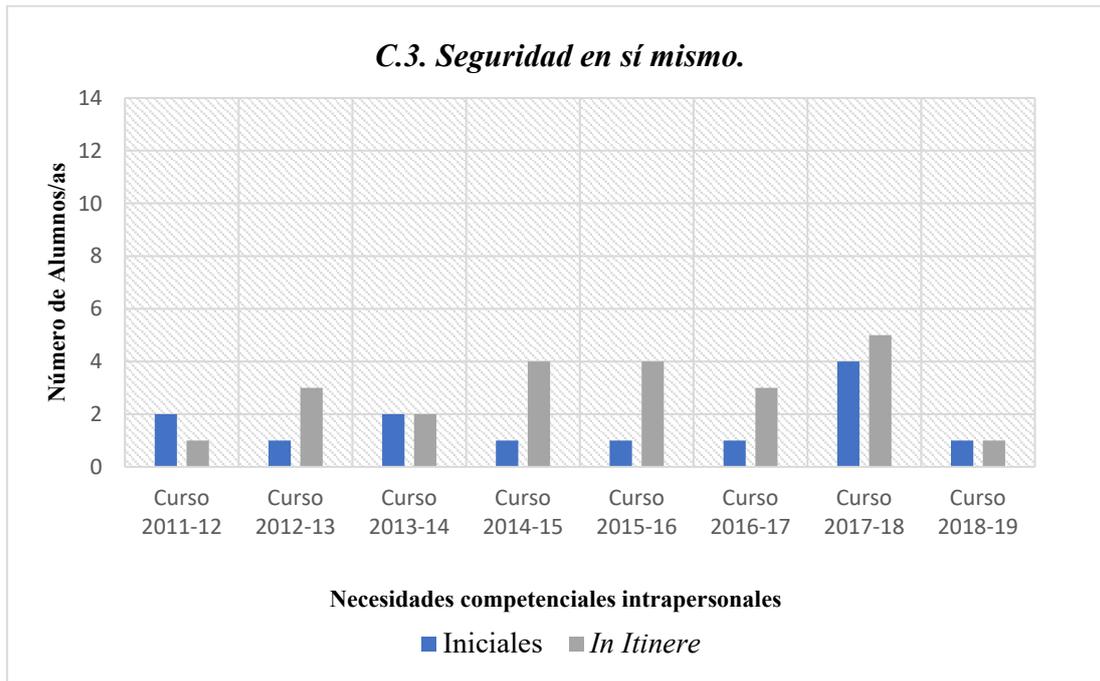


Gráfico 134

Competencia Intrapersonal C.6.1 Motivación por la Carrera

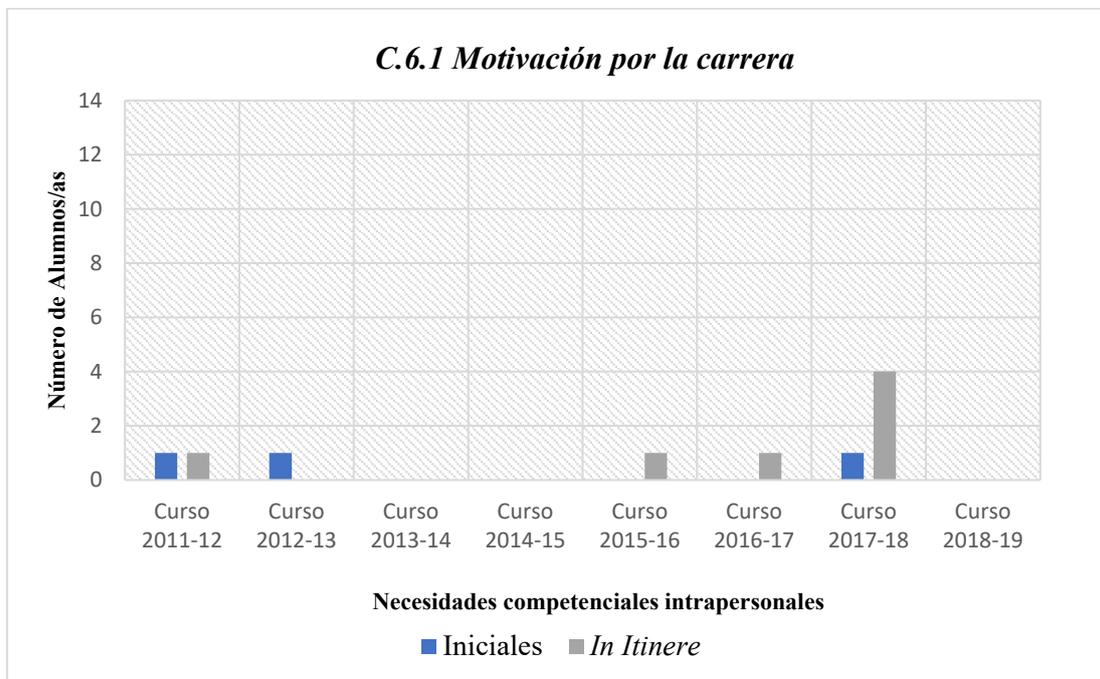


Gráfico 135

Competencia Intrapersonal C.6.2 Motivación por las Asignaturas

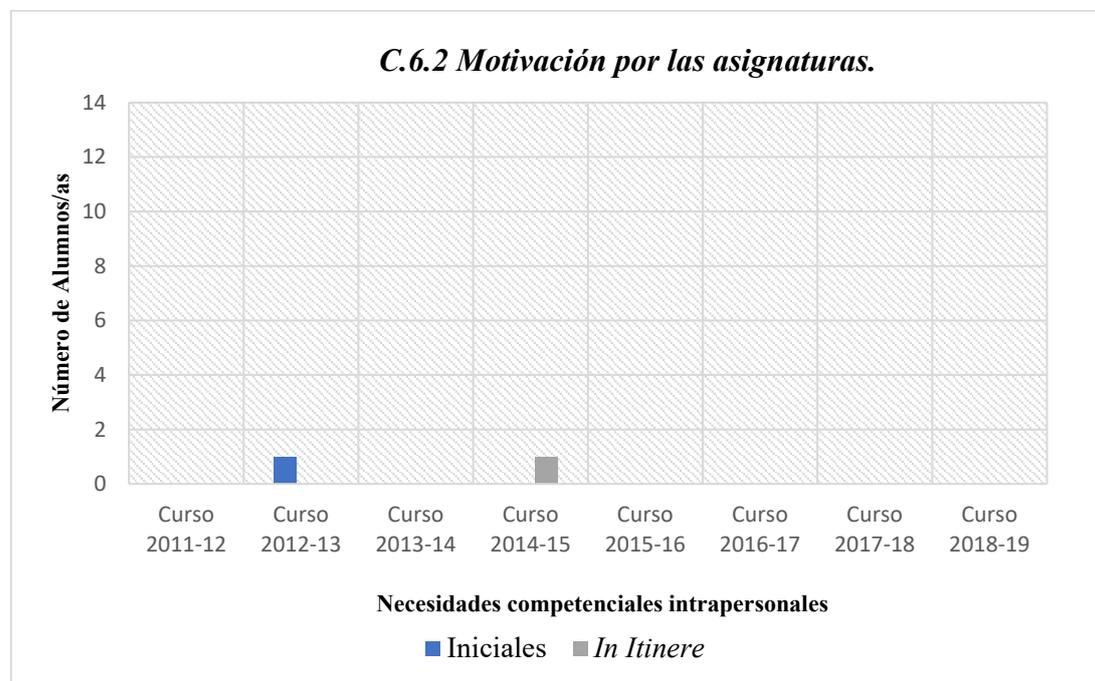
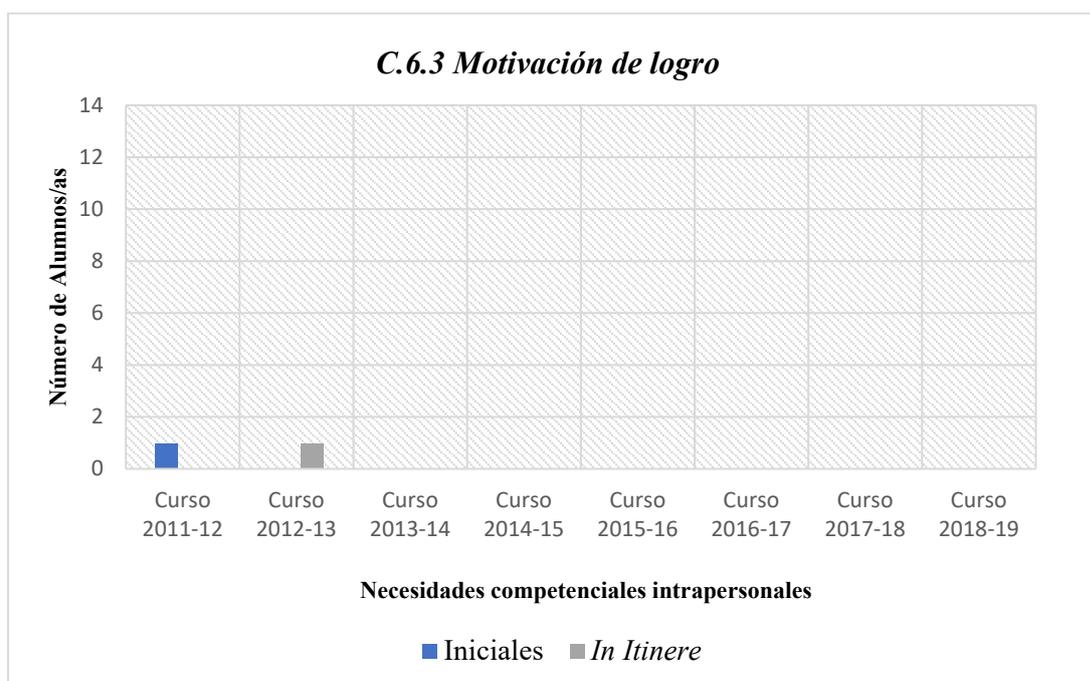


Gráfico 136

Competencia Intrapersonal C.6.3 Motivación de Logro



Dentro del análisis de las necesidades competenciales intrapersonales “a oferta” antes señaladas, encontramos que las menos demandadas de forma explícita por el alumno-tutorado fueron las de *autoconfianza* y *autoestima* (ver gráfico 132) aunque de manera poco significativa (10,41% al inicio y 17,70% *in itinere*). Por su parte, *seguridad en sí mismo* (ver gráfico 133) experimenta un ligero aumento de la demanda, pero con una frecuencia baja del 13,54% al inicio y un 23,95% *in itinere*.

Respecto a las necesidades competenciales relacionadas con la *motivación del alumno-tutorado por la carrera, las asignaturas y la motivación de logro*, los datos obtenidos evidencian la escasa verbalización de estas por parte del alumnado, aunque son abordadas por parte del alumno-tutor a lo largo de la relación tutorial.

C) Resultados y análisis del cuestionario de evaluación final correspondiente a las necesidades competenciales intrapersonales

Para evaluar la autopercepción del alumno-tutorado de la adquisición de las competencias genéricas intrapersonales abordadas en el Proyecto hemos realizado un análisis a las puntuaciones medias de cada curso. El cuestionario utiliza una escala Likert con las siguientes equivalencias: (1) *Totalmente en desacuerdo*, (2) *En desacuerdo*, (3) *Ni de acuerdo ni en desacuerdo*, (4) *De acuerdo* y (5) *Totalmente de acuerdo*.

Tabla 74

Evaluación de la Autopercepción de Mejora del Alumno-Tutorado en Cuanto a las Necesidades Competenciales Intrapersonales “a Oferta” y “a Demanda” (Cursos 2011-2012 a 2018-2019)

Necesidades Competenciales	Ítems	Necesidades Competenciales Intrapersonales	Curso 2011-2012		Curso 2012-2013		Curso 2013-2014		Curso 2014-2015		Curso 2015-2016		Curso 2016-2017		Curso 2017-2018		Curso 2018-2019		MT
			M	DS															
C.2 Autoconfianza y autoestima	Ha aumentado su autoestima y autoconfianza	C.2	3,83	0,75	4,40	0,54	4,45	0,68	4,38	0,74	4,31	0,94	4,14	1,06	3,93	0,73	4,25	0,96	4,21
C.4 Afianzamiento del sentido de eficacia y competencia	Espera que su rendimiento académico mejore notablemente	C.4	4,50	0,84															4,50
	Trabaja y estudia más como consecuencia de su participación en el Proyecto	C.4	3,17	0,41	2,69	1,18	4,36	0,67	4,25	0,70	4,12	0,96	4,42	0,53	4,00	0,78	4,00	0,82	3,87
C.6 Motivación: C.6.1 Motivación por la carrera C.6.2 Motivación por las asignaturas	La motivación por la carrera que cursa es ahora mayor	C.6.1	3,67	0,52															3,67
	Su interés por las asignaturas y su estudio ha aumentado	C.6.2	3,33	0,52															3,33
C.10 Hábitos saludables	Sus hábitos de sueño son ahora más saludables	C.10.1	3,83	0,98	4,20	0,83	4,45	0,68	4,38	0,51	3,75	1,00	4,29	0,75	4,21	0,89	4,00	0,82	4,13

Necesidades Competenciales	Ítems	Necesidades Competenciales Intrapersonales	Curso 2011-2012		Curso 2012-2013		Curso 2013-2014		Curso 2014-2015		Curso 2015-2016		Curso 2016-2017		Curso 2017-2018		Curso 2018-2019		MT
			M	DS															
relacionados con la fatiga escolar: C.10.1 Sueño C.10.2 Alimentación	Sus hábitos de alimentación son ahora más saludables	C.10.2	2,83	0,98	2,50	0,70	4,27	0,64	4,25	0,88	4,00	0,92	3,86	0,90	4,43	0,85	4,00	0,82	3,76
C.11 Afrontamiento, resolución y superación de problemas psicosociales (agobio, estrés, abatimiento, bajones, melancolía, nerviosismo, añoranza, soledad, depresión, muerte de un progenitor o familiar allegado, ruptura sentimental, consumo de estupefacientes, alcoholismo, tabaquismo...)	Ha sabido abordar y superar, gracias a la tutoría, los problemas personales que le han surgido	C.11	4,17	0,75	3,79	0,89	4,64	0,67	4,25	0,88	4,19	0,83	4,14	0,69	4,07	1,14	5,00	0,00	4,28

Necesidades Competenciales	Ítems	Necesidades Competenciales Intrapersonales	Curso 2011-2012		Curso 2012-2013		Curso 2013-2014		Curso 2014-2015		Curso 2015-2016		Curso 2016-2017		Curso 2017-2018		Curso 2018-2019		MT
			M	DS															
Media Total			3,66		3,51		4,43		4,30		4,07		4,17		4,12		4,25		

* A partir del curso 2012-2013 las necesidades competenciales C.6 dejaron de ser evaluadas en el cuestionario de evaluación final debido a las reformas llevadas a cabo en el instrumento producto de la evolución del Proyecto y sus procesos de cambio y mejora. De las necesidades competenciales C.4 se mantuvo solo uno de los ítems que la evaluaban, desapareciendo el referente a *espera que su rendimiento académico mejore notablemente*

Presentamos a continuación los resultados correspondientes a los ítems del cuestionario de evaluación final al alumno-tutorado el cual recoge las puntuaciones sobre la autopercepción de mejora del alumno-tutorado en el conjunto de ítems que atienden las necesidades competenciales de tipo intrapersonal.

Tal y como podemos observar en la tabla 74 el cuestionario de evaluación final ha arrojado resultados muy positivos en torno a la autopercepción de mejora de los alumnos-tutorados de las necesidades competenciales de tipo intrapersonal. El ítem que atiende la necesidad competencial *C.11 Afrontamiento, resolución y superación de problemas psico-sociales (agobio, estrés, abatimiento, bajones, melancolía, nerviosismo, añoranza, soledad, depresión, muerte de un progenitor o familiar allegado, ruptura sentimental, consumo de estupefacientes, alcoholismo, tabaquismo...)* obtuvo las puntuaciones más elevadas por parte de los alumnos-tutorados a lo largo de los años que componen el estudio ($\bar{x}=4,28$), seguido de *C.2 Autoconfianza y autoestima*, con una valoración también significativa ($\bar{x}=4,21$). Por otra parte, *C.10 Hábitos saludables relacionados con la fatiga escolar* presentan unas puntuaciones positivas y significativas en el cuestionario de evaluación final a lo largo de los años evaluados, recibiendo *C.10.1 Sueño* un $\bar{x}=3,76$ y *C.10.2 Alimentación* un $\bar{x}=4,13$, aunque ligeramente más bajas que las anteriores.

Los resultados del cuestionario de evaluación final y sus medias totales positivas y significativas en el conjunto de ítems nos permite comprobar la autopercepción de mejora por parte de los estudiantes consultados en aquellos aspectos vinculados al ámbito personal de estos, pese a que las mismas fueron demandas de manera poco significativa en general, como se pudo comprobar en el estudio del diagnóstico de necesidades competenciales de los alumnos-tutorados de Pedagogía.

6.1.4.5 Necesidades competenciales interpersonales

A continuación, se presentan los resultados obtenidos concernientes a las necesidades competenciales interpersonales atendiendo en primer lugar las referidas “a demanda”, seguidas por las “a oferta” y finalmente presentamos los resultados y análisis del cuestionario de evaluación final correspondiente a las necesidades competenciales sistémicas en los alumnos-tutorados de Pedagogía.

A) Necesidades competenciales interpersonales “a demanda” (iniciales e *in itinere*)

Tabla 75

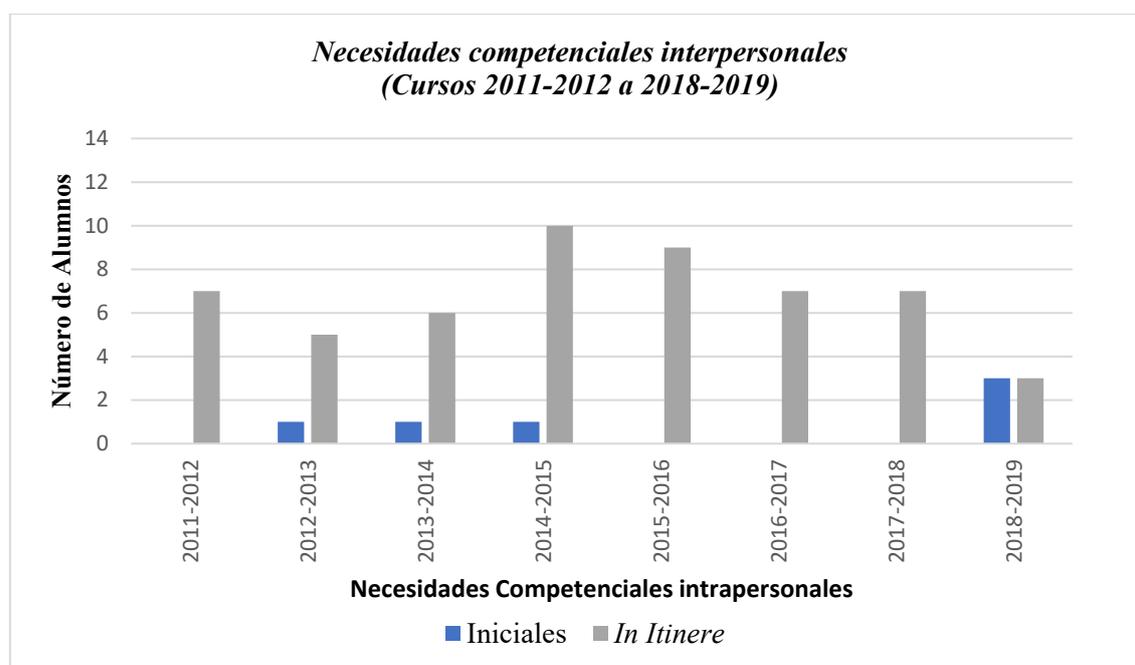
Necesidades Competenciales Interpersonales “a Demanda”

Clasificación	Necesidad Competencial
Interpersonales	<p>D.1 Habilidades sociales.</p> <p>D.2 Habilidades de comunicación.</p> <p>D.3 Establecimiento y mantenimiento de relaciones interpersonales y de interacciones sociales.</p> <p>D.6 Actitud y sentido de cooperación y trabajo en equipo.</p> <p>D.7. Afrontamiento, resolución y superación de conflictos relacionales (grupo de iguales, pareja, familia)</p>

A continuación, veremos por medio de representación gráfica de los resultados obtenidos a través del vaciado de datos sobre la manifestación explícita de necesidades competenciales interpersonales expresadas por los alumnos-tutorados a lo largo de los cursos evaluados en la titulación de Pedagogía.

Gráfico 137

Competencias Interpersonales “a Demanda” (Iniciales e In Itinere) (Cursos 2011-2012 a 2018-2019)



En el gráfico 137 se representan la totalidad de las necesidades competenciales interpersonales “a demanda” que fueron expresadas por los alumnos-tutorados del Grado en Pedagogía del Proyecto a lo largo de todos los cursos evaluados. Como podemos observar, se aprecia una demanda muy irregular por parte de estos, con una clara predominancia a solicitarla *in itinere*. Este conjunto de necesidades competenciales presentó una frecuencia baja de manifestación por el alumnado al inicio, donde el 6,25% de la población (n=98) demandó este bloque de competencias, mientras que el 56,25% de los estudiantes participantes expresaron poseer este conjunto de necesidades competenciales durante el resto de su participación en el Proyecto.

A continuación, podremos observar con más detenimiento, dentro de las necesidades competenciales interpersonales a demanda, cuáles fueron las más exteriorizadas por el alumnado.

Gráfico 138

Competencia D.1. Habilidades Sociales

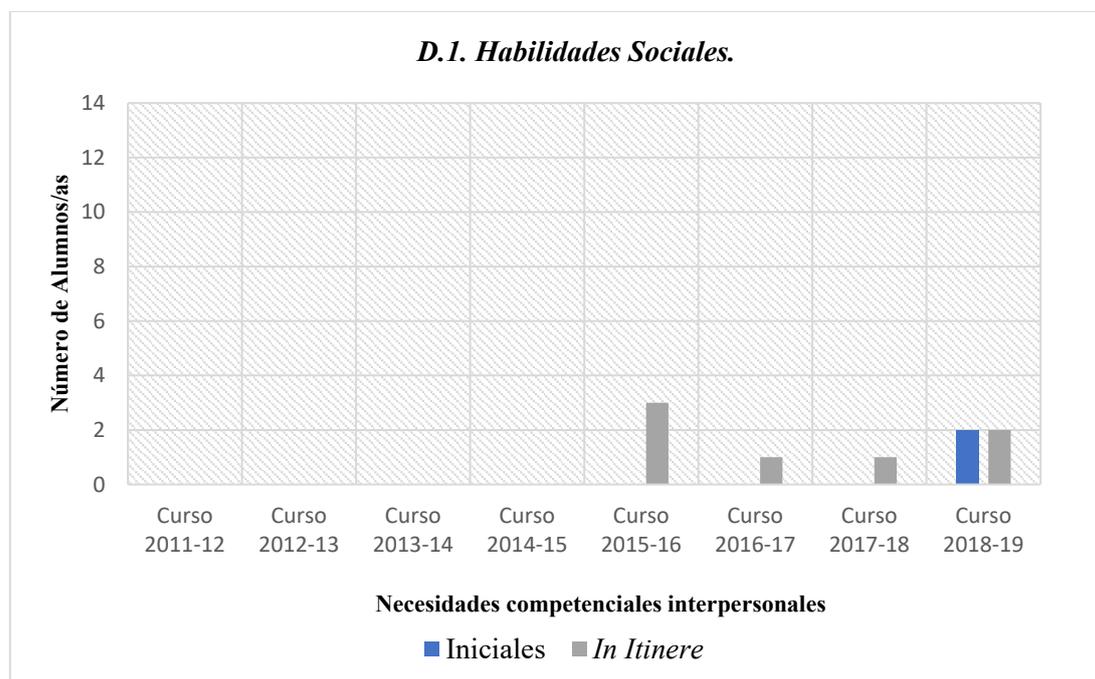


Gráfico 139

Competencia D.3. Establecimiento y Mantenimiento de Relaciones Interpersonales y de Interacciones Sociales

D.3. Establecimiento y mantenimiento de relaciones interpersonales y de interacciones sociales.

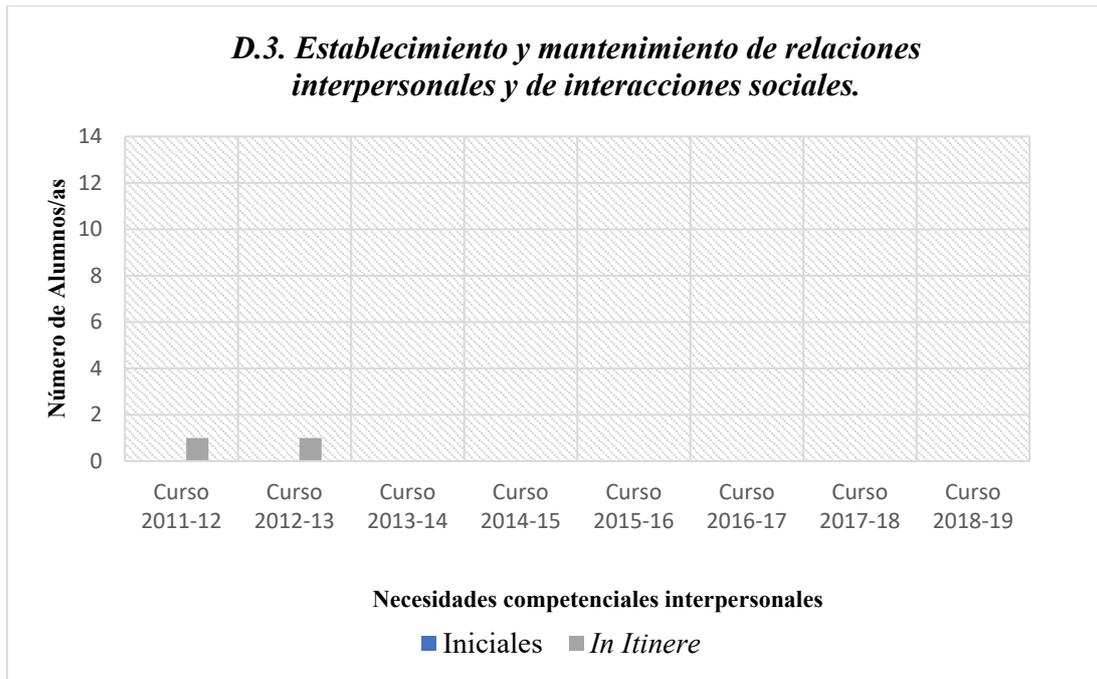
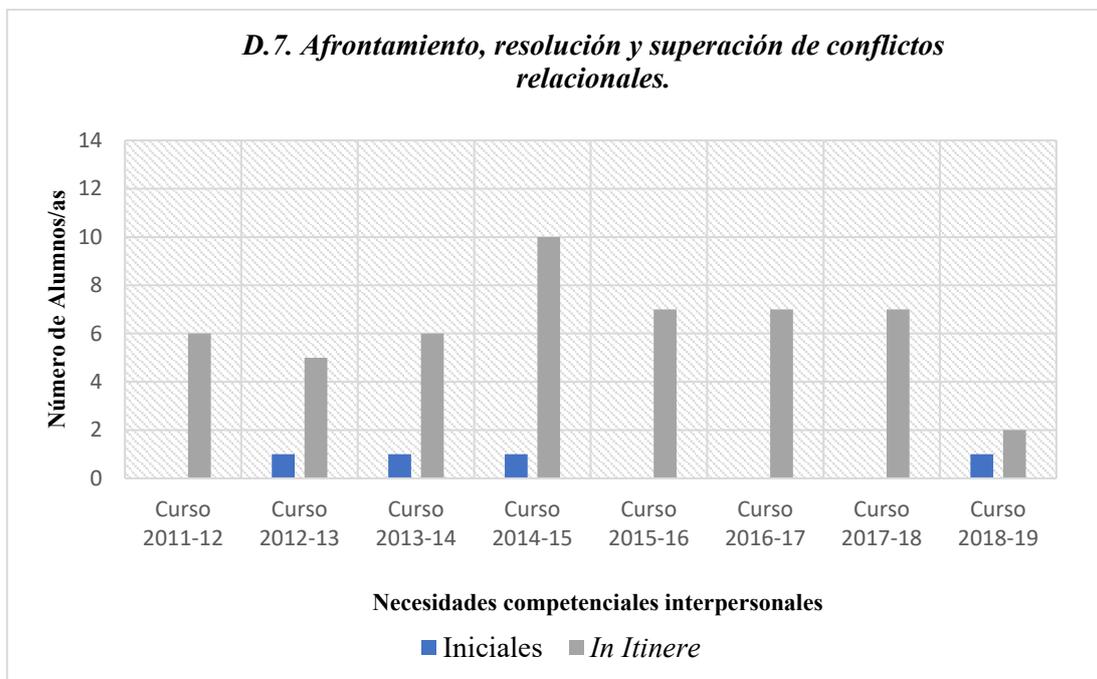


Gráfico 140

Competencia D.7. Afrontamiento, Resolución y Superación de Conflictos Relacionales (Grupo de Iguales, Pareja, Familia)



Dentro de las necesidades competenciales interpersonales “a demanda”, la más solicitada de manera explícita por el alumno-tutorado, aunque de manera poco

significativa, fue la relacionada con el *afrontamiento, resolución y superación de conflictos relacionales* (gráfico 140), manifestada mayoritariamente *in itinere* (52,08%) frente a la escasa demanda al inicio del curso (4,16%). Por su parte, las necesidades competenciales interpersonales vinculadas a las *habilidades sociales* (2,08% al inicio y 7,29% *in itinere*) y al *establecimiento y mantenimiento de relaciones interpersonales y de interacciones sociales* (0,00% al inicio y 2,08% *in itinere*), presentaron una demanda bastante escasa y poco significativa (ver gráficos 138 y 139). En todos los casos, se observa una diferencia entre el comienzo del año y su desarrollo posterior.

Los datos obtenidos respecto a estas necesidades competenciales evidencian que los aspectos interpersonales se ven afectados con el transcurrir del tiempo y en el aumento de la exposición social del alumnado.

B) Necesidades Competenciales interpersonales “a oferta”

Las necesidades competenciales de tipo interpersonal que fueron ofertadas por el Proyecto a todos los alumnos tutorados han sido las clasificadas como:

D.4 Reconocer y respetar la diversidad y la multiculturalidad

D.5 Reconocer y respetar la igualdad de género

Estas necesidades competenciales fueron trabajadas a lo largo del Proyecto por parte de todos los alumnos-tutores. Sin embargo, en esta categoría ningún alumno-tutorado manifestó de forma explícita poseer alguna de ellas.

C) Resultados y análisis del cuestionario de evaluación final correspondiente a las necesidades competenciales interpersonales

Para evaluar la autopercepción del alumno-tutorado de la adquisición de las competencias genéricas interpersonales abordadas en el Proyecto hemos realizado un análisis a las puntuaciones medias de cada curso. El cuestionario utiliza una escala Likert con las siguientes equivalencias: (1) *Totalmente en desacuerdo*, (2) *En desacuerdo*, (3) *Ni de acuerdo ni en desacuerdo*, (4) *De acuerdo* y (5) *Totalmente de acuerdo*.

Tabla 76

Evaluación de la Autopercepción de Mejora del Alumno Tutorado en Cuanto a las Necesidades Competenciales Interpersonales “a Oferta” y “a Demanda” (Cursos 2011-2012 a 2018-2019)

Necesidades Competenciales	Ítems	Necesidades Competenciales Interpersonales	Curso 2011-2012		Curso 2012-2013		Curso 2013-2014		Curso 2014-2015		Curso 2015-2016		Curso 2016-2017		Curso 2017-2018		Curso 2018-2019		MT
			M	DS															
D.1 Habilidades sociales. D.2 Habilidades de comunicación.	Han mejorado sus habilidades sociales y de comunicación.	D.1/D.2	3,83	0,75	4,15	0,68	4,64	0,50	4,50	0,53	3,94	0,93	3,86	0,69	4,21	0,70	4,00	0,82	4,14
D.3 Establecimiento y mantenimiento de relaciones interpersonales y de interacciones sociales.	Ha mejorado en el establecimiento y mantenimiento de relaciones sociales.	D.3	3,83	0,75	4,15	0,68	4,64	0,50	4,50	0,53	3,94	0,93	3,86	0,69	4,21	0,70	4,50	1,00	4,20
Media Total			3,83		4,15		4,64		4,50		3,94		3,86		4,21		4,25		

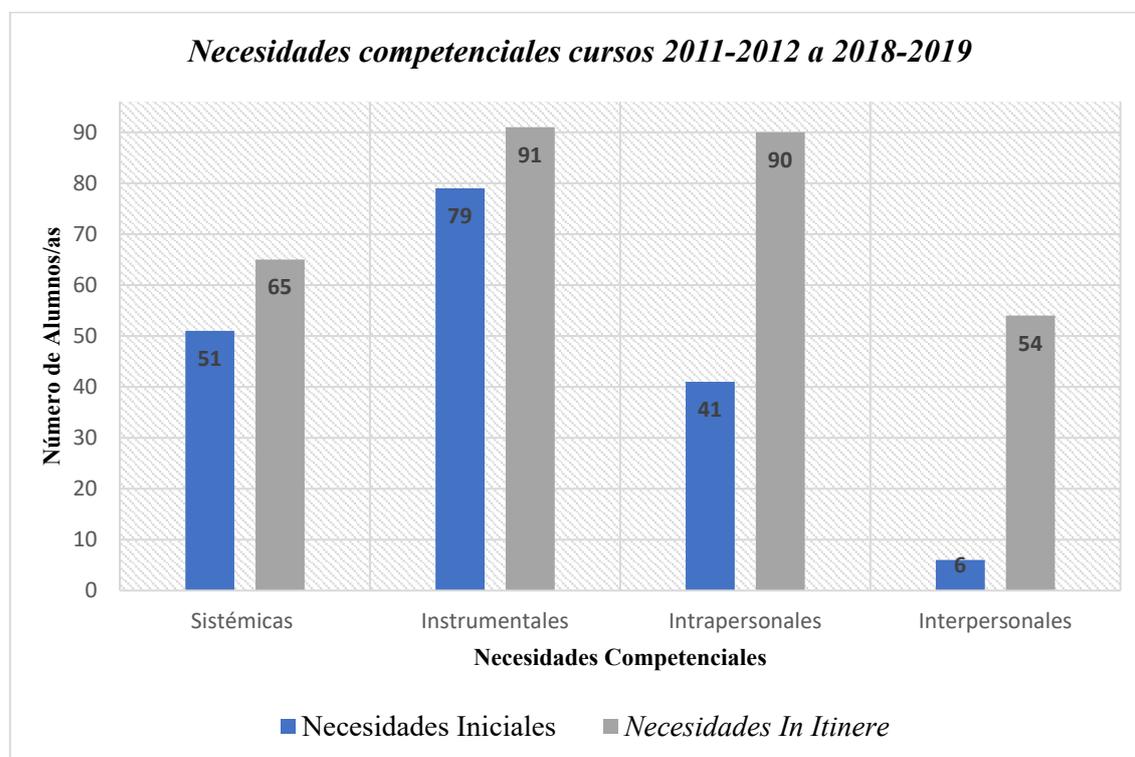
En la tabla 76, se puede observar que las competencias evaluadas a través del cuestionario de evaluación final para conocer la auto percepción de mejora por parte del alumno-tutorado, esto es, *habilidades sociales y de comunicación y establecimiento y mantenimiento de relaciones sociales*, obtuvieron unas medias bastante elevadas ($\bar{X}= 4,14$ y $\bar{X}= 4,20$, respectivamente), lo que evidencia la satisfacción del alumnado en estos aspectos trabajados.

6.1.4.6 Comparativa de necesidades competenciales del alumno-tutorado en el Grado en Pedagogía (cursos 2011-2012 a 2018-2019)

A continuación, se presenta en el gráfico 142 una comparativa del conjunto de necesidades competenciales (*sistémicas, instrumentales, intrapersonales e interpersonales*) que han sido manifestadas por el alumno-tutorado tanto al inicio como *in itinere*, que son posteriormente trabajadas con el alumno-tutor a lo largo de la relación tutorial.

Gráfico 141

Estudio Comparativo de las Necesidades Competenciales del alumno-tutorado en el Grado en Pedagogía (Cursos 2011-2012 a 2018-2019)



Como podemos observar en el gráfico 141, existen diferencias en los resultados, encontrando que el conjunto de necesidades competenciales más demandado por los alumnos-tutorados del Proyecto del Grado en Pedagogía a lo largo de los cursos 2011-2012 a 2018-2019 son las referentes a las competencias *instrumentales* (82,29% al inicio y 94,79% *in itinere*), las cuales atienden un conjunto de competencias académicas de carácter instrumental que tienen en cuenta diversos contenidos centrados en el trabajo, desempeño y rendimiento académico tales como la planificación, organización y aprovechamiento del tiempo, las condiciones físicas de estudio (lugar, mobiliario, ambiente, temperatura) y la técnicas de estudio.

El siguiente bloque de necesidades competenciales más exteriorizado por los alumnos-tutorados en el estudio es el de tipo *intrapersonal* (42,70% al inicio y 93,75% *in itinere*), cuyas competencias se refieren a aspectos personales del alumno-tutorado tales como la autoestima y la autoconfianza, los hábitos saludables (sueño y alimentación), la capacidad para afrontar, resolver y superar problemas personales y trabaja y estudia más como consecuencia de su participación en el Proyecto.

Igualmente, las necesidades competenciales *sistémicas*, con un 52,04% al inicio y un 66,32% *in itinere*, presentan una alta manifestación por parte de los alumnos-tutorados, cuyas competencias están referidas por un lado a la adquisición por parte del alumno-tutorado de información institucional y contextual del nuevo ambiente educativo (universidad, centro y titulación) y, por otro, con las competencias académicas también de carácter sistémico vinculadas a aspectos que forman parte del aprendizaje activo.

Por último, aparecen las necesidades competenciales de tipo *interpersonal* (6,25% inicio 56,25% *in itinere*), cuya manifestación por el alumno-tutorado es mayormente expresada a lo largo del curso y que hacen referencia a las competencias que le permiten mantener una mejor comunicación y relaciones sociales en su nueva realidad académica.

6.1.4.7 Consideraciones finales

Los resultados arrojados tras el estudio sobre la demanda de necesidades competenciales y la autopercepción de mejora por parte de los alumnos-tutorados del Proyecto de Tutoría entre Compañeros en la titulación de Grado en Pedagogía de la Facultad de Educación de la Universidad de Salamanca durante los cursos 2011-2012 a 2018-2019 nos han permitido conocer el conjunto de necesidades competenciales que manifiestan una mayor presencia entre el alumnado-tutorado del Proyecto. Concretamente, un 94,79% de la

población (n=98) solicitó en algún momento del curso trabajar alguna de las necesidades competenciales evaluadas, siendo las de tipo instrumental e intrapersonal las más asumidas y a su vez valoradas en el cuestionario de evaluación final.

Gracias al instrumento de validación empleado y aplicado por el Equipo de Coordinadores del Proyecto de Tutoría entre Compañeros, pudimos conocer qué necesidades competenciales presentaron una mejor valoración por parte de los alumnos-tutorados que respondieron al cuestionario, con una media superior a los 4 puntos sobre 5 en la mayoría de los ítems que engloban estas cuestiones. Estos datos evidencian una autopercepción de mejora en los estudiantes gracias a la relación tutorial desarrollada en el Proyecto.

Como podemos observar en la siguiente tabla, la valoración es muy positiva y altamente significativa en todas las necesidades competenciales atendidas, destacando los siguientes ítems que alcanzaron las puntuaciones más altas:

Tabla 77

Ítems Mejor Puntuados en el Cuestionario de Evaluación Final por el Alumno-Tutorado en las Necesidades Competenciales de Tipo Sistémicas, Instrumentales, Intrapersonales e Interpersonales

Necesidad competencial	Ítem	Puntuación
Sistémica	<i>Conoce mejor ahora los distintos Servicios Universitarios</i>	4,05
	<i>Conoce mejor ahora su propia facultad</i>	4,21
	<i>Conoce mejor las características y exigencias del primer curso de Grado (asignaturas, prácticas, trabajos, exámenes, profesores, tutorías, Studium...)</i>	4,35
	<i>Su asistencia a clase ha aumentado gracias a la participación en el Proyecto</i>	4,45
	<i>Su participación e implicación en las clases ha aumentado</i>	4,45

	<i>Ha mejorado en la realización y presentación de prácticas y trabajos en grupo e individuales</i>	4,51
	<i>Ha realizado un uso adecuado de las horas de tutorías de los profesores</i>	4,45
	<i>Ha llevado a la práctica los compromisos de cambio asumidos en las distintas sesiones de tutoría</i>	4,17
Instrumental	<i>Ha aprendido a planificar y organizar mejor su tiempo</i>	4,38
	<i>Sus condiciones de estudio son ahora más adecuadas</i>	4,30
	<i>Ha hecho uso de las técnicas de trabajo intelectual, incluida la preparación de exámenes o de otras pruebas de evaluación, que le han enseñado</i>	4,31
	<i>Presenta mayor claridad y eficacia en la toma de decisiones</i>	4,08
	<i>Afrontamiento, resolución y superación de problemas académicos</i>	4,21
Intrapersonal	<i>Ha aumentado su autoestima y autoconfianza</i>	4,21
	<i>Sus hábitos de sueño son ahora más saludables</i>	4,13
	<i>Ha sabido abordar y superar, gracias a la tutoría, los problemas personales que le han surgido</i>	4,28
Interpersonal	<i>Han mejorado sus habilidades sociales y de comunicación.</i>	4,14
	<i>Ha mejorado en el establecimiento y mantenimiento de relaciones sociales.</i>	4,20

Gracias al diagnóstico de las necesidades competenciales pudimos comprobar que la mayoría de estas, aunque fueron poco demandadas por el alumno-tutorado en general y aún menos al inicio del curso, sin embargo, resultaron muy bien puntuadas en la evaluación final de autopercepción de mejora gracias al Proyecto. Esta diversidad en la

percepción de necesidades podría poner de manifiesto la limitación de los alumnos de nuevo ingreso para reconocer sus necesidades competenciales en el momento de comenzar la etapa universitaria, lo que dificulta que soliciten ayuda en los primeros encuentros con el nuevo contexto educativo.

Estos resultados nos permiten conocer aquello que afecta y preocupa de manera significativa al alumno que se incorpora a las instituciones de Educación Superior y se encuentra en el proceso de transición, para así poder brindarle posteriormente una mayor atención en esos aspectos destacados, sabiendo que la mejor forma para promover una completa integración del alumnado novel dentro de las instituciones educativas comienza con promover ambientes de participación, cordialidad y confianza que ocurran de manera ecológica y genuina y que a su vez permitan al alumnado sentirse seguro, valorado, atendido y aceptado, aspectos claves en los programas de tutoría entre iguales como lo es el Proyecto Tutoría entre Compañeros (Grados).

Si bien estos datos ya son en sí mismos reveladores de éxito en cuanto a los resultados del Proyecto, queremos destacar el apartado de valoración final realizado a los 124 alumnos-tutorados que cumplimentaron el cuestionario de evaluación final, el cual resume de manera muy gráfica la autopercepción que el alumno-tutorado tiene de este Proyecto, como podemos ver a continuación en la tabla 78.

En este apartado de valoración final la escala de respuesta empleada fue una escala de intervalo del 1 al 5 donde, (1) *Totalmente en desacuerdo*, (2) *En desacuerdo*, (3) *Ni de acuerdo ni en desacuerdo*, (4) *De acuerdo* y (5) *Totalmente de acuerdo*. Siguiendo este baremo, los alumnos-tutorados expresan encontrarse realmente muy satisfechos con su participación en el Proyecto, consiguiéndose en este apartado una media en las puntuaciones altamente significativa de $\bar{x}=4,56$, lo que nos sitúa entre el satisfecho y muy satisfecho. Estos datos nos permiten asumir que existe una autopercepción de mejora por parte del alumno-tutorado en el conjunto de competencias genéricas vinculadas a necesidades competenciales *sistémicas, instrumentales, intrapersonales e interpersonales* trabajadas en la relación tutorial.

Tabla 78

Evaluación de la Valoración Final del Alumno-Tutorado en Cuanto al Proyecto Tutoría Entre Compañeros

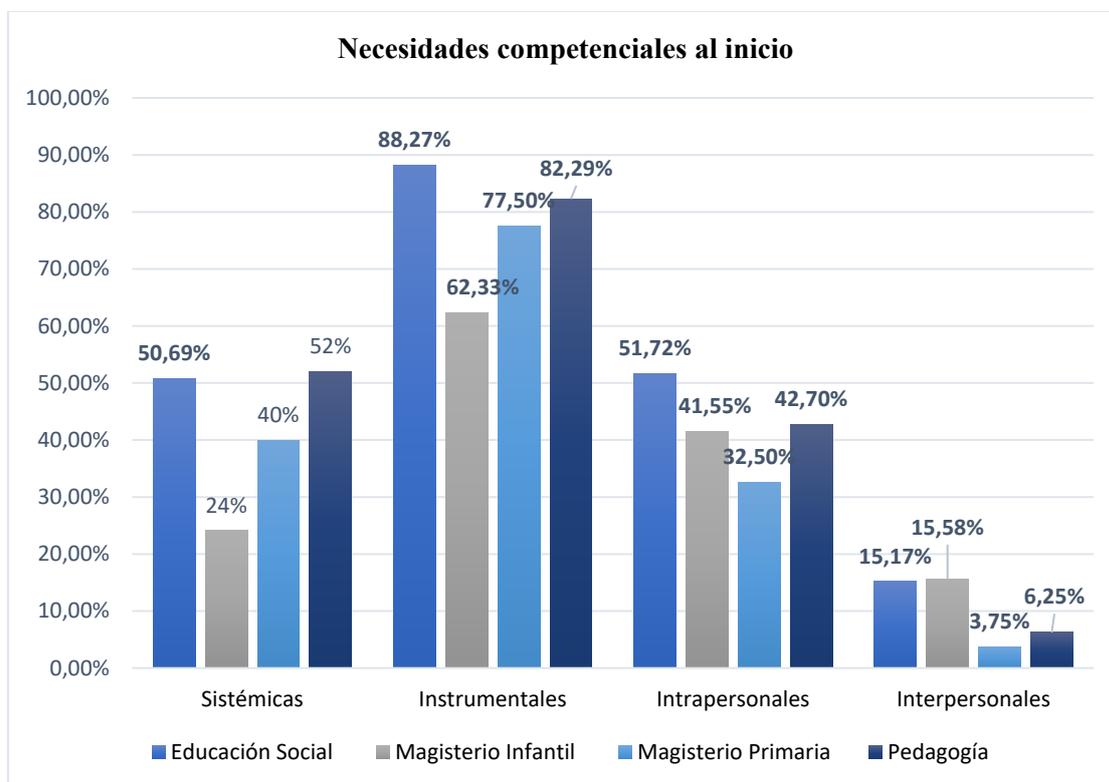
Ítems	Curso 2011-2012		Curso 2012-2013		Curso 2013-2014		Curso 2014-2015		Curso 2015-2016		Curso 2016-2017		Curso 2017-2018		Curso 2018-2019		MT
	M	DS															
Valoración global de lo que le ha aportado su participación en el Proyecto.	4,17	0,41	4,71	0,61	4,64	0,67	4,75	0,46	4,63	1,02	4,71	0,48	4,64	0,50	4,25	0,50	4,56

6.1.5 Estudio comparativo de las competencias trabajadas y evaluadas en el Proyecto Tutoría entre Compañeros en las titulaciones de la Facultad de Educación (cursos 2008-2009 a 2018-2019)

Una vez presentados los resultados obtenidos de las cuatro titulaciones evaluadas, Educación Social, Maestro en Educación Infantil, Maestro en Educación Primaria y Pedagogía, se hace preciso revelar las posibles diferencias existentes entre ellas en cuanto a la manifestación de las necesidades competenciales asumidas por los alumnos-tutorados a lo largo de todos los cursos consultados al inicio e *in itinere*, así como también la autopercepción de mejora de las distintas competencias examinadas a través de los cuestionarios de evaluación final al alumno-tutorado del Proyecto en las cuatro titulaciones.

Gráfico 142

Estudio Comparativo de las Necesidades Competenciales al Inicio de las Titulaciones Evaluadas (Cursos 2008-2009 a 2018-2019)



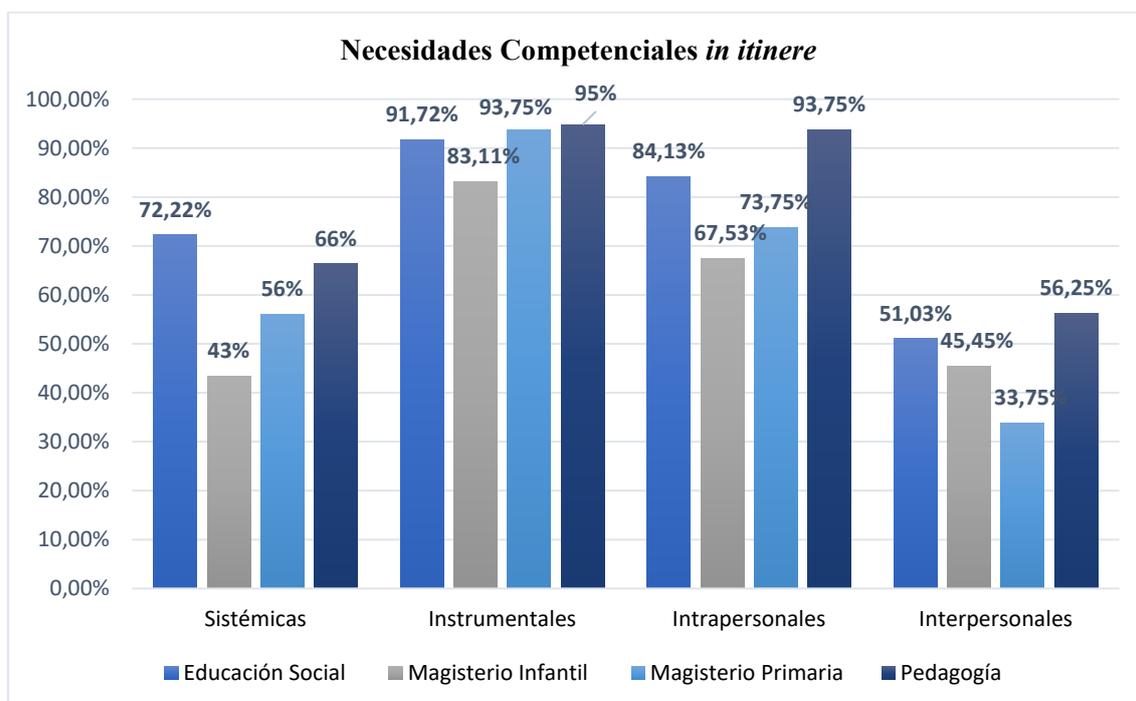
Como podemos observar en el gráfico 142, el bloque de necesidades competenciales que ha presentado una mayor manifestación por parte del alumno-tutorado al inicio de su participación en el Proyecto a lo largo de los diez años evaluados en las cuatro titulaciones

ha sido el referente a las competencias instrumentales. Como ya hemos mencionado a lo largo de este estudio, estas se encuentran muy vinculadas al trabajo, desempeño y rendimiento académico. Los siguientes bloques competenciales más demandados al inicio del Proyecto son las necesidades de tipo sistémico e intrapersonal, con diferencias según la titulación. Los alumnos-tutorados de Maestro en Educación en Primaria y Pedagogía demandaron en segundo lugar competencias sistémicas, ocupando las competencias intrapersonales el tercer puesto. Por el contrario, los estudiantes de Educación Social y Maestro en Educación en Infantil solicitaron competencias del ámbito intrapersonal seguidas de las competencias sistémicas. Finalmente, el conjunto de competencias menos demandado al inicio de su participación en el Proyecto por el alumnado tutorado de las cuatro carreras fue el de competencias interpersonales.

Respecto a la titulación cuyo estudiantado presentó más necesidades competenciales al inicio, esta fue la de Educación Social, seguida de Pedagogía, Maestro en Educación en Primaria y Maestro en Educación en Infantil.

Gráfico 143

Estudio Comparativo de las Necesidades Competenciales In Itinere de las Titulaciones Evaluadas (Cursos 2008-2009 a 2018-2019)



Atendiendo la manifestación de las necesidades competenciales (gráfico 143) por parte de los alumnos-tutorados de las cuatro titulaciones de la Facultad de Educación, observamos un aumento de la misma *in itinere* respecto a las cifras al inicio, circunstancia que queda evidenciada en el estudio del diagnóstico de las necesidades competenciales que hemos presentado previamente. Ello nos permite asumir que los alumnos de nuevo ingreso se encuentran expuestos a mayor número de necesidades competenciales en el devenir del primer curso, donde aumentan las posibles limitaciones y dificultades.

Los resultados muestran unanimidad respecto a la demanda de bloques de competencias *in itinere* por los alumnos-tutorados de las cuatro carreras. En todas ellas el conjunto más solicitado fue el de las competencias instrumentales, seguido por el de competencias intrapersonales, competencias sistémicas y competencias interpersonales. Estos datos por orden de demanda de competencias *in itinere* tienen su correspondencia con los expuestos en el gráfico 143 respecto a la demanda al inicio del Proyecto, con la variación en el segundo y tercer puesto que señalamos antes.

Por otra parte, podemos destacar que la titulación que presentó un mayor porcentaje de demanda de necesidades competenciales *in itinere* ha sido Pedagogía, a la que siguen Educación Social, Maestro en Educación en Primaria y Maestro en Educación en infantil. En comparación con el gráfico anterior, vemos que coincide el orden de carreras en lo relativo a la demanda necesidades competenciales ya sea al inicio o durante el desarrollo del Proyecto.

6.1.6 Estudio comparativo sobre la autopercepción de mejora de los alumnos-tutorados en las competencias trabajadas en el Proyecto Tutoría entre Compañeros (Grados) entre las distintas titulaciones de la Facultad de Educación (cursos 2008-2009 a 2018-2019)

Continuando con el estudio comparativo, nos centramos ahora en la autopercepción de mejora de las necesidades competenciales atendidas gracias a la participación del alumno-tutorado en el Proyecto, examinándola por bloques competenciales. Para esta parte, hemos descartado la utilización de los valores referentes a la desviación típica debido a la imposibilidad de obtener un valor de media total de la misma.

Examinaremos, en primer lugar, el conjunto de ítems del cuestionario de evaluación final que ha evaluado la autopercepción de mejora de las necesidades competencias sistémicas.

Tabla 79

Autopercepción de los Alumnos-Tutorados sobre Aspectos Relacionados con la Adquisición de Competencias Sistémicas (Cursos 2008-2009 a 2018-2019)

<i>Ítems</i>	Educación Social	Maestro en Educación Infantil	Maestro en Educación Primaria	Pedagogía
	MT	MT	MT	MT
<i>Conoce mejor ahora los distintos Servicios Universitarios</i>	3,72	3,89	3,90	4,05
<i>Conoce mejor ahora su propia Facultad.</i>	3,77	4,24	3,92	4,21
<i>Conoce mejor el sentido, estructura, organización, condiciones, funcionamiento y salidas profesionales de la Titulación y carrera que está cursando.</i>	3,76	3,89	3,92	3,88
<i>Conoce mejor las características y exigencias del primer curso de Grado (asignaturas, prácticas, trabajos, exámenes, profesores, tutorías, Studium...)</i>	4,07	4,33	4,23	4,35
<i>Conoce mejor cuestiones administrativas (normativas, matrícula, becas, certificados, reclamaciones, instancias, justificantes...)</i>	3,81	4,01	4,09	3,96
<i>Su asistencia a clase ha aumentado gracias a la participación en el Proyecto.</i>	4,21	4,41	4,48	4,45

<i>Su participación e implicación en las clases ha aumentado.</i>	4,23	4,41	4,48	4,45
<i>Ha mejorado en la realización y presentación de prácticas y trabajos en grupo e individuales.</i>	4,28	4,40	4,46	4,51
<i>Ha realizado un uso adecuado de las horas de tutorías de los profesores.</i>	4,18	4,34	4,40	4,45
<i>Ha llevado a la práctica los compromisos de cambio asumidos en las distintas sesiones de tutoría.</i>	4,13	4,25	4,25	4,17
Media total	4,01	4,21	4,21	4,24

Tras obtener una media total de las distintas puntuaciones en el conjunto de ítems que evaluaban este bloque de necesidades competenciales sistémicas (tabla 79) de las cuatro titulaciones a lo largo de los diez años evaluados, comprobamos que, pese a no existir una manifestación significativa de estas competencias por parte del alumno-tutorado, como pudimos ver en el diagnóstico de las necesidades competenciales en las distintas carreras, el nivel de autopercepción de mejora que manifiestan los alumnos-tutorados en la mayoría de los ítems consultados en cuanto a necesidades competenciales de tipo sistémico es muy positivo y altamente significativo, con puntuaciones elevadas de más de 4 puntos sobre 5.

Así, hemos podido comprobar que los alumnos-tutorados de Educación Social, Maestro en Educación en Infantil, Maestro en Educación en Primaria y Pedagogía manifiestan una autopercepción de mejora en las necesidades competenciales sistémicas, las cuales, como hemos señalado anteriormente, están vinculadas con la adquisición de habilidades y herramientas intelectuales y procedimentales básicas que necesitan los alumnos universitarios para analizar los problemas que se les presenten, evaluar las posibles estrategias de actuación y de acción, aplicar conocimientos a casos distintos y aportar

soluciones adecuadas a las distintas circunstancias que surjan, destacando que estos son elementos que influyen en la consecución del éxito en la trayectoria académica.

Tabla 80

Autopercepción de los Alumnos-Tutorados sobre Aspectos Relacionados con la Adquisición de Competencias Instrumentales (Cursos 2008-2009 a 2018-2019)

<i>Ítems</i>	Educación Social	Maestro en Educación Infantil	Maestro en Educación Primaria	Pedagogía
	MT	MT	MT	MT
<i>Ha aprendido a planificar y organizar mejor su tiempo</i>	4,15	4,27	4,28	4,38
<i>Sus condiciones de estudio son ahora más adecuadas</i>	4,00	4,25	4,31	4,30
<i>Ha hecho uso de las técnicas de trabajo intelectual, incluida la preparación de exámenes o de otras pruebas de evaluación, que le han enseñado</i>	4,13	4,23	4,19	4,31
<i>Presenta mayor claridad y eficacia en la toma de decisiones</i>	3,76	4,15	4,04	4,08
<i>Afrontamiento, resolución y superación de problemas académicos</i>	4,01	4,33	4,04	4,21
Media total	4,01	4,24	4,17	4,25

Continuando con la autopercepción de adquisición o mejora por parte del alumno-tutorado del bloque de competencias instrumentales, la valoración es significativa y positiva en todos los aspectos que componen esta dimensión, como queda recogido en la tabla 80, donde encontramos resultados de más de 4 sobre 5 en todas las titulaciones. Los alumnos-tutorados de las cuatro carreras de la Facultad de Educación manifiestan una autopercepción de mejora en su planificación, organización y aprovechamiento del tiempo, condiciones físicas de estudio, mejor uso de técnicas de trabajo intelectual, mayor claridad y eficacia en la toma de decisiones y una mejora en el afrontamiento y resolución de problemas académicos con puntuaciones muy elevadas y significativas en todos estos ítems. Asimismo, hemos de señalar que nos encontramos ante el conjunto de competencias más manifestado en el estudio del diagnóstico de necesidades competenciales y mejor valorado por la mayoría de los alumnos-tutorados del Proyecto de las cuatro titulaciones evaluadas en los cuestionarios de evaluación final, lo que supone un enriquecimiento importante para el alumno en su proceso de adaptación a la vida universitaria que puede repercutir en mejoras significativas en su rendimiento académico, continuidad y éxito en la titulación elegida.

Tabla 81

Autopercepción de los Alumnos-Tutorados sobre Aspectos Relacionados con la Adquisición de Competencias Intrapersonales (Cursos 2008-2009 a 2018-2019)

<i>Ítems</i>	Educación Social	Maestro en Educación Infantil	Maestro en Educación Primaria	Pedagogía
	MT	MT	MT	MT
<i>Mejora de la autoestima y autoconfianza.</i>	4,06	4,17	4,18	4,21

<i>Trabaja y estudia más como consecuencia de su participación en el Proyecto</i>	3,90	3,85	4,08	3,87
<i>Mejora de sus hábitos de sueño</i>	3,92	3,96	4,01	4,13
<i>Mejora de sus hábitos de alimentación</i>	3,91	4,12	4,04	3,76
<i>Afrontamiento, resolución y superación de problemas personales.</i>	3,95	4,12	4,04	4,28
<i>Media total</i>	3,94	4,04	4,07	4,05

Respecto a la autopercepción relativa a las competencias de tipo intrapersonal, como se puede observar en la tabla 81, los alumnos-tutorados de las distintas titulaciones otorgan puntuaciones significativas a cada uno de los ítems que componen la evaluación de estas competencias. En todas ellas la media es ligeramente superior a los 4 puntos sobre 5, estando muy cerca de ese resultado la media otorgada por los estudiantes de Educación Social, con un 3,94 sobre 5, no constituyendo una diferencia significativa. Los alumnos-tutorados reconocen mejoras tras su participación en el Proyecto en aspectos personales como mayor autoestima y autoconfianza, mayor implicación y trabajo académico, hábitos de alimentación y sueño más saludables y un mejor afrontamiento, resolución y superación de problemas personales.

Tabla 82

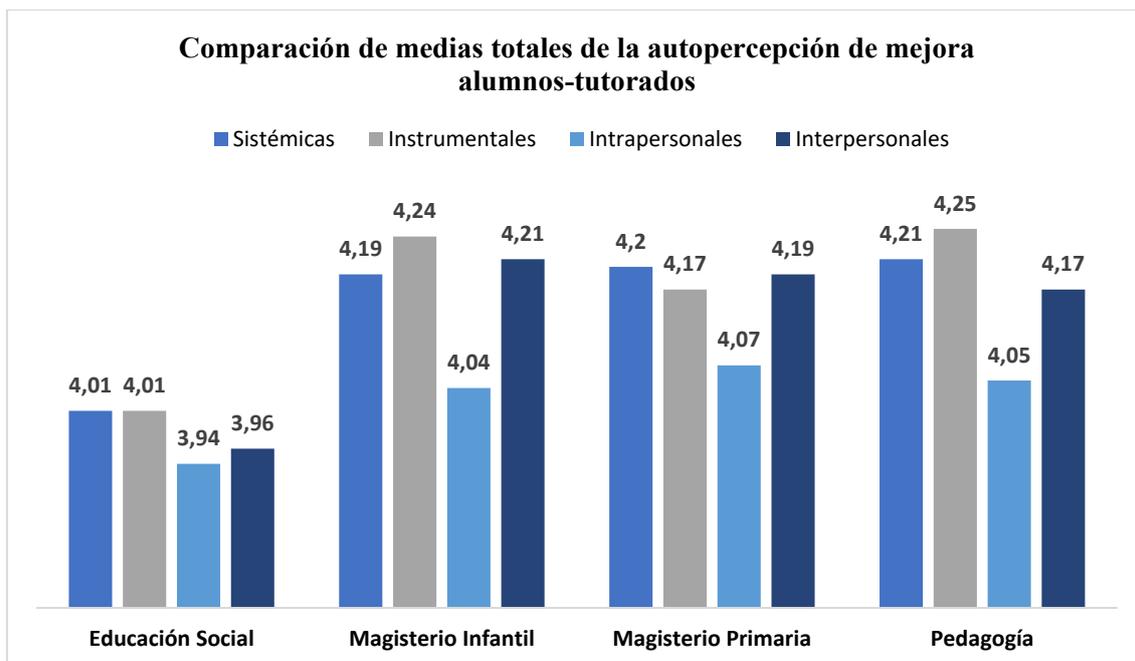
Autopercepción de los Alumnos-Tutorados sobre Aspectos Relacionados con la Adquisición de Competencias Interpersonales (Cursos 2008-2009 a 2018-2019)

<i>Ítems</i>	Educación Social	Maestro en Educación Infantil	Maestro en Educación Primaria	Pedagogía
	MT	MT	MT	MT
<i>Mejora de habilidades sociales y de comunicación</i>	3,96	4,24	4,17	4,14
<i>Mejora en el establecimiento y mantenimiento de relaciones sociales</i>	3,96	4,19	4,22	4,20
<i>Media total</i>	3,96	4,21	4,19	4,17

Finalmente, abordamos la autopercepción de mejora del alumno-tutorado respecto a las competencias interpersonales. En los resultados expuestos en la tabla 82 encontramos puntuaciones altas en todas las titulaciones, siendo estas más significativas y positivas en Maestro en Educación en Infantil, Maestro en Educación en Primaria y Pedagogía, por este orden, y ligeramente más baja en Educación Social. Así, los alumnos-tutorados confirman experimentar una autopercepción de mejora en sus habilidades sociales, de comunicación y establecimiento de relaciones sociales a través de su participación en el Proyecto Tutoría entre Compañeros (Grados).

Gráfico 144

Comparación de Medias Totales de la Autopercepción de Mejora en las Competencias Evaluadas en Alumnos-Tutorados (Cursos 2008-2009 a 2018-2019)



Como podemos observar a través de la representación gráfica de las medias totales de la autopercepción de mejora de las competencias evaluadas a través del cuestionario de evaluación final al alumno-tutorado en las cuatro titulaciones de la Facultad de Educación (ver gráfico 144), las competencias intrapersonales fueron las que obtuvieron medias más bajas, destacando que en casi todas las titulaciones esta media es alta y positiva encontrándose en torno a los 4 puntos sobre 5. Además, las competencias instrumentales y sistémicas fueron las que obtuvieron una mayor puntuación y valoración por parte de los alumnos-tutorados evaluados, con medias muy altas y significativas en todas las titulaciones.

Por otra parte, los alumnos-tutorados de la titulación de Educación Social fueron los que estimaron de forma más ajustada su autopercepción de mejora en todos los bloques competenciales, presentando puntuaciones muy cercanas a 4 sobre 5, mientras que los estudiantes participantes en el Proyecto matriculados en el resto de las titulaciones otorgaron valoraciones algo más altas.

Tabla 83

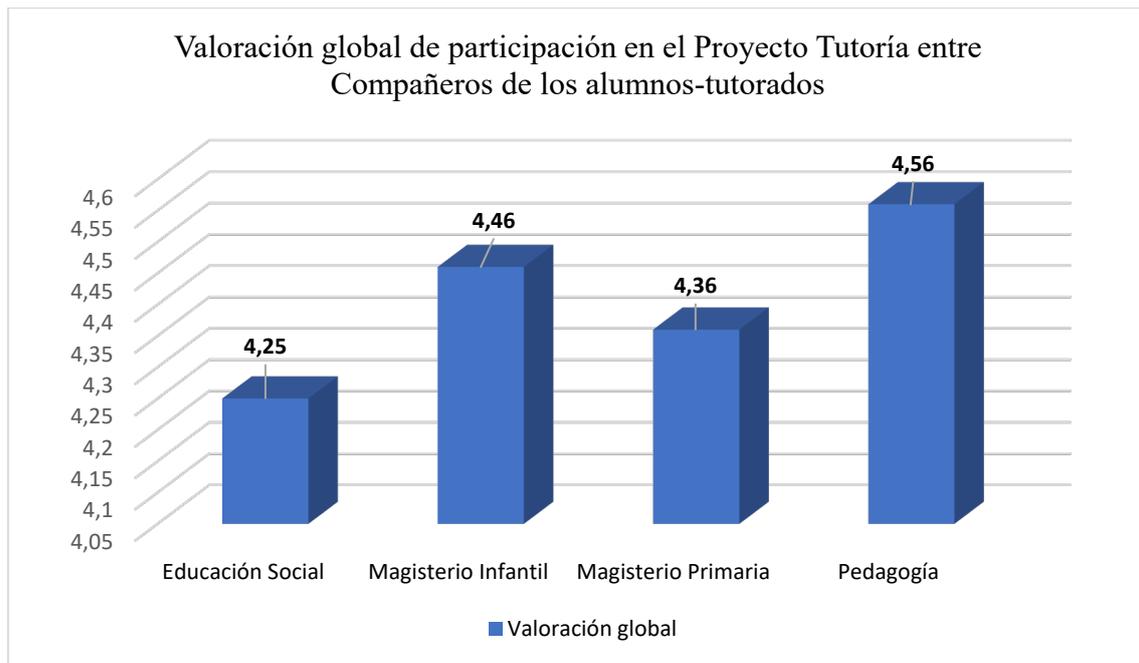
Estudio Comparado de la Autopercepción del Alumno-Tutorado en Cuanto a la Valoración Final del Proyecto Tutoría entre Compañeros (Cursos 2008-2009 a 2018-2019)

<i>Ítems</i>	Educación Social	Maestro en Educación Infantil	Maestro en Educación Primaria	Pedagogía
	MT	MT	MT	MT
<i>Valoración global de lo que le ha aportado su participación en el Proyecto</i>	4,25	4,46	4,36	4,56

Para finalizar este punto, podemos ver en la tabla 83 y en su representación en el gráfico 145 la valoración global que hacen los alumnos-tutorados de las cuatro titulaciones de la Facultad de Educación a lo largo de los diez cursos evaluados de su participación en el Proyecto de Tutoría entre Compañeros (Grados). Como muestran los datos, se alcanza un grado de satisfacción muy significativo y altamente positivo superior en todos los casos a 4 puntos sobre 5, sobresaliendo la titulación de Pedagogía cuyos alumnos-tutorados otorgaron la máxima calificación en la comparación con una media de $\bar{x}=4,56$, seguido por Maestro en Educación en Infantil ($\bar{x}=4,46$), Maestro en Educación en Primaria ($\bar{x}=4,36$) y Educación Social ($\bar{x}=4,25$).

Gráfico 145

Comparación de Medias Totales de la Valoración Global sobre la Participación en el Proyecto Tutoría entre Compañeros (Cursos 2008-2009 a 2018-2019)



6.1.7 Validación de la hipótesis 1

El Proyecto Tutoría entre Compañeros (Grados) en la Facultad de Educación promueve en el alumno-tutorado (alumno de primer curso de Grado) la adquisición de competencias genéricas (sistémicas, instrumentales, intrapersonales e interpersonales) vinculadas a su desarrollo académico, personal y social

Para contrastar la primera de nuestras hipótesis hemos recopilado una serie de resultados que consideramos manifestaciones susceptibles de ser tenidas en cuenta para su interpretación final destacando ciertos aspectos, como presentamos a continuación.

Atendiendo las medias totales de los ítems consultados entre los cursos 2008-2009 a 2018-2019 en las cuatro titulaciones impartidas en la Facultad de Educación, tenemos en cuenta las puntuaciones que los alumnos-tutorados otorgan a la hora de valorar su autopercepción de mejora o adquisición de competencias genéricas de tipo **sistémico**, siendo estas: Educación Social ($\bar{x}=4,01$), Maestro en Educación en Educación Infantil ($\bar{x}=4,19$), Maestro en Educación en Educación Primaria ($\bar{x}=4,20$), Pedagogía ($\bar{x}=3,96$).

Para la evaluación de las competencias **instrumentales** recurrimos a las puntuaciones de los alumnos-tutorados en cuanto a su autopercepción de mejora o adquisición siendo estas: Educación Social ($\bar{x}=4,01$), Maestro en Educación Infantil ($\bar{x}=4,24$), Maestro en Educación Primaria ($\bar{x}=4,17$), Pedagogía ($\bar{x}=4,21$).

Para la evaluación de las competencias *intrapersonales* observamos las puntuaciones de los alumnos-tutorados en cuanto a su autopercepción de mejora o adquisición siendo estas: Educación Social ($\bar{X}=3,94$), Maestro en Educación Infantil ($\bar{X}=4,04$), Maestro en Educación Primaria ($\bar{X}=4,07$), Pedagogía ($\bar{X}=4,19$).

Para la evaluación de las competencias *interpersonales* consideramos las puntuaciones de los alumnos-tutorados en cuanto a su autopercepción de mejora o adquisición siendo estas: Educación Social ($\bar{X}=3,96$), Maestro en Educación Infantil ($\bar{X}=4,21$), Maestro en Educación Primaria ($\bar{X}=4,19$), Pedagogía ($\bar{X}=4,17$).

Por último, tomamos las puntuaciones otorgadas por los alumnos-tutorados de las distintas titulaciones a lo largo de los cursos evaluados en lo que respecta a la valoración global de su participación en el Proyecto de Tutoría entre Compañeros (Grados) en la Facultad de Educación, siendo estas: Educación Social ($\bar{X}=4,25$), Maestro en Educación Infantil ($\bar{X}=4,46$), Maestro en Educación Primaria ($\bar{X}=4,36$), Pedagogía ($\bar{X}=4,56$).

Los datos obtenidos ponen de manifiesto una opinión bastante favorable por parte de los alumnos-tutorados sobre su participación en el Proyecto. Esto nos permite asumir la existencia de una autopercepción de adquisición del conjunto de competencias trabajadas en la relación tutorial, destacando que la valoración de los diferentes aspectos evaluados a lo largo del estudio presenta una línea homogénea en todas las titulaciones.

Estos resultados deben ser, no obstante, contemplados con las limitaciones que supone el haber utilizado cuestionarios de autopercepción como instrumento para considerar la adquisición o no de competencias por parte del alumno-tutorado.

Tobajas y Armas (2009) destacan la necesidad de establecer un conjunto de criterios comprensibles, relevantes, alcanzables y medibles que puedan adaptarse a un amplio espectro de experiencias de tutoría entre iguales, en nuestro caso, en el ámbito universitario, en función de sus objetivos y características específicas, para así determinar su grado de efectividad. El objetivo fundamental del proceso de evaluación será determinar, lo más clara y rigurosamente posible, si se satisfacen los objetivos establecidos, contrastando la mejora experimentada por los alumnos-tutorados en alguno de los aspectos (competencias) de interés, y si esta se produce como consecuencia de su participación en el proyecto.

Sin embargo, tal como señalan de nuevo estos autores, existen consideraciones que hacen cuestionar los resultados obtenidos, a partir de autoinformes y/o encuestas/cuestionarios de satisfacción como único elemento para determinar la eficacia de un proyecto de este tipo. Con esta premisa, los resultados obtenidos deben ser interpretados con precaución. Aunque los agentes implicados se muestren muy satisfechos con el proyecto, es necesario ser muy cautelosos a la hora de hacer afirmaciones, ya que satisfacción no significa necesariamente resultados eficaces, en el sentido de que se haya mejorado real y constatablemente en algún aspecto determinado

Por este motivo, se hace necesario complementar estos resultados con datos que puedan obtenerse a partir de otros instrumentos de medida, cuantitativos y cualitativos, e incluso combinarlos con diversos criterios e indicadores de eficacia, que en el caso de aplicación a los alumnos-tutorados, podrían ser, entre otros: pruebas pre-test y post-test, pruebas de habilidades o competencia específicas o grupos focales. Todo ello relacionándolo, incluso, con variables independientes como: edad, identidad de género, estudios anteriores, lugar de procedencia o nota de acceso a la titulación (Arco y Fernández, 2011; Fernández, Arco, López y Heilborn, 2011).

6.2 Hipótesis 2. *El Proyecto Tutoría entre Compañeros (Grados) en la Facultad de Educación permite que el alumno-tutorado tenga una tasa de rendimiento en el primer curso igual o superior a la del resto de su grupo-clase.*

El propósito general de esta parte del estudio es descubrir las posibles diferencias en el rendimiento académico de los alumnos de primer curso de las titulaciones de la Facultad de Educación (Educación Social, Maestro en Educación Infantil, Primaria y Pedagogía) en función de la modalidad de grupo a la que pertenecen (grupo-clase y grupo-proyecto), con el fin de comprobar o rechazar nuestra hipótesis 2.

Cuando hablamos de rendimiento académico nos referimos a las tasas de rendimiento de cada alumno que ha participado en el Proyecto de Tutoría entre Compañeros en las distintas titulaciones de la Facultad de Educación de la Universidad de Salamanca (Educación Social, Maestro en Educación Infantil y Primaria y Pedagogía) entre los cursos 2010-2011 y 2018-2019, así como también del grupo-clase en las mismas titulaciones y años. La tasa de rendimiento se define como la relación porcentual entre el número total de créditos ordinarios superados por los estudiantes en un determinado curso académico y el número total de créditos ordinarios matriculados por los mismos (Observatorio de la Calidad y el Rendimiento Académico. UEC), como ya comentamos en el epígrafe 5.3.

Antes de entrar en la valoración de resultados, se hace preciso señalar que el rendimiento académico es considerado un indicador de calidad de la Educación Superior (Álvarez-Pérez y López-Aguilar, 2017; Ravelo, 2012; Figuera y Torrado, 2000; Rodríguez et ál., 2004). Por lo tanto, el realizar estudios que tengan como objetivo observar y valorar la variabilidad del rendimiento académico de los alumnos universitarios puede ayudar a definir e implantar acciones de mejora por parte de las instituciones educativas que permitan a los alumnos de nuevo ingreso obtener mejores resultados en esta etapa tan importante de su andadura académica. Hacer un seguimiento de este tipo de indicadores en los estudiantes universitarios resulta decisivo para favorecer y mejorar la eficiencia y eficacia educativa, mientras que la incorporación de estrategias de atención, orientación y acompañamiento al alumno novel, como lo es la tutoría entre iguales, puede contribuir de manera fuerte, positiva y significativa a este propósito, tal y como se demuestra en los resultados de esta investigación.

Partiendo del último informe del Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades (publicación 2020-2021), encontramos que la tasa de rendimiento para las titulaciones de Grado en las universidades españolas públicas y presenciales es del 78,90%. En el caso de las ramas de enseñanza de Ciencias Sociales y Jurídicas esta tasa se sitúa en un 78,00%. Atendiendo la comunidad autónoma donde se desarrolla esta investigación, en Castilla y León la tasa de rendimiento para las titulaciones de Grado en las universidades públicas y presenciales es de un 81,00%, mientras que en el campo de la Educación la tasa total al finalizar el primer año es de 68,00%.

Ahondando en el ámbito educativo, este informe ofrece las tasas de rendimiento de las distintas titulaciones impartidas vinculadas a él. Así, encontramos que la tasa de rendimiento de los alumnos de las carreras de formación de docentes de enseñanza infantil al finalizar el primer año de estudios es de 75,09%, siendo de un 70,03% en cuanto a las de formación de docentes de enseñanza primaria. Finalmente, las otras titulaciones de formación de personal docente y Ciencias de la Educación presentan una tasa de rendimiento al finalizar el primer año del 54,08%.

Los datos evaluados a través de esta pesquisa, junto con los datos oficiales ofrecidos por los organismos competentes a nivel nacional, autonómico y por ámbito de estudio, nos permite evidenciar de manera clara los importantes resultados obtenidos por los alumnos-tutorados del Proyecto Tutoría entre Compañeros (Grados) en la Facultad de Educación en cuanto a rendimiento académico se refiere. De los datos aportados en los diversos informes pueden extraerse pruebas que permiten establecer diferencias en el progreso curricular de los alumnos en función del grupo al que pertenezcan.

6.2.1 Análisis e interpretación de resultados

Para el estudio de la hipótesis 2 hemos trabajado con una población constituida por los alumnos-tutorados que han participado en el Proyecto de Tutoría entre Compañeros entre los cursos 2010-2011 y 2018-2019, coincidiendo con el establecimiento de los Grados en las Instituciones de Educación Superior en la Universidad de Salamanca. Esta circunstancia nos ha permitido unificar los cursos por créditos anuales (240 créditos para una titulación con una duración de cuatro años), descartando para el estudio los cursos en los que el Proyecto se aplicó en las antiguas diplomaturas de Educación Social y Maestro en Educación Infantil. Para ello trabajamos con los datos referentes a las tasas de rendimiento de dichos sujetos en los distintos cursos y titulaciones de la Facultad de

Educación de la Universidad de Salamanca. Estos datos son contrastados con los referidos a las tasas de rendimiento de los alumnos que conforman el grupo-clase en los mismos cursos y titulaciones. En total, se ha hecho el seguimiento de los resultados académicos del primer año de carrera de 5169 estudiantes a lo largo de nueve años (349 alumnos-tutorados del Proyecto y 4820 alumnos del grupo-clase).

Tabla 84

Descriptivos por Titulación

TASAS		EDUCACIÓN SOCIAL		MAGISTERIO INFANTIL		MAGISTERIO PRIMARIA		PEDAGOGÍA	
		Clase	Proyecto	Clase	Proyecto	Clase	Proyecto	Clase	Proyecto
N	Válido	600	116	1583	73	2083	75	554	98
	Perdidos	0	0	0	0	0	0	0	0
Media		88,64	90,02	86,52	95,69	87,05	95,36	85,56	90,80
Mediana		90	100	90	100	90	100	90	100
Varianza		240,52	194,88	334,95	116,81	370,58	152,54	345,2	196,2
Desv. Desviación		15,5	13,96	18,3	10,8	19,25	12,35	18,57	10,57
Mínimo		10	40	10	50	10	20	10	40
Máximo		100	100	100	100	100	100	100	100
Rango		90	60	90	50	90	80	90	60
Rango intercuartil		20	10	20	10	20	10	20	10
Asimetría		-2,03	-1,89	-1,83	-2,05	-1,86	-4,22	-2,83	-1,83
Curtosis		5,21	3,63	3,43	4,43	3,24	20,94	3,57	3,57

La tabla 84 recoge las medidas de tendencia central y de dispersión de las variables estudiadas. Así, encontramos los valores totales referentes a las cuatro titulaciones analizadas (Educación Social, Maestro en Educación Infantil y Primaria y Pedagogía) a lo largo de los años evaluados (2010-2011 a 2018-2019). Hemos de destacar las variaciones en las medias, donde se puede observar una puntuación más elevada en las tasas de rendimiento de los alumnos que participaron en el Proyecto en todas las titulaciones con respecto al grupo-clase. Si nos detenemos en los valores de la mediana, la cual es una medida de tendencia central que no es sensible a los valores atípicos, esta nos indica que la mayoría de los datos referidos al grupo-proyecto presentan una tasa de rendimiento del 100% al finalizar el primer año, frente al grupo-clase que sitúa en un 90% las tasas de rendimiento. Igualmente, podemos observar que los alumnos del grupo-proyecto obtuvieron mayores puntuaciones en los rangos mínimos y que al presentar una curtosis positiva la tendencia de ambos grupos, pero especialmente la de los datos del proyecto, es a estar más concentrados en un punto los datos analizados.

En la formulación de la hipótesis 2, partimos de dos planteamientos mutuamente excluyentes. Así, la *hipótesis nula* (H_0) nos señala que las medias de las tasas de rendimiento académico del grupo-proyecto son iguales o menores que las tasas de rendimiento del grupo-clase y para la *hipótesis alternativa* (H_1) unilateral decimos que las medias de las tasas de rendimiento académico de los alumnos del grupo-proyecto son iguales o mayores que las medias de las tasas del grupo-clase. Podemos expresarlo mediante la siguiente fórmula:

$$H_0: \mu_T \leq \mu_C$$

$$H_1: \mu_T > \mu_C$$

Siendo μ_T la media de las puntuaciones de la tasa de rendimiento académico del grupo-proyecto y μ_C la media de las puntuaciones de la tasa de rendimiento académico del grupo-clase.

Para el análisis de dos variables independientes como lo son las tasas de rendimiento del grupo-clase y las tasas de rendimiento del grupo-proyecto, se realizó una prueba no paramétrica aplicada a las dos muestras independientes (grupo-proyecto y grupo-clase) *U de Mann-Whitney* en función de las tasas de rendimiento y por titulaciones con el fin de comprobar la heterogeneidad de las dos muestras ordinales, verificando el nivel de significación (*) que nos permita rechazar la (H_0) y verificar la (H_1) entre estos grupos

independientes que presentan una libre distribución. Para el estudio se establece que (*) *significativo* = 0,05 y (**) *muy significativo* = 0,01. La ausencia de asterisco indica una diferencia no significativa.

Tabla 85

Prueba U de Mann-Whitney en Función de la Tasa de Rendimiento

TITULACIONES	Prueba <i>U de Mann-Whitney</i> en función de la tasa de rendimiento
Educación Social	$p=0,10$
Maestro en Educación Infantil	$p=0,001^{**}$
Maestro en Educación Primaria	$p=0,00001^{**}$
Pedagogía	$p=0,044^*$

El análisis del grado de significación estadística de las diferencias observadas, llevado a cabo a través de la prueba no paramétrica *U de Mann-Whitney*, nos señala la probabilidad (p) de que los resultados no se deban al azar. Por lo tanto, basándonos en la comparación de los valores p obtenidos y la (*) preestablecida, se asume la obtención de mejores resultados de los estudiantes procedentes del Proyecto Tutoría entre Compañeros (Grados) en la Facultad de Educación entre los años 2010-2019 en las titulaciones de Maestro en Educación Infantil y Primaria de manera muy significativa y de manera significativa en la titulación de Pedagogía. Por su parte, en la titulación de Educación Social, las tasas de rendimiento de los sujetos procedentes de ambos grupos difieren de manera no significativa (*U de Mann-Whitney* = 119.0, $p = 106$).

A continuación, presentamos en la tabla 80 las tasas de rendimiento por años evaluados correspondientes a cada una de las titulaciones analizadas al finalizar el primer año de estudios universitarios tanto en el grupo-proyecto como en el grupo-clase.

Tabla 86

Tasas de Rendimiento por Año y por Titulaciones de los Alumnos del Grupo-Clase y de los Alumnos del Grupo-Proyecto

TASAS DE RENDIMIENTO								
CURSOS	EDUCACIÓN SOCIAL		MAESTRO EN EDUCACIÓN INFANTIL		MAESTRO EN EDUCACIÓN PRIMARIA		PEDAGOGÍA	
	Proyecto	Clase	Proyecto	Clase	Proyecto	Clase	Proyecto	Clase
2010-2011	90,43	86,99	85,5	83,58	98,75	84,63	-	-
2011-2012	92,50	88,11	93,07	84,60	85,00	89,41	84,54	82,09
2012-2013	97,00	92,76	100,00	86,67	98,88	86,19	97,14	88,67
2013-2014	87,14	90,02	98,57	88,36	95,00	84,76	90,83	81,56
2014-2015	86,00	85,65	100,00	85,28	83,33	86,75	82,85	85,62
2015-2016	83,33	85,14	100,00	87,72	98,75	87,52	92,35	90,27
2016-2017	86,36	85,27	92,00	87,44	98,57	86,42	95,00	87,14
2017-2018	95,45	92,64	97,14	87,97	100,00	86,94	88,75	88,43
2018-2019	92,00	91,26	95,00	87,10	100,00	90,85	95,00	80,70
Media de Tasas	90,02	88,64	95,69	86,52	95,36	87,05	90,80	85,56

Tal como se pone de relieve en la representación gráfica (ver tabla 86), existen diferencias en las tasas de rendimiento académico de los alumnos universitarios, según titulaciones y grupos evaluados. Se observa que los alumnos que participaron en el Proyecto presentan mayores tasas de rendimiento en la mayoría de las titulaciones y años evaluados, encontrando así una media de tasa de rendimiento a lo largo de los nueve cursos valorados en Educación Social de 90,02% frente al 88,64% de los alumnos del grupo-clase. Por su parte, los alumnos-tutorados de Maestro en Educación Infantil obtuvieron mejores tasas de rendimiento en todos los cursos evaluados, con una media de

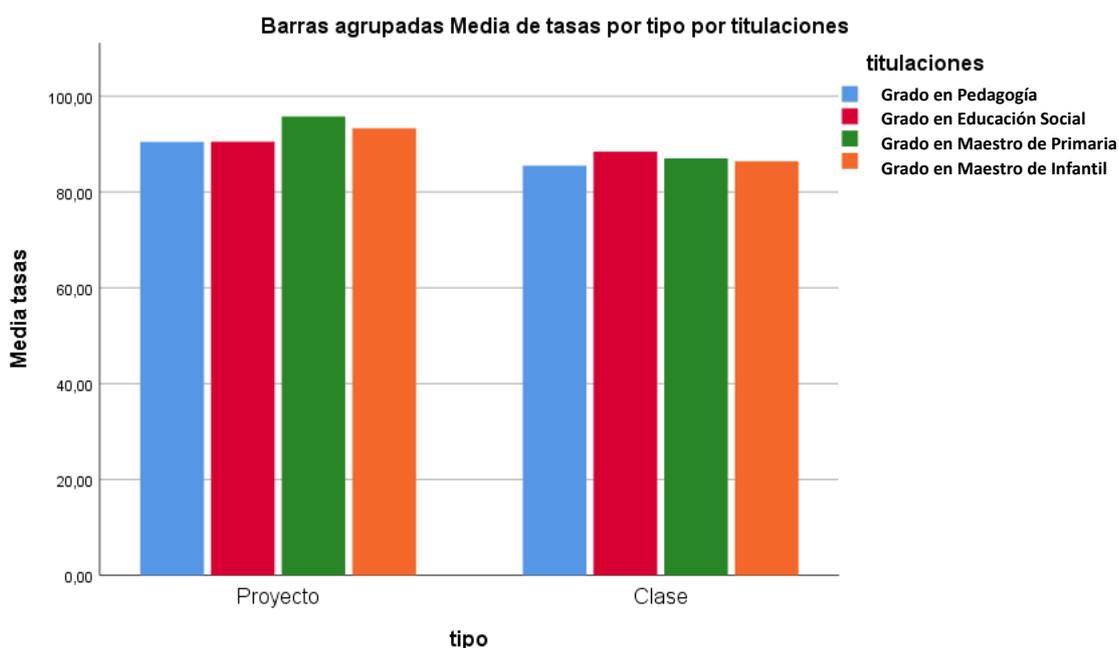
tasas de 95,69% frente a un 86,52% del grupo-clase. En la misma línea, los alumnos-tutorados de Maestro en Educación Primaria muestran unas tasas más elevadas con una media de 95,36% frente a un 87,05% del grupo-clase. Finalmente, los alumnos-tutorados de Pedagogía alcanzaron una media de tasas de rendimiento del 90,80% frente a un 85,56% del grupo-clase.

En la mayoría de los años consultados los alumnos que participaron en el Proyecto obtuvieron mayores tasas de rendimiento, a excepción de algunos cursos en Educación Social, Maestro en Educación Primaria y Pedagogía, donde el rendimiento es inferior al del grupo-clase, si bien la diferencia resulta poco significativa. Destaca en estos resultados la titulación de Maestro en Educación Infantil, cuyas tasas de rendimiento del grupo-proyecto fueron, durante todos los años evaluados, superiores a las del grupo-clase, llegando a valores del 100% en varios cursos.

A continuación, presentamos en el siguiente gráfico, las medias de tasas de rendimiento por titulación para ambos grupos evaluados.

Gráfico 146

Media de Tasas de Rendimiento por Titulación. Grupo-Proyecto Y Grupo-Clase



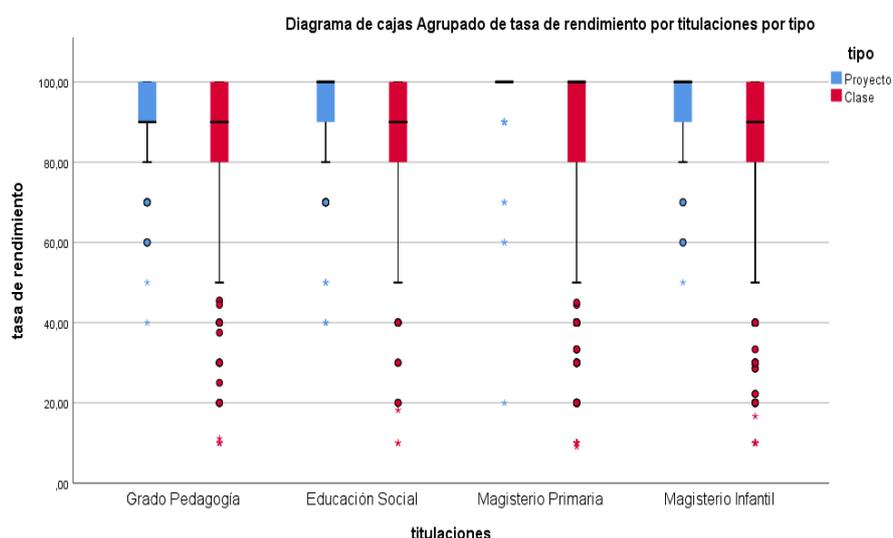
Como se puede observar en el gráfico 146, la mayoría de los datos que atienden la variable del grupo-proyecto se ubican más próximos a la puntuación más alta de las tasas

de rendimiento, presentando valores inferiores en las tasas de rendimiento de los alumnos del grupo-clase. Este fenómeno se repite en todas las titulaciones y en la mayoría de los años evaluados, como se puede observar en los gráficos que mostramos a continuación.

A continuación, presentamos en el siguiente gráfico de caja y bigote, las tasas de rendimiento por titulación para ambos grupos evaluados.

Gráfico 147

Tasa de Rendimiento Académico en Función de las Titulaciones, Clasificado por Grupo-Clase o Grupo-Proyecto



En la mayoría de los cursos estudiados, los alumnos-tutorados del Proyecto pertenecientes a la titulación de Educación Social (gráfico 147) presentaron mejoras en el rendimiento, con tasas levemente más altas que las del resto de los alumnos del grupo-clase, con una media de tasas del 90,02%, alrededor de un 3% más que el grupo-clase. Solamente en los cursos 2013-2014 y 2015-2016 los estudiantes del grupo-clase obtuvieron tasas de rendimiento superiores, aunque de manera muy poco significativa.

Al realizar la comparación de tasas entre el rendimiento de los alumnos-tutorados del Proyecto de Tutoría entre Compañeros y los alumnos del grupo-clase en la titulación de Maestro en Educación Infantil, los resultados arrojaron una importante diferencia entre estas a favor de los estudiantes participantes en el Proyecto, quienes presentaron, en todos

los cursos evaluados, tasas de rendimiento de en torno a un 7% superiores a sus pares del grupo-clase, con una media de tasas de rendimiento del 95,69%.

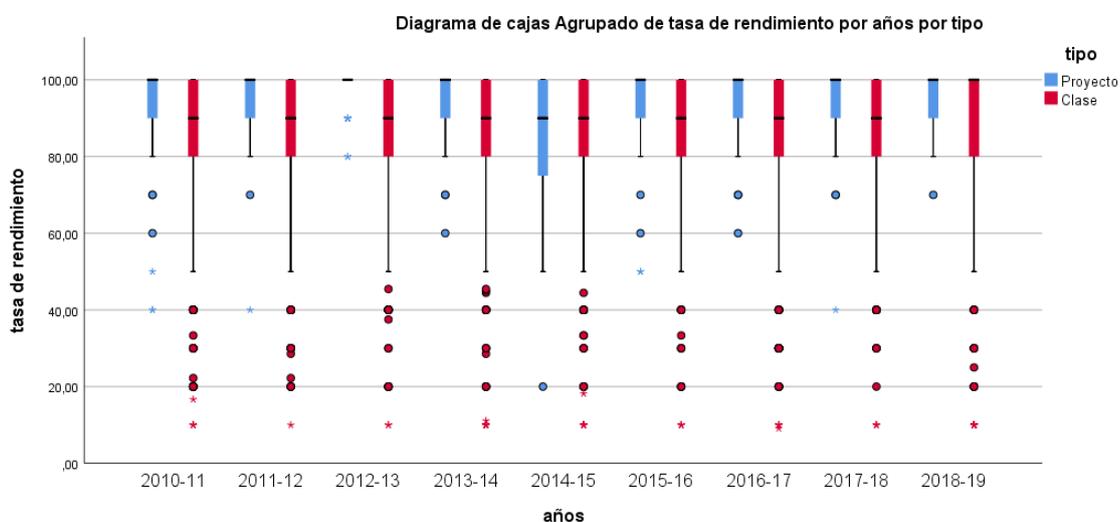
Los resultados relativos a la titulación de Maestro en Educación Primaria también indicaron un mejor desempeño para los alumnos del Proyecto, con una media de tasas del 95,36%, aproximadamente un 9% superior con respecto al resto de los alumnos del grupo-clase. Estas diferencias resultan estadísticamente significativas en casi todos los cursos evaluados, a excepción de 2011-2012 y 2014-2015, donde se revierten los resultados en favor del grupo-clase.

Finalmente, en relación con los datos de las tasas de rendimiento de los alumnos de Pedagogía, estos se revelan similares a los del resto de titulaciones, donde los estudiantes pertenecientes al Proyecto Tutoría entre Compañeros manifestaron un mejor rendimiento con una media de tasas del 90,80%, alrededor de un 5% superior al resto del grupo-clase, si bien encontramos tasas levemente inferiores solamente en el curso 2014-2015.

A continuación, presentamos en el siguiente gráfico de caja y bigote, las medias de tasas de rendimiento en función de los años evaluados atendiendo los grupos proyecto y clase.

Gráfico 148

Tasa de Rendimiento Académico en Función de los Años, Clasificado por Grupo-Proyecto o Grupo-Clase

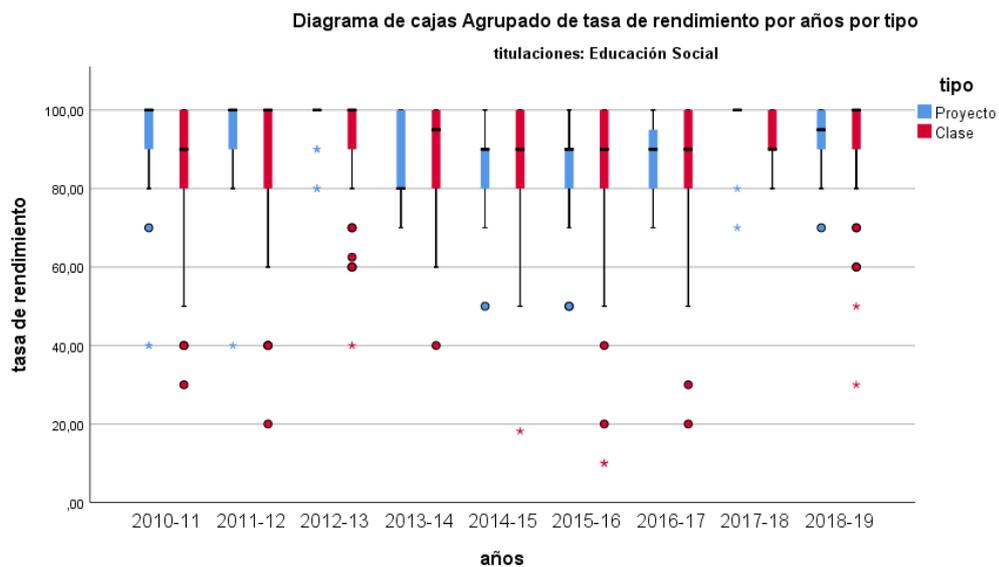


Como podemos observar en el gráfico 148, la distribución y dispersión de las tasas de rendimiento del grupo-clase es mucho mayor presentando mayor fluctuación entre sus alumnos con datos mínimos inferiores a los del grupo-proyecto lo que denota que los alumnos de este grupo presentaban puntuaciones más bajas que las del grupo-proyecto.

A continuación, presentamos en el siguiente gráfico de caja y bigote, las medias de tasas de rendimiento en función de los años evaluados atendiendo los grupos proyecto y clase para la titulación de Educación Social.

Gráfico 149

Tasa de Rendimiento Académico por Años para la Titulación de Educación Social

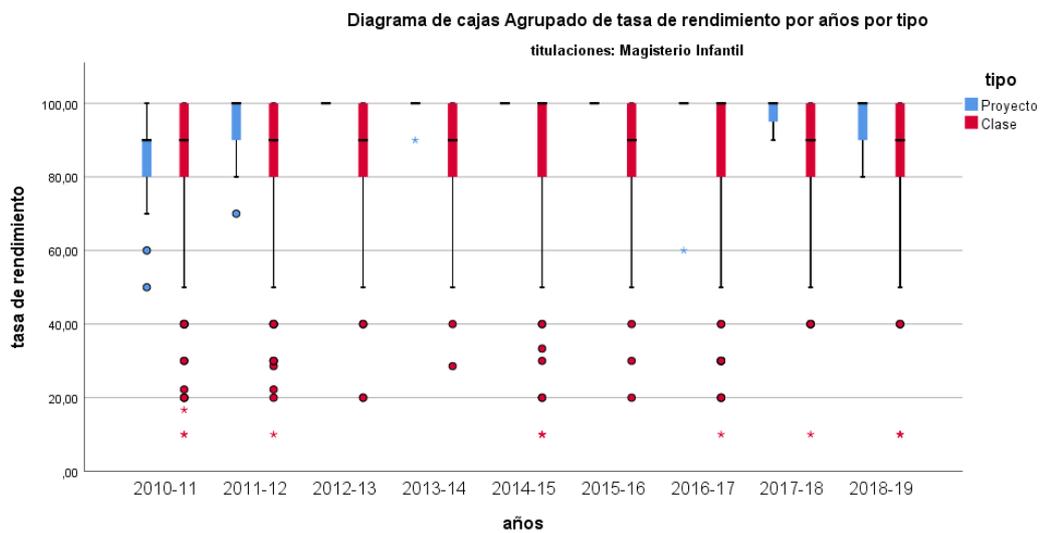


Atendiendo a la titulación de Educación Social, podemos observar en el gráfico 149 las puntuaciones de las tasas de rendimiento de ambos grupos, estableciendo que la mayoría de las tasas se encuentran entre el 80% (Q1) y el 100% (Q3). La diferencia entre grupos puede observarse en la dispersión de las tasas de rendimiento de ambos, comprobando así que los alumnos del grupo-clase presentan una mayor fluctuación entre las tasas de rendimiento con una presencia mayor de valores atípicos, mientras que los alumnos del grupo-proyecto concentran sus tasas de rendimiento en un rango de dispersión más corto, lo que nos permite identificar que las tasas de rendimiento son más similares entre sí.

A continuación, presentamos en el siguiente gráfico de caja y bigote, las medias de tasas de rendimiento en función de los años evaluados atendiendo los grupos proyecto y clase para la titulación de Maestro en Educación Infantil.

Gráfico 150

Tasa de Rendimiento Académico por Años para la Titulación de Maestro en Educación Infantil

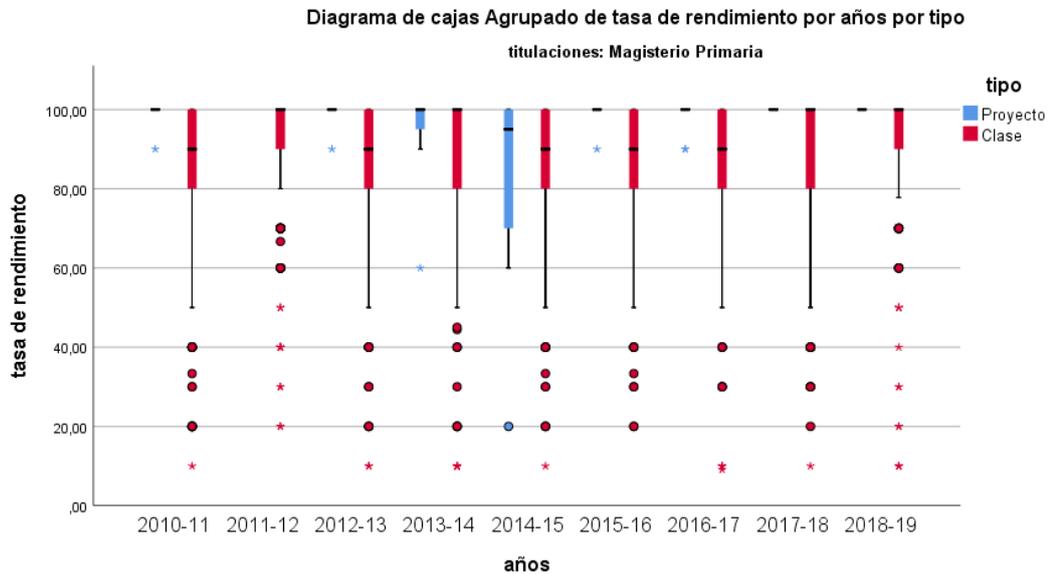


Atendiendo a la titulación de Maestro en Educación Infantil, podemos observar en el gráfico 150 las puntuaciones de las tasas de rendimiento de ambos grupos, estableciendo que la mayoría de las tasas se encuentran entre el 80% (Q1) y el 100% (Q3). La diferencia entre grupos puede observarse en la dispersión de las tasas de rendimiento de ambos, comprobando así que los alumnos del grupo-clase presentan una mayor fluctuación entre las tasas de rendimiento con una presencia mayor de valores atípicos, mientras que los alumnos del grupo-proyecto concentran sus tasas de rendimiento en un rango de dispersión más corto, lo que nos permite identificar que las tasas de rendimiento son más similares entre sí.

A continuación, presentamos en el siguiente gráfico de caja y bigote, las medias de tasas de rendimiento en función de los años evaluados atendiendo los grupos proyecto y clase para la titulación de Maestro en Educación Primaria.

Gráfico 151

Tasa de Rendimiento Académico por Años para la Titulación de Maestro en Educación Primaria

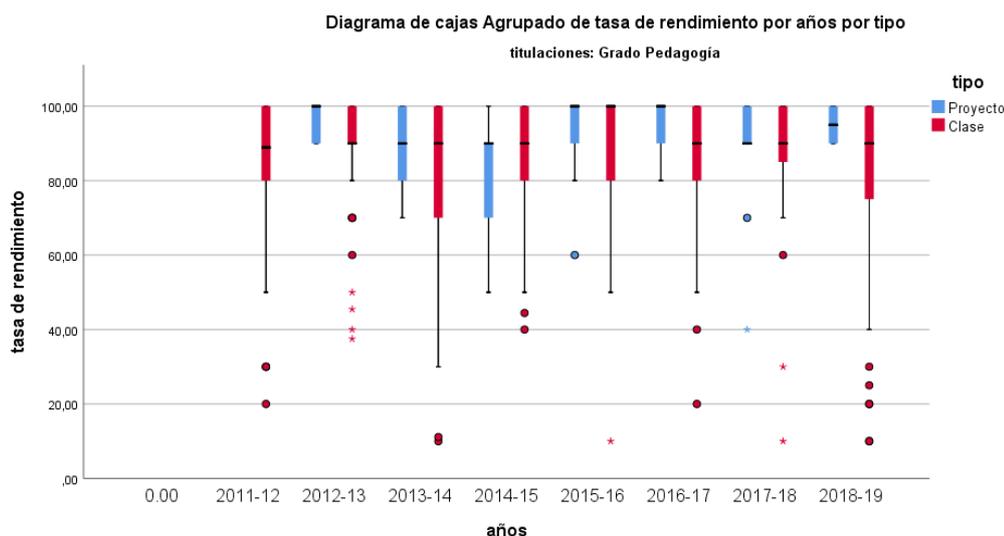


Atendiendo a la titulación de Maestro en Educación Primaria, podemos observar en el gráfico 151 las puntuaciones de las tasas de rendimiento de ambos grupos, estableciendo que la mayoría de las tasas se encuentran entre el 80% (Q1) y el 100% (Q3). La diferencia entre grupos puede observarse en la dispersión de las tasas de rendimiento de ambos, comprobando así que los alumnos del grupo-clase presentan una mayor fluctuación entre las tasas de rendimiento con una presencia mayor de valores atípicos, mientras que los alumnos del grupo-proyecto concentran sus tasas de rendimiento en un rango de dispersión más corto, lo que nos permite identificar que las tasas de rendimiento son más similares entre sí.

A continuación, presentamos en el siguiente gráfico de caja y bigote, las medias de tasas de rendimiento en función de los años evaluados atendiendo los grupos proyecto y clase para la titulación de Pedagogía.

Gráfico 152

Tasa de Rendimiento Académico por Años para la Titulación de Pedagogía



Atendiendo a la titulación de Pedagogía, podemos observar en el gráfico 152 las puntuaciones de las tasas de rendimiento de ambos grupos, estableciendo que la mayoría de las tasas se encuentran entre el 80% (Q1) y el 100% (Q3). La diferencia entre grupos puede observarse en la dispersión de las tasas de rendimiento de ambos, comprobando así que los alumnos del grupo-clase presentan una mayor fluctuación entre las tasas de rendimiento con una presencia mayor de valores atípicos, mientras que los alumnos del grupo-proyecto concentran sus tasas de rendimiento en un rango de dispersión más corto, lo que nos permite identificar que las tasas de rendimiento son más similares entre sí.

6.2.2 Validación de la hipótesis 2

El Proyecto Tutoría entre Compañeros (Grados) permite que el alumno-tutorado tenga una tasa de rendimiento en el primer curso igual o superior a la del resto de su grupo-clase en todas las titulaciones de la Facultad de Educación y en la mayoría de los años evaluados.

Para comprobar o contrastar la hipótesis 2, una vez aplicada la correspondiente prueba de significación, partimos de la formulación de dos planteamientos mutuamente excluyentes: para la *hipótesis nula* (H0) decimos que las medias de las tasas de rendimiento académico del grupo-proyecto son iguales o menores que las tasas de rendimiento del grupo-clase y para la *hipótesis alternativa* (H1) señalamos que las medias de las tasas de rendimiento académico de los alumnos del grupo-proyecto son iguales o mayores que las medias de las tasas del grupo-clase. Expresado en la siguiente fórmula:

$$H_0: \mu_T \leq \mu_C$$

$$H_1: \mu_T > \mu_C$$

Siendo μ_T la media de las puntuaciones de la tasa de rendimiento académico del grupo-proyecto; μ_C la media de las puntuaciones de la tasa de rendimiento académico del grupo-clase

Atendiendo los niveles de significación (*) de las p obtenidas a través de la prueba no paramétrica empleada en el estudio se desprende que:

Para Educación Social ($p=0,10$), los datos arrojan una *diferencia no significativa* entre los grupos evaluados, donde las mejores tasas medias de rendimiento académico las presentan los alumnos del grupo-proyecto.

Para Maestro en Educación Infantil ($p=0,001$), los datos arrojan *diferencias estadísticamente muy significativas*, donde las mejores tasas medias de rendimiento académico las presentan los alumnos del grupo-proyecto.

Para Maestro en Educación Primaria ($p=0,00001$), los datos arrojan *diferencias estadísticamente muy significativas*, donde las mejores tasas medias de rendimiento académico las presentan los alumnos del grupo-proyecto.

Finalmente, para Pedagogía ($p=0,044$), los datos arrojan una *diferencia significativa* entre los grupos evaluados, donde las mejores tasas medias de rendimiento académico las presentan los alumnos del grupo-proyecto.

Basándonos en la comparación de las p obtenidas y la (*) preestablecida, se rechaza la hipótesis nula (H_0) descartando el azar o la casualidad como explicación de las diferencias observadas. Por consiguiente, se apoya el planteamiento de la hipótesis alternativa (H_1), asumiendo que los alumnos del grupo-proyecto presentan medias de tasas de rendimiento académico iguales o mayores a las del grupo-clase en todas las titulaciones de la Facultad de Educación que han sido evaluadas.

6.3. Hipótesis 3. *El Proyecto Tutoría entre Compañeros (Grados) en la Facultad de Educación permite reducir la tasa de abandono escolar en el primer curso de universidad a un 1% \pm 1 porcentual.*

Con el fin de evaluar si una medida o programa ha permitido fomentar mejores cuotas de éxito académico en los estudiantes participantes dentro de una institución, se hace necesario evaluar, entre otros aspectos, las tasas de abandono, ya que los resultados en este indicador nos permiten valorar la efectividad de los procesos empleados para conseguir la inclusión y ofrecer apoyo a todos los alumnos, principalmente los de nuevo ingreso y con una atención especial a aquellos que presentan mayores necesidades educativas o son considerados grupos en riesgo de exclusión. Idealmente, la tasa de abandono académico debería aproximarse a cero; por el contrario, una alta tasa de abandono revela problemas de eficiencia interna del sistema educativo (Bravo, 2015; Cabrera et ál., 2006; García y Adroque, 2015; Aguilés, 2010).

El Proyecto Tutoría entre Compañeros actúa como un servicio de apoyo, asesoramiento, acompañamiento, orientación y ayuda para aquellos estudiantes de nuevo ingreso que presentan mayores necesidades competenciales y que, por sus características, están más expuestos al fracaso escolar. Los datos utilizados para el cálculo de las tasas de abandono fueron emitidos, facilitados y elaborados *ad hoc* por la Secretaría de la Facultad de Educación, recopilándose los datos de los alumnos-tutorados, alumnos de primer curso de carrera que participaron en el Proyecto de Tutoría entre Compañeros en las distintas titulaciones de la Facultad de Educación (Educación Social, Maestro en Educación Infantil, Primaria y Pedagogía) entre los cursos 2010-2011 y 2018-2019 (n=400). Para los datos del grupo-clase (n=4820), el informe de datos fue emitido, facilitado y elaborado *ad hoc* por los Servicios Informáticos – CPD de la Universidad de Salamanca. El CPD es un servicio general de apoyo a la docencia, investigación y gestión que se encarga de emitir los datos que posteriormente serán evaluados por la Unidad de Calidad de la USAL.

Para el estudio de esta variable se trabajó con las tasas de abandono de los estudiantes matriculados por primera vez en el primer curso de una de las cuatro titulaciones que oferta la Educación de la Universidad de Salamanca, entre los cursos 2010-2011 y 2018-2019. A ella se suman las tasas de abandono del grupo-clase en las mismas titulaciones y años, entendidas estas como el porcentaje de alumnos de la cohorte de entrada del curso indicado que, sin finalizar los estudios, no se matriculan en los dos cursos siguientes

(Observatorio de la Calidad y el Rendimiento Académico. UEC). Con este conjunto de datos ofrecemos a continuación un estudio comparativo entre los dos grupos evaluados.

6.3.1 Análisis e interpretación de resultados

Hemos de señalar que en el presente estudio entendemos por abandono la interrupción que hace el alumno de su trayectoria académica en la titulación evaluada en los siguientes dos años, teniendo en cuenta que el indicador no diferencia si se trata de un cambio de plan de estudio, de centro o de universidad, con lo cual no podemos afirmar un abandono definitivo de los estudios. Igualmente, es preciso destacar que el estudio comparativo de las tasas de abandono de ambos grupos no pretende comprender las causas o la significatividad de las diferencias. El objetivo es, a la luz de los resultados, presentar los datos obtenidos y comprobar si existen diferencias, mostrando qué grupo presenta una mayor o menor tasa de abandono.

Para la obtención de las tasas de abandono de los alumnos pertenecientes a los dos grupos evaluados se empleó como técnica de recogida y análisis de información un *análisis estadístico* cuyo cálculo se llevó a cabo por medio del programa Microsoft Excel atendiendo la siguiente fórmula:

$$\frac{\text{N.º de alumnos que no se matricularon ni en los cursos X+1 y X+2}}{\text{N.º de alumnos que ingresaron en el estudio en el año X}} \times 100$$

Este indicador nos permitió obtener año a año el porcentaje ligado al abandono en los primeros cursos de permanencia de los estudiantes en un mismo plan de estudios (ver tabla 87).

Tabla 87*Tasas de Abandono por Titulación y Años*

Curso	Tasas de abandono (%)							
	Educación Social		Maestro en Educación Infantil		Maestro en Educación Primaria		Pedagogía	
	Proyecto	Clase	Proyecto	Clase	Proyecto	Clase	Proyecto	Clase
2010-2011	4,34	7,14	5,00	5,95	0,00	5,83	-	-
2011-2012	0,00	7,04	0,00	3,90	0,00	0,96	***9,09	8,22
2012-2013	0,00	3,03	0,00	1,18	0,00	2,63	0,00	6,67
2013-2014	0,00	5,33	0,00	1,28	***8,33	4,20	7,14	7,35
2014-2015	*7,14	4,05	0,00	6,67	0,00	1,80	0,00	5,33
2015-2016	**10,00	8,33	0,00	1,20	0,00	2,42	**11,76	5,41
2016-2017	0,00	2,78	0,00	1,22	0,00	1,87	0,00	2,94
2017-2018	0,00	1,45	0,00	3,85	0,00	2,61	0,00	7,58
2018-2019	0,00	6,94	0,00	7,06	0,00	3,23	0,00	5,07
Media Tasas	2,38	5,12	0,55	3,59	0,92	2,83	3,49	6,07

*El alumno perteneciente al Proyecto realizó un cambio de carrera ese mismo curso.

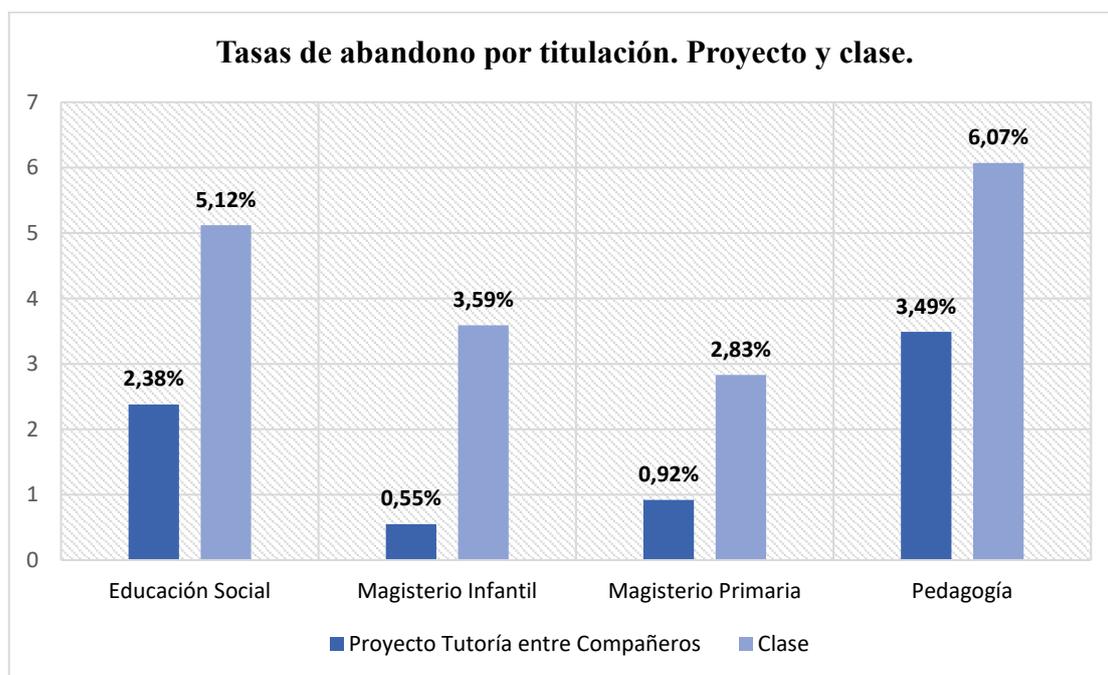
** Los alumnos pertenecientes al Proyecto pidieron traslado de carrera a otras titulaciones al finalizar el primer curso.

*** Los alumnos pertenecientes al Proyecto abandonaron la carrera al finalizar el primer año.

A continuación, presentamos la representación gráfica de la tabla antes expuesta, donde se ve con mayor claridad la disparidad de resultados referentes a las tasas de abandono académico entre los grupos evaluados. Una vez obtenidas las tasas de abandono del conjunto total de la población evaluada, se comprueba que en la totalidad de las titulaciones de la Facultad de Educación de la Universidad de Salamanca el valor de este indicador es menor si lo comparamos con las tasas de abandono oficiales emitidas por el informe *Datos y Cifras del Sistema Universitario Español* (Ministerio de Universidades, 2020), que sitúan las mismas en un 21,7%, con valores cercanos a un abandono ideal del 0,00%.

Gráfico 153

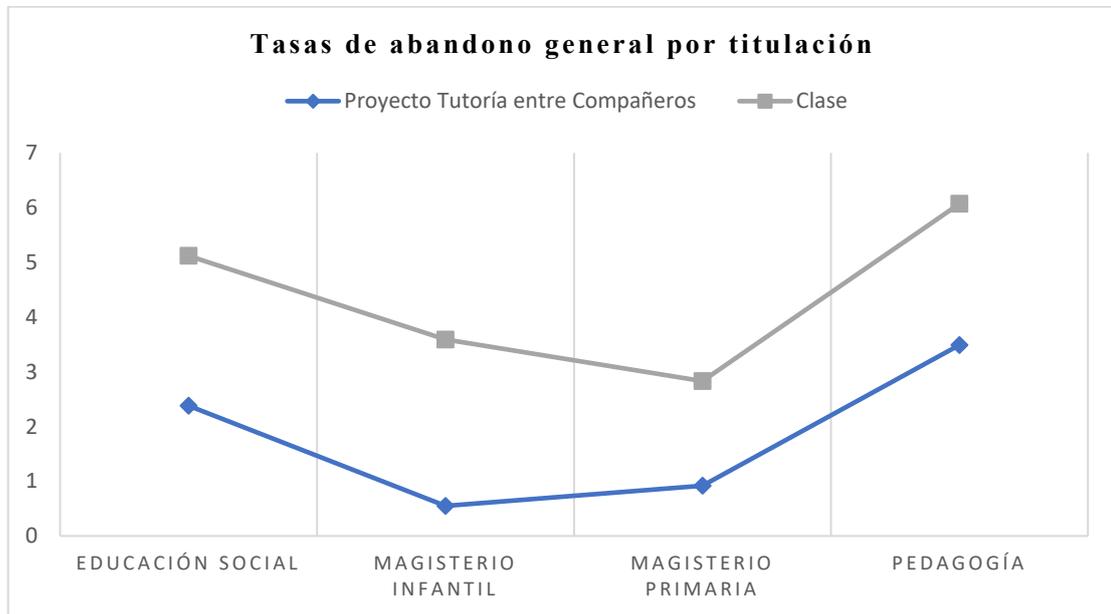
Tasas de Abandono por Titulación. Proyecto y Clase



En la titulación de Educación Social se pueden observar unas tasas de abandono ideales del 0,00% en la mayoría de los cursos evaluados, con una media total de tasas del 2,38%. Se aprecia un ligero aumento de la deserción en el curso 2010-2011, manteniéndose muy por debajo de la presente en el grupo-clase (menos tres puntos porcentuales), además de un aumento poco significativo de las tasas de abandono de los alumnos del Proyecto en los cursos 2014-2015 y 2015-2016 (entre tres y dos puntos porcentuales), donde la totalidad de los alumnos que no continuaron sus estudios en dicha titulación formalizaron el traslado de expediente a otra carrera, en su mayoría de la misma Facultad de Educación.

Gráfico 154

Tasas de Abandono General por Titulación. Proyecto y Clase



En el gráfico 154 podemos observar, de manera general y atendiendo todos los años evaluados, que la titulación que ha presentado un menor porcentaje de tasas de abandono escolar en el estudio corresponde a Maestro en Educación Infantil, con un 0,55%, seguido por Maestro en Educación Primaria, con una tasa media de abandono de 0,92%. Por otra parte, la titulación de Pedagogía muestra la mayor tasa de abandono dentro del Proyecto, con un 3,49%, con valores menores al del grupo-clase.

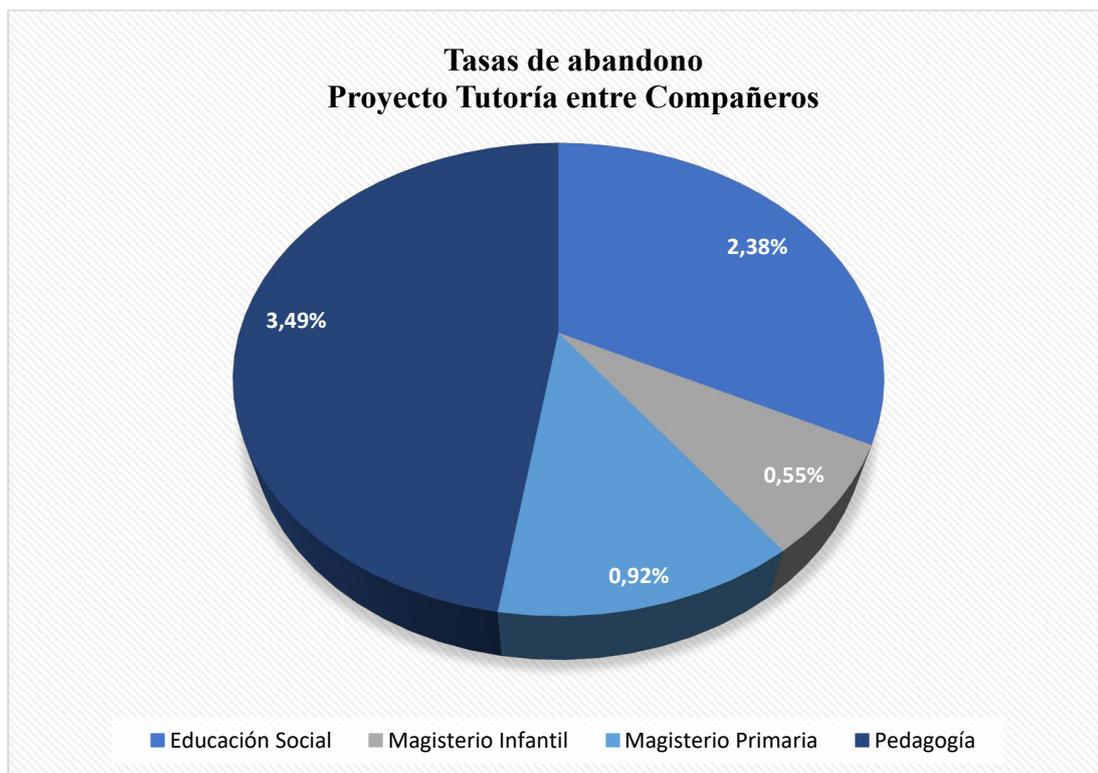
Al realizar la comparación de tasas de abandono de los alumnos-tutorados del Proyecto de Tutoría entre Compañeros y los alumnos del grupo-clase en la titulación de Maestro en Educación Infantil, los resultados arrojaron una importante reducción en las tasas de abandono por parte de los alumnos que participaron en el Proyecto, donde casi en la totalidad de los cursos evaluados se consiguió una deserción del 0,00%, con una tasa de abandono media total de 0,55%.

Los resultados relativos a la titulación de Maestro en Educación Primaria también indicaron una reducción de las tasas de abandono de los alumnos pertenecientes al Proyecto Tutoría entre Compañeros con respecto al resto de los alumnos del grupo-clase, siendo estas diferencias estadísticamente significativas en casi todos los cursos evaluados

a excepción del curso 2013-2014, donde se revierten los resultados en favor del grupo-clase.

Gráfico. 155

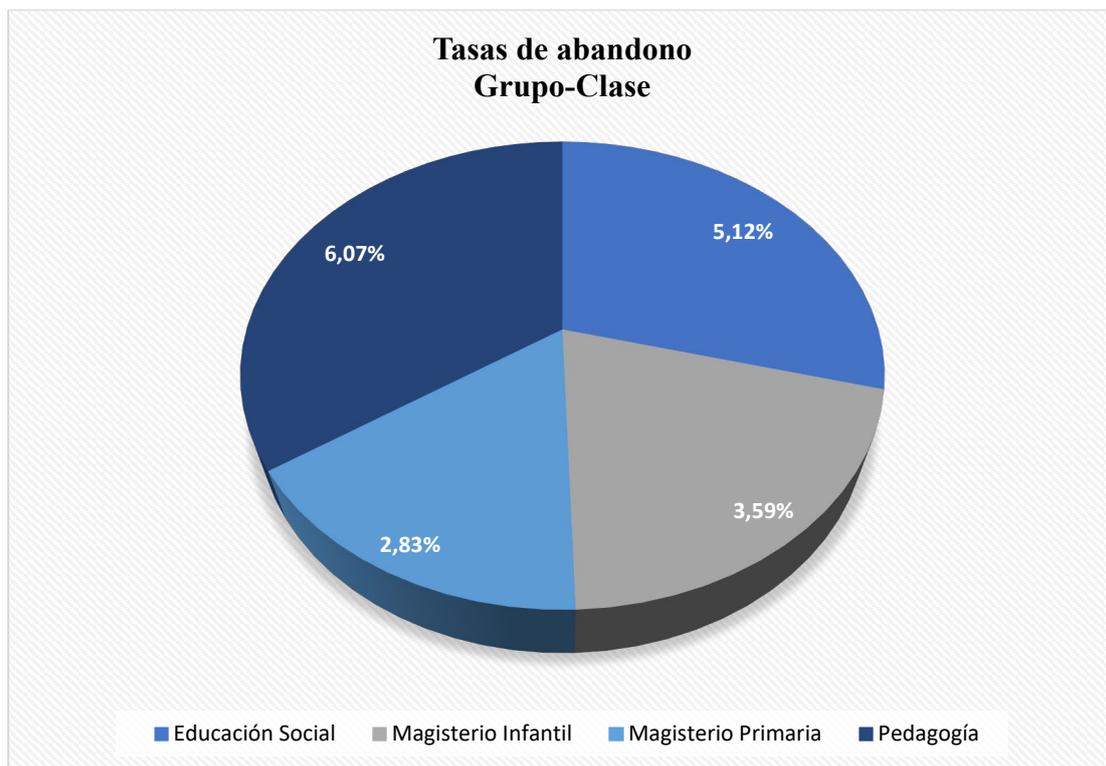
Tasas de Abandono por Titulación. Alumnos del Proyecto Tutoría entre Compañeros



Finalmente, en relación con los resultados obtenidos respecto a las tasas de abandono de los alumnos de Pedagogía, se detecta un descenso notable en la mayoría de los cursos evaluados. No obstante, se aprecian resultados diferentes a los de las demás titulaciones, donde los alumnos pertenecientes al Proyecto manifestaron un ligero aumento en las tasas de abandono con relación al resto del grupo-clase. Hay que señalar que el 90% de los alumnos del grupo-proyecto que no continuaron sus estudios en Pedagogía solicitaron un cambio de carrera al finalizar el primer año.

Gráfico 156

Tasas de Abandono por Titulación. Alumnos del Grupo-Clase



Analizando los datos referidos a los alumnos del grupo-clase (ver gráfico 156), la titulación cuya tasa de abandono es menor ha sido Maestro en Educación Primaria (2,83%), mientras que Pedagogía manifiesta las tasas más elevadas de abandono universitario (6,07%), al igual que en el grupo-proyecto en los años evaluados en nuestro estudio.

6.3.2 Validación de la hipótesis 3

El Proyecto Tutoría entre Compañeros (Grados) en la Facultad de Educación permite reducir la tasa de abandono escolar en el primer curso de universidad a un 1% \pm 1 porcentual.

Para la validación de la hipótesis 3 señalamos que los datos obtenidos representan un estudio comparativo de tasas de abandono de los grupos evaluados (grupo-proyecto y grupo-clase). Recordamos, además, que el estudio comparativo de las tasas de abandono de ambos grupos no pretende comprender las causas o la significatividad de las diferencias, sino que el objetivo es comprobar, a la luz de los resultados obtenidos, si existen diferencias entre ellos y qué grupo presenta una mayor o menor tasa de abandono.

De los resultados obtenidos a través del estudio comparativo de las tasas de abandono de ambos grupos evaluados se desprende que:

Para Educación Social (2,38%), los datos arrojan una *diferencia de 2,75 puntos porcentuales* entre los grupos evaluados, donde las menores tasas medias de abandono escolar las presentan los alumnos del grupo-proyecto.

Para Maestro en Educación Infantil (0,55%), los datos arrojan una *diferencia de 3,04 puntos porcentuales*, donde las menores tasas medias de abandono escolar las presentan los alumnos del grupo-proyecto.

Para Maestro en Educación Primaria (0,92%), los datos arrojan una *diferencia de 1,91 puntos porcentuales*, donde las menores tasas medias de abandono escolar las presentan los alumnos del grupo-proyecto.

Finalmente, para Pedagogía (0,044), los datos arrojan una *diferencia de 2,58 puntos porcentuales*, donde las menores tasas medias de abandono escolar las presentan los alumnos del grupo-proyecto.

Estos resultados nos permiten asumir que existen diferencias entre las tasas de ambos grupos evaluados, donde los alumnos del grupo-proyecto presentan medias totales de tasas de abandono escolar iguales o inferiores a las del grupo-clase en todas las titulaciones de la Facultad de Educación que han sido evaluadas con una reducción de medias totales de tasas a un $1\% \pm 1$ porcentual.

6.4 Hipótesis 4. *El Proyecto Tutoría entre Compañeros (Grados) en la Facultad de Educación promueve en el alumno-tutor la adquisición de competencias genéricas (sistémicas, instrumentales, intrapersonales e interpersonales) y específicas (profesionales).*

El Proyecto Tutoría entre Compañeros (Grados) en la Facultad de Educación pretende promover en el alumno-tutor la adquisición de competencias genéricas (sistémicas, instrumentales, intrapersonales e interpersonales) y específicas (profesionales) vinculadas a su desarrollo personal, social, académico y laboral. Dichas competencias son adquiridas por el alumno-tutor por medio de un curso inicial de formación, la preparación de sesiones presenciales de tutoría, las sesiones de tutoría presencial con el alumno-tutorado, las acciones de tutoría no presencial con alumno-tutorado (correo electrónico, Skype y WhatsApp), el registro y la valoración de actuaciones en el cuaderno del alumno-tutor, la cumplimentación de cuestionarios de evaluación, las reuniones de seguimiento con el profesor-tutor y las reuniones con el Coordinador de Equipo de Titulación.

La verificación de la hipótesis número 4 se ha realizado mediante el análisis de los resultados obtenidos en el cuestionario de evaluación final del alumno-tutor del Proyecto en las cuatro titulaciones de la Facultad de Educación entre los cursos 2008-2009 y 2018-2019. Concretamente, se han tomado como referencia dos grupos de ítems: *Lo que te ha aportado tu participación en el Proyecto y Valoración global de tu participación en el Proyecto y grado de satisfacción*. Como hemos mencionado anteriormente, el cuestionario ha sido diseñado y perfeccionado *ad hoc* por el Equipo de Coordinación del Proyecto con *diseño de grupo único post test*, aplicándose una vez finalizado el proceso de tutorías para la evaluación final del mismo. El cuestionario utiliza una escala Likert con las siguientes equivalencias: (1) *Totalmente en desacuerdo*, (2) *En desacuerdo*, (3) *Ni de acuerdo ni en desacuerdo*, (4) *De acuerdo* y (5) *Totalmente de acuerdo*.

Como podrá comprobarse a continuación, hemos optado por efectuar un análisis y valoración de resultados utilizando la media total correspondiente a cada ítem a lo largo de todos los cursos evaluados. Las valoraciones del alumno-tutor provienen de su experiencia en la relación tutorial, donde las competencias genéricas expuestas son abordadas y promovidas a través básicamente de dos estrategias: *desarrollo por parte del alumno-tutor de diversos contenidos planificados en el Proyecto* para las sucesivas

sesiones de tutoría a lo largo del curso y *el proceso relacional, la activación dialógico-conversacional y la secuencia de interactividad entre pares de iguales.*

6.4.1 Diplomatura/Grado en Educación Social

La población analizada corresponde a un grupo de 141 alumnos-tutores de la Diplomatura/Grado en Educación Social de la Facultad de Educación que participaron en el Proyecto Tutoría entre Compañeros (Grados) desde el curso 2008-2009 al 2019-2020 y que terminaron completa y satisfactoriamente su participación, siendo eliminadas y descartadas del estudio aquellas relaciones tutoriales que por diversos motivos (verbalizados o no) no pudieron o no quisieron continuar en el Proyecto.

6.4.1.1 Datos personales de los alumnos-tutores

Aportamos, en primer lugar, un análisis de los datos personales de los alumnos-tutores que participaron en el Proyecto durante el marco temporal seleccionado. Las fuentes para la obtención de estos datos han sido la entrevista inicial al alumno-tutor y el formulario de recogida de datos del alumno-tutor.

Tabla 88

Número de Alumnos-Tutores que Han Participado en el Proyecto (Cursos 2008-2009 a 2018-2019)

Número de alumnos-tutores que han participado en el Proyecto	Curso 2008-2009	Curso 2009-2010	Curso 2010-2011	Curso 2011-2012
	12	13	21	16
	Curso 2012-2013	Curso 2013-2014	Curso 2014-2015	Curso 2015-2016
	20	7	13	10
	Curso 2016-2017	Curso 2017-2018	Curso 2018-2019	Total
	11	11	7	141

Tabla 89

Número de Alumnos-Tutores que Cumplimentaron el Cuestionario de Evaluación Final (Cursos 2008-2009 a 2018-2019)

Número de alumnos-tutores que cumplimentaron el cuestionario de evaluación final	Curso 2008-2009	Curso 2009-2010	Curso 2010-2011	Curso 2011-2012
	12	12	21	16
	Curso 2012-2013	Curso 2013-2014	Curso 2014-2015	Curso 2015-2016
	20	7	13	10
	Curso 2016-2017	Curso 2017-2018	Curso 2018-2019	Total
	11	11	5	138

Como podemos observar en la tabla 89, no todos los alumnos-tutores que participaron en los diferentes cursos cumplimentaron el cuestionario de evaluación final. Sin embargo, atendiendo el indicador de la fiabilidad del estudio y la exactitud de los resultados, en una población de 141, una muestra obtenida de 138 supone un margen de error del 1,22% para un nivel de confianza de 95% (en base a supuestos de normalidad), cuyo valor, al no ser superior al 5% de la población total, no altera la fiabilidad de los resultados.

En la siguiente tabla se puede observar el número de alumnos-tutores que han participado en el Proyecto Tutoría entre Compañeros (Grados) en la titulación de Educación Social por cursos atendiendo la diferenciación por sexo y su representación porcentual en el conjunto de los estudiantes.

Tabla 90

Participación por Sexo de los Alumnos-Tutores (Cursos 2008-2009 a 2018-2019)

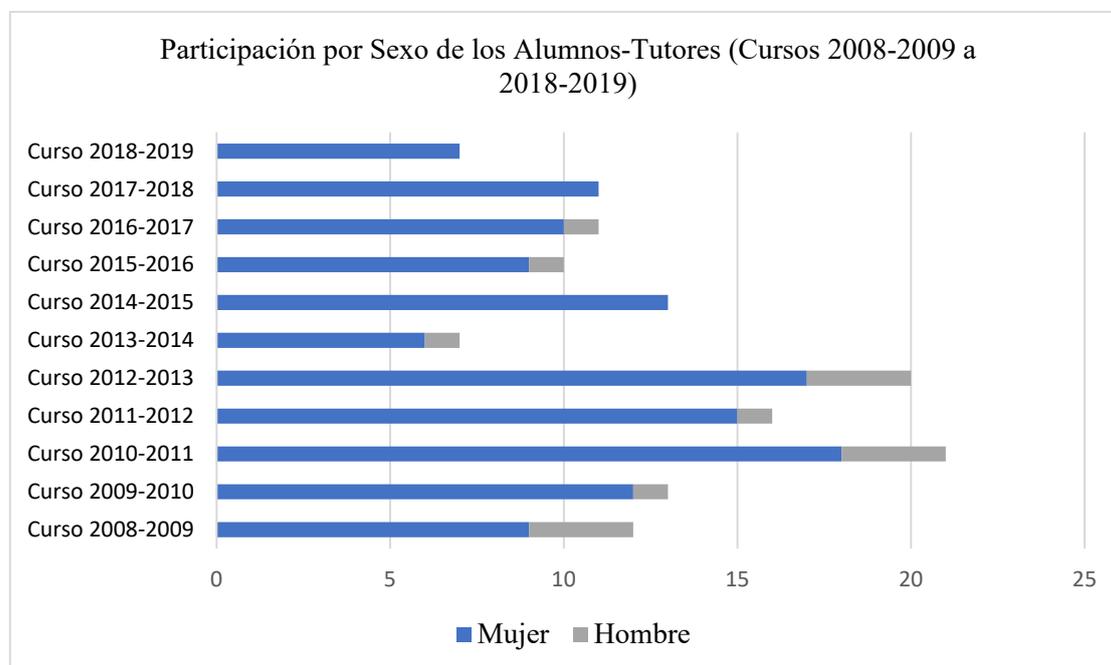
Curso	Facultad	Titulación	Alumno-tutor	Mujer	Hombre
2008-09	Educación	Diplomatura en Educación Social	12	9 (75,00%)	3 (25,00%)

2009-10	Educación	Diplomatura en Educación Social	13	12 (92,30%)	1 (7,69%)
2010-11	Educación	Grado en Educación Social	21	18 (85,71%)	3 (14,28%)
2011-12	Educación	Grado en Educación Social	16	15 (93,75%)	1 (6,25%)
2012-13	Educación	Grado en Educación Social	20	17 (85,00%)	3 (15,00%)
2013-14	Educación	Grado en Educación Social	7	6 (85,71%)	1 (14,28%)
2014-15	Educación	Grado en Educación Social	13	13 (100%)	0 (0,00%)
2015-16	Educación	Grado en Educación Social	10	9 (90,00%)	1 (10,00%)
2016-17	Educación	Grado en Educación Social	11	10 (90,90%)	1 (9,09%)
2017-18	Educación	Grado en Educación Social	11	11 (100%)	0 (0,00%)
2018-19	Educación	Grado en Educación Social	7	7 (100%)	0 (0,00%)

Como se puede apreciar en la tabla 90 y gráfica 157 son estudiantes mujeres de Educación Social las que han participado mayoritariamente en el Proyecto como alumno-tutor con una representación total del 90,97% fenómeno que se ha mantenido de forma continuada a lo largo de los años del estudio.

Gráfica 157

Participación por Sexo de los Alumnos-Tutores (Cursos 2008-2009 a 2018-2019)



6.4.1.2 Competencias genéricas (sistémicas, instrumentales, intrapersonales e interpersonales)

Para evaluar la autopercepción del alumno-tutor de la adquisición de las competencias genéricas (sistémicas, instrumentales, intrapersonales e interpersonales) abordadas en el Proyecto hemos realizado un análisis de los cuestionarios de evaluación final a los alumnos-tutores extrayendo las puntuaciones medias de los distintos ítems que atendían estos aspectos de cada curso evaluado (2008-2009 a 2018-2019). El cuestionario utiliza una escala Likert con las siguientes equivalencias: (1) *Totalmente en desacuerdo*, (2) *En desacuerdo*, (3) *Ni de acuerdo ni en desacuerdo*, (4) *De acuerdo* y (5) *Totalmente de acuerdo*.

Tabla 91

Evaluación de la Autopercepción de Mejora Competencial del Alumno-Tutor en Cuanto a Competencias Sistémicas Adquiridas a Través del Proceso de Enseñanza de Competencias Genéricas al Alumno-Tutorado (Cursos 2008-2009 a 2018-2019)

Competencias Sistémicas	Ítems	Competencias Sistémicas	Curso 2008-2009		Curso 2009-2010		Curso 2010-2011		Curso 2011-2012		Curso 2012-2013		Curso 2013-2014		Curso 2014-2015		Curso 2015-2016		Curso 2016-2017		Curso 2017-2018		Curso 2018-2019		MT
			M	DS																					
E.1 Profundizar en el conocimiento de contextos y situaciones institucionales (Universidad, Centro y Titulación): E.1.1 La Universidad, su historia, organización, campus, instalaciones y servicios de atención al estudiante. E.1.2 La Facultad, su funcionamiento, instalaciones y organización.	Conocimiento de los distintos Servicios Universitarios y de su propia Facultad	E.1 E.1.1 E.1.2	4,45	0,69	4,23	0,83	3,86	0,96	4,13	0,81	3,86	0,90	3,71	1,11	3,61	1,19	3,90	1,19	3,36	1,43	3,36	1,36	2,60	1,82	3,73
E.2 Capacidad para implicarse de forma activa en la vida académica (Asistencia a clase; participación en clase; puntualidad en las clases; actitud y comportamiento correctos en clase; toma y elaboración de apuntes; realización de prácticas y trabajos (individuales y/o grupales) programados por el profesor/a; asistencia a	Aprendizaje activo	E.2	4,09	0,70	4,23	0,83	4,43	0,60	4,40	0,73	3,83	0,75	3,57	0,78	4,30	0,48	4,60	0,69	4,27	0,65	4,36	0,81	3,40	1,52	4,13

Presentamos a continuación los resultados correspondientes a los ítems del cuestionario de evaluación final al alumno-tutor agrupados en función de las competencias sistémicas abordadas en el Proyecto:

Observamos en la tabla 91 los resultados concernientes a la autopercepción de mejora del alumno-tutor en cuanto a las competencias sistémicas adquiridas y trabajadas dentro del proceso de enseñanza que surge en la relación tutorial con su alumno-tutorado. Advertimos una clara valoración positiva y significativa en los dos aspectos evaluados, donde el alumno-tutor reconoce haber mejorado sus *conocimientos sobre los distintos Servicios Universitarios y de su propia Facultad* ($\bar{x}=3,73$), aspecto que recibe una puntuación elevada aun cuando este, por su experiencia en la universidad, ya habría de poseerlos y manejarlos, lo que lo convierte en un indicador de su valor académico.

Igualmente, los resultados de los cuestionarios evaluados arrojan que le ha permitido adquirir o mejorar de manera muy significativa aspectos relacionados con el *aprendizaje activo* en la universidad ($\bar{x}=4,13$), donde su elevada valoración permite comprender la importancia que el alumno le otorga a estas cuestiones. Este último constituye un ítem muy vinculado al resto de competencias académicas que el Proyecto Tutoría entre Compañeros (Grados) procura promocionar en el alumnado participante, tales como la capacidad de aplicar los contenidos teóricos a la práctica, capacidad para aprender y trabajar de forma activa y autónoma, iniciativa, proactividad, voluntad de mejorar y tener éxito, aprender a aprender, capacidad de autoevaluación y metacognición.

Tabla 92

Evaluación de la Autopercepción de Mejora Competencial del Alumno-Tutor en Cuanto a Competencias Instrumentales Adquiridas a Través del Proceso de Enseñanza de Competencias Genéricas al Alumno-Tutorado (Cursos 2008-2009 a 2018-2019)

* Las necesidades competenciales F.2.1 y F.2.2 no se encontraban representadas en el cuestionario de evaluación final a partir de los cursos 2014-2015 al 2018-2019 debido a las reformas llevadas a cabo en el instrumento producto de la evolución del Proyecto y sus procesos de cambio y mejora.

* Las necesidades competenciales B.2.4 no se encontraban representadas en el cuestionario de evaluación final de los cursos 2008-2009 y 2009-2010 siendo incorporado posteriormente.

			Curso 2008-2009		Curso 2009-2010		Curso 2010-2011		Curso 2011-2012		Curso 2012-2013		Curso 2013-2014		Curso 2014-2015		Curso 2015-2016		Curso 2016-2017		Curso 2017-2018		Curso 2018-2019		MT	
			M	DS																						
Competencias Instrumentales Metodológicas	Ítems	Competencias Instrumentales																								
F.2.1 Planificación y organización del tiempo	Planificación y organización del tiempo	F.2.1	4,18	0,75	4,23	0,73	4,38	0,59	4,13	0,62	4,43	0,53	4,14	0,37	*											4,24
F.2.2 Optimización de las condiciones y espacios físicos de estudio (lugar, mobiliario, ambiente, horario, temperatura, fatiga, distracciones...)	Condiciones de estudio	F.2.2	4,18	0,75	4,07	0,86	4,33	0,66	4,38	0,72	4,00	0,53	3,57	0,78	*											4,08
F.2.3 Técnicas de estudio (prelectura, lectura comprensiva, anotaciones al margen, subrayado, resúmenes, esquemas, mapas conceptuales, memorización y recuerdo (recursos mnemotécnicos) y preparación de exámenes y otras pruebas de evaluación)	Técnicas de trabajo intelectual	F.2.3	4,00	0,77	3,92	0,76	4,29	0,64	4,19	0,75	4,17	0,41	3,70	0,75	4,30	0,48	4,60	0,69	4,27	0,65	4,36	0,81	3,40	1,52	4,10	
B.2.4 Capacidad para la toma de decisiones	Mayor eficacia en el proceso de toma de decisiones	B.2.4					4,29	0,56	4,31	0,60	3,90	0,79	3,71	0,48	4,07	0,86	4,50	0,84	4,55	0,52	4,18	0,75	5,00	0,00	4,27	
B.2.7 Afrontamiento y resolución de problemas	Resolución de problemas	B.2.7	4,36	0,67	4,07	0,86	4,29	0,56	4,25	0,68	4,10	0,45	3,57	0,97	4,20	0,92	4,80	0,42	4,55	0,52	4,18	1,08	4,80	0,45	4,44	
Media Total			4,18		4,07		4,31		4,25		4,12		3,77		4,19		4,63		4,45		4,24		4,40			

Presentamos a continuación los resultados correspondientes a los ítems del cuestionario de evaluación final al alumno-tutor el cual recoge las puntuaciones sobre la autopercepción de mejora del alumno-tutor en el conjunto de ítems que atienden las competencias instrumentales de tipo metodológica.

Tal y como podemos observar en la tabla 92, el cuestionario de evaluación final arrojó resultados muy positivos en torno a la autopercepción de mejora de los alumnos-tutores en lo referente a competencias instrumentales metodológicas, vinculadas al trabajo, rendimiento y desempeño académico, por lo que constituyen un indicador de interés para los alumnos-tutores del Proyecto. Las puntuaciones resultantes son muy elevadas en todos los ítems, destacando los relacionados con la *planificación y organización mejor de su tiempo* ($\bar{x}=4,24$), las *condiciones de estudio* ($\bar{x}=4,08$), si bien estos dejaron de incluirse en el cuestionario a partir del curso 2014-2015.

Finalmente, los alumno-tutores otorgan unas puntuaciones altas y significativas sobre la autopercepción de mejora en lo referente a *técnicas de estudio* ($\bar{x}=4,10$), *capacidad para la toma de decisiones* ($\bar{x}=4,27$) y el *afrontamiento y resolución de problemas* ($\bar{x}=4,44$), siendo estos ítems referentes a competencias instrumentales metodológicas los que alcanzaron las puntuaciones más altas a lo largo de los años evaluados.

Tabla 93

Evaluación de la Autopercepción de Mejora Competencial del Alumno Tutor en Cuanto a Competencias Intrapersonales (Curso 2008-2009 a 2018-2019)

* Las necesidades competenciales G.1.1 y G.1.2 no se encontraban representadas en el cuestionario de evaluación final a partir de los cursos 2014-2015 al 2018-2019 debido a las reformas llevadas a cabo en el instrumento producto de la evolución del Proyecto y sus procesos de cambio y mejora.

Competencias Intrapersonales	Ítems	Competencias Intrapersonales	Curso 2008-2009		Curso 2009-2010		Curso 2010-2011		Curso 2011-2012		Curso 2012-2013		Curso 2013-2014		Curso 2014-2015		Curso 2015-2016		Curso 2016-2017		Curso 2017-2018		Curso 2018-2019		MT
			M	DS																					
C.1 Autoconfianza y autoestima	Autoestima y autoconfianza	C.1	4,54	0,69	4,38	0,77	4,48	0,60	4,25	0,58	3,70	1,03	3,85	0,89	4,23	0,92	4,30	0,82	4,27	0,65	4,18	0,87	4,60	0,89	4,25
G.1 Hábitos saludables relacionados con la fatiga escolar: G.1.1 Sueño G.1.2 Alimentación	Hábitos saludables (sueño)	G.1.1	3,90	0,83	4,15	0,80	4,48	0,68	4,13	0,62	3,71	0,76	3,57	0,97											3,99
	Hábitos saludables (alimentación)	G.1.2	3,90	0,83	4,15	0,80	4,33	0,66	4,13	1,09	3,83	0,75	3,57	0,53											3,98
Media Total			3,90		4,15		4,40		4,13		3,77		3,57												

Presentamos a continuación los resultados correspondientes a los ítems del cuestionario de evaluación final al alumno-tutor (tabla 87) el cual recoge las puntuaciones sobre la autopercepción de mejora del alumno-tutor en el conjunto de ítems que atienden competencias de tipo intrapersonal.

Tal y como podemos observar en la tabla anterior, el cuestionario de evaluación final ha arrojado resultados muy positivos en todos los cursos evaluados en torno a la autopercepción de mejora de los alumnos-tutores de las competencias de tipo intrapersonal, con una valoración muy significativa a los aspectos referidos a *autoestima* y *autoconcepto* ($\bar{x}=4,25$) y en los referidos a los *hábitos saludables* relacionados con la fatiga escolar, *sueño* ($\bar{x}=3,99$) y *alimentación* ($\bar{x}=3,98$), señalando que estos últimos dejaron de ser evaluados en el cuestionario de evaluación final al alumno-tutor a partir del curso 2014-2015.

Tabla 94

Evaluación de la Autopercepción de Mejora Competencial del Alumno Tutor en Cuanto a Competencias Interpersonales (Curso 2008-2009 a 2018-2019)

Competencias Interpersonales	Ítems	Competencias Interpersonales	Curso 2008-2009		Curso 2009-2010		Curso 2010-2011		Curso 2011-2012		Curso 2012-2013		Curso 2013-2014		Curso 2014-2015		Curso 2015-2016		Curso 2016-2017		Curso 2017-2018		Curso 2018-2019		MT
			M	DS																					
D.1 Habilidades Sociales D.3 Habilidades de comunicación	Habilidades sociales y de comunicación	D.1/ D.3	4,36	0,50	4,30	0,85	4,10	0,44	4,38	0,50	4,15	0,49	3,71	0,75	4,61	0,50	4,80	0,42	4,64	0,50	4,73	0,47	4,80	0,45	4,41
D.2 Capacidad de apoyo y ayuda	Capacidad de ayuda, apoyo, colaboración y utilidad	D.2	4,36	0,81	4,38	0,65	4,19	0,60	4,50	0,52	4,25	0,44	3,71	0,75	4,80	0,65	4,80	0,42	4,73	0,47	4,64	0,50	4,80	0,45	4,46
Media Total			4,36		4,34		4,14		4,44		4,20		3,71		4,70		4,80		4,68		4,68		4,80		

En la tabla 94, se puede observar cómo ambas competencias interpersonales de *habilidades sociales y de comunicación* ($\bar{x}= 4,41$) y *capacidad de ayuda, apoyo, colaboración y utilidad* ($\bar{x}= 4,46$), evaluadas a través del cuestionario de evaluación final para conocer la autopercepción de mejora competencial por parte del alumno-tutor, obtuvieron unas medias positivas y muy significativas, lo que evidencia la satisfacción del alumnado con estos aspectos trabajados.

6.4.1.3 Competencias específicas (profesionales)

El Proyecto Tutoría entre Compañeros (Grados) en la Facultad de Educación permite que los alumnos-tutores desplieguen competencias profesionales que un educador ha de aplicar frecuentemente, como *(H.1) la planificación y aplicación de estrategias de aprendizaje y trabajo académico personalizadas según las necesidades, particularidades y estilos de cada alumno, (H.2) el seguimiento académico individualizado de un alumno, asesorándole y orientándole en su desarrollo académico, personal e interpersonal y (H.3) las actitudes positivas hacia los alumnos en situación de desventaja académica.* Para la evaluación de la autopercepción de mejora por parte del alumno-tutor en este bloque de competencias, el Proyecto ha tenido en cuenta la primera de las competencias profesionales indicadas *(H.1)*.

Tabla 95

Evaluación de la Autopercepción de Mejora Competencial del Alumno-Tutor en Cuanto a Competenciales Específicas (Profesionales) (Cursos 2008-2009 a 2018-2019)

Competencias Específicas	Ítems	Competencias Específicas	Curso 2008-2009		Curso 2009-2010		Curso 2010-2011		Curso 2011-2012		Curso 2012-2013		Curso 2013-2014		Curso 2014-2015		Curso 2015-2016		Curso 2016-2017		Curso 2017-2018		Curso 2018-2019		MT
			M	DS																					
H. Desarrollo profesional como educador: H.1 Planificación y aplicación de estrategias de aprendizaje y trabajo académico personalizadas según las necesidades, particularidades y estilos de cada alumno.	Le ha aportado también competencias para su futuro desarrollo profesional como educador/a	H.1	4,72	0,47	4,53	0,52	4,67	0,48	4,63	0,50	4,00	0,86	3,85	0,89	4,46	0,77	4,50	0,70	4,36	0,67	4,45	0,69	5,00	0,00	4,47
Media Total			4,72		4,53		4,67		4,63		4,00		3,85		4,46		4,50		4,36		4,45		5,00		

Atendiendo la percepción de mejora competencial del alumno-tutor en cuanto a competencias *específicas*, vinculadas a su futuro *desarrollo profesional* como educador, observamos en la tabla 95 una puntuación positiva y muy significativa en todos los años evaluados, alcanzando una media total de ($\bar{x}= 4,47$). Estos resultados denotan que los alumnos se consideran capaces de proyectar más allá de la vida académica los múltiples aprendizajes y experiencias que el Proyecto les ha aportado, expresando a través de sus valoraciones que los beneficios conseguidos por medio de su participación en el Proyecto pueden ser de utilidad en su desarrollo profesional.

6.4.1.4 Consideraciones finales

Habida cuenta de los resultados obtenidos referentes a la autopercepción de mejora competencial de los alumnos-tutores del Proyecto Tutoría entre Compañeros (Grados) de la titulación de Educación Social, podemos asumir que la participación en el mismo ha proporcionado a los alumnos-tutores aportes a nivel pedagógico y social, facilitando a su vez un consecuente mejoramiento de la calidad de la experiencia universitaria, consiguiendo efectos de mejora y aprendizaje en competencias generalizables a su desarrollo personal, social, académico y profesional. De este modo, encontramos que los alumnos evaluados puntúan de manera bastante significativa las mejoras en aspectos tales como la *autoconfianza y autoestima*, así como también en las competencias específicas vinculadas a su *futuro desarrollo profesional*, todo ello producto de su participación en el Proyecto.

Asimismo, es destacable el haberles permitido *profundizar en el conocimiento de contextos y situaciones institucionales* (universidad, centro, titulación), aun cuando estos alumnos se encuentran en segundo y tercer curso de carrera. Por otra parte, en lo referente a competencias genéricas interpersonales se alcanzan puntuaciones bastantes significativas, lo que muestra que los alumnos-tutores poseen una especial autopercepción de mejora en sus *habilidades sociales y de comunicación* y concretamente en su *capacidad de ofrecer ayuda, apoyo, colaboración y utilidad* debido a su participación en el Programa.

Si bien todos los datos obtenidos ya son en sí mismos reveladores de éxito en cuanto a los resultados del Proyecto, queremos subrayar el apartado de valoración final realizado a la totalidad de la muestra (n=138) que participaron en el cuestionario de evaluación, el cual resume de manera muy gráfica la autopercepción que los estudiantes tienen de este

Proyecto. Como podemos observar en la tabla 90, los alumnos-tutores han manifestado un alto grado de satisfacción en su participación con una puntuación media de ($\bar{x}=4,30$).

Los resultados manifiestan una evidente tendencia favorable en los estudiantes hacia los temas trabajados a través del Proyecto, convirtiéndose así en indicadores de éxito en cuanto al enriquecimiento competencial del alumno-tutor. Los estudiantes expresan haber mejorado de manera muy significativa en las competencias genéricas y específicas trabajadas en el desarrollo de su rol de tutor. Podemos concluir que existe un alto grado de satisfacción por parte del alumnado con el Proyecto, como lo evidencian puntuaciones superiores a los cuatro puntos de media en la mayoría de los ítems.

Tabla 96

Evaluación de la Autopercepción del Alumno-Tutor en Cuanto a la Valoración Final del Proyecto Tutoría entre Compañeros

Ítems	Curso 2008-2009		Curso 2009-2010		Curso 2010-2011		Curso 2011-2012		Curso 2012-2013		Curso 2013-2014		Curso 2014-2015		Curso 2015-2016		Curso 2016-2017		Curso 2017-2018		Curso 2018-2019		MT
	M	DS																					
Valoración global de tu participación en el Proyecto	3,90	0,50	3,50	0,81	4,52	0,51	4,63	0,50	3,95	0,69	4,00	0,81	4,07	0,64	4,80	0,42	4,36	0,50	4,45	0,52	4,20	0,84	4,30
Valoración de tu grado de satisfacción con el Proyecto	3,45	0,50	3,75	0,69	4,81	0,40	4,63	0,50	3,95	0,69	4,00	0,81	4,07	0,64	4,80	0,42	4,36	0,50	4,45	0,52	4,20	0,84	4,30

6.4.2 Diplomatura/Grado en Maestro en Educación Infantil

La población analizada corresponde a un grupo de 82 alumnos-tutores de la Diplomatura/Grado en Maestro de Educación Infantil de la Facultad de Educación que participaron en el Proyecto desde el curso 2009-2010 al 2018-2019 y que terminaron completa y satisfactoriamente su participación, siendo eliminadas y descartadas del estudio aquellas relaciones tutoriales que por diversos motivos (verbalizados o no) no pudieron o no quisieron continuar en el Proyecto.

6.4.2.1. Datos personales de los alumnos-tutores

Aportamos, en primer lugar, un análisis de los datos personales de los alumnos-tutores que participaron en el Proyecto durante el marco temporal seleccionado. Las fuentes para la obtención de estos datos han sido la entrevista inicial al alumno-tutor y el formulario de recogida de datos del alumno-tutor.

Tabla 97

Número de Alumnos-Tutores que Han Participado en el Proyecto (Cursos 2009-2010 a 2018-2019)

Número de alumnos-tutores que han participado en el Proyecto	Curso 2009-2010	Curso 2010-2011	Curso 2011-2012	Curso 2012-2013
	13	18	13	6
	Curso 2013-2014	Curso 2014-2015	Curso 2015-2016	Curso 2016-2017
	6	3	5	7
	Curso 2017-2018	Curso 2018-2019	Total	
	6	5	82	

Tabla 98

Número de Alumnos-Tutores que Cumplimentaron el Cuestionario de Evaluación Final (Cursos 2009-2010 a 2018-2019)

Número de alumnos-tutores que cumplimentaron el cuestionario de evaluación final	Curso 2009-2010	Curso 2010-2011	Curso 2011-2012	Curso 2012-2013
	12	18	13	6
	Curso 2013-2014	Curso 2014-2015	Curso 2015-2016	Curso 2016-2017
	5	3	5	6
	Curso 2017-2018	Curso 2018-2019	Total	
	5	4	77	

Como podemos observar en la tabla 98, no todos los alumnos-tutores que participaron en los diferentes cursos cumplimentaron el cuestionario de evaluación final, sin embargo, atendiendo el indicador de la fiabilidad del estudio y la exactitud de los resultados, en una población de 82, una muestra obtenida de 77 supone un margen de error del 2,77% para un nivel de confianza de 95% (en base a supuestos de normalidad), cuyo valor al no ser superior al 5% de la población total no altera la fiabilidad de los resultados.

En la siguiente tabla se puede observar el número de alumnos-tutores que han participado en el Proyecto Tutoría entre Compañeros (Grados) en la titulación de Maestro en Educación Infantil por cursos atendiendo la diferenciación por sexo y su representación porcentual en el conjunto de los estudiantes.

Tabla 99

Participación por Sexo de los Alumnos-Tutores (Cursos 2009-2010 a 2018-2019)

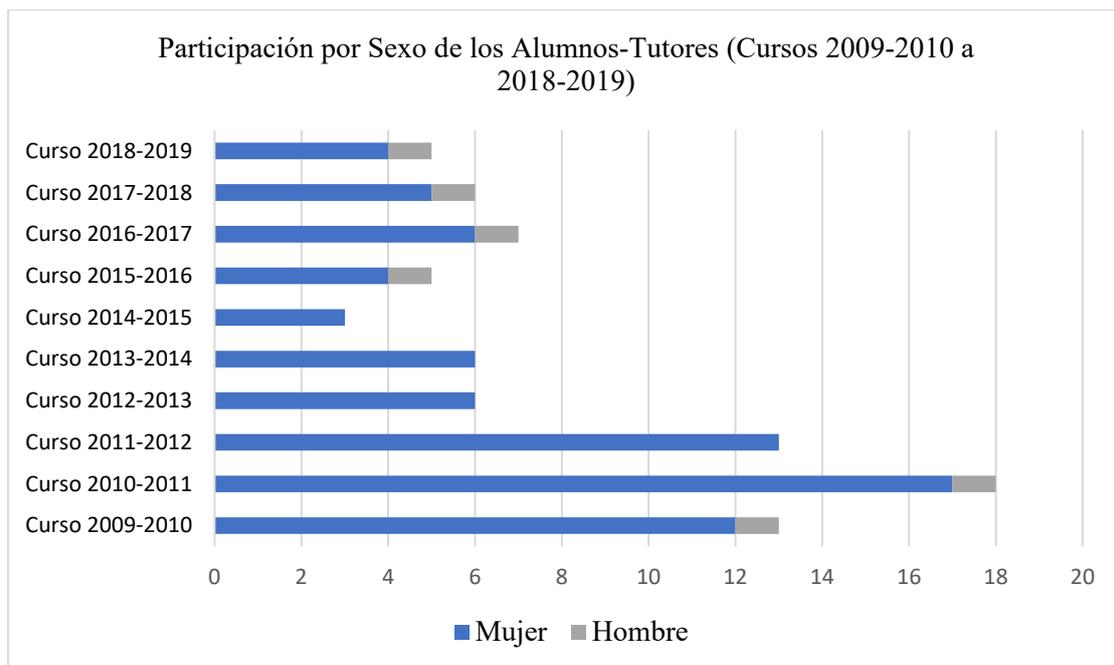
Curso	Facultad	Titulación	Alumnos-tutores	Mujer	Hombre
2009-10	Educación	Diplomatura en Magisterio Infantil	13	12 (92,30%)	1 (7,69%)
2010-11	Educación	Grado en Maestro en Educación Infantil	18	17 (94,44%)	1 (5,55%)

2011-12	Educación	Grado en Maestro en Educación Infantil	13	13 (100%)	0 (0,00%)
2012-13	Educación	Grado en Maestro en Educación Infantil	6	6 (100%)	0 (0,00%)
2013-14	Educación	Grado en Maestro en Educación Infantil	6	6 (100%)	0 (0,00%)
2014-15	Educación	Grado en Maestro en Educación Infantil	3	3 (100%)	0 (0,00%)
2015-16	Educación	Grado en Maestro en Educación Infantil	5	4 (80%)	1 (20%)
2016-17	Educación	Grado en Maestro en Educación Infantil	7	6 (85,71%)	1 (14,28%)
2017-18	Educación	Grado en Maestro en Educación Infantil	6	5 (100%)	1 (0,00%)
2018-19	Educación	Grado en Maestro en Educación Infantil	5	4 (80%)	1 (20%)

Como se puede apreciar en la tabla 99 y gráfica 158 son estudiantes mujeres de Maestro en Educación Infantil las que han participado mayoritariamente en el Proyecto como alumno-tutor con una representación total del 92,68% fenómeno que se ha mantenido de forma continuada a lo largo de los años del estudio.

Gráfica 158

Participación por Sexo de los Alumnos-Tutores (Cursos 2009-2010 a 2018-2019)



6.4.2.2 Competencias genéricas (sistémicas, instrumentales, intrapersonales e interpersonales)

Para evaluar la autopercepción del alumno-tutor de la adquisición de las competencias genéricas (sistémicas, instrumentales, intrapersonales e interpersonales) abordadas en el Proyecto hemos realizado un análisis a los cuestionarios de evaluación final a los alumnos-tutores extrayendo las puntuaciones medias de los distintos ítems que atendían estos aspectos de cada curso evaluado (2009-2010 a 2018-2019). El cuestionario utiliza una escala Likert con las siguientes equivalencias: (1) *Totalmente en desacuerdo* (2) *En desacuerdo* (3) *Ni de acuerdo ni en desacuerdo* (4) *De acuerdo* (5) *Totalmente de acuerdo*.

Tabla 100

Evaluación de la Autopercepción de Mejora Competencial del Alumno-Tutor en Cuanto a Competencias Sistémicas Adquiridas a Través del Proceso de Enseñanza de Competencias Genéricas al Alumno-Tutorado (Cursos 2009-2010 a 2018-2019)

Competencias Sistémicas	Ítems	Competencias Sistémicas	Curso 2009-2010		Curso 2010-2011		Curso 2011-2012		Curso 2012-2013		Curso 2013-2014		Curso 2014-2015		Curso 2015-2016		Curso 2016-2017		Curso 2017-2018		Curso 2018-2019		MT
			M	DS																			
E.1 Profundizar en el conocimiento de contextos y situaciones institucionales (Universidad, Centro y Titulación): E.1.1 La Universidad, su historia, organización, campus, instalaciones y servicios de atención al estudiante. E.1.2 La Facultad, su funcionamiento, instalaciones y organización.	Conocimiento de los distintos Servicios Universitarios y de su propia Facultad	E.1.1 E.1.1 E.1.2	4,23	0,83	4,29	0,96	4,13	0,61	3,25	1,50	3,60	0,80	3,00	0,00	3,31	0,72	3,33	0,94	3,40	1,34	3,67	1,66	3,62
E.2 Capacidad para implicarse de forma activa en la vida académica (Asistencia a clase; participación en clase; puntualidad en las clases; actitud y comportamiento correctos en clase; toma y elaboración de apuntes; realización de prácticas y trabajos (individuales y/o grupales) programados por el profesor/a; asistencia	Aprendizaje activo	E.2	4,23	0,83	4,50	0,79	4,10	1,00	4,75	0,50	3,80	0,75	3,50	0,25	4,00	0,68	4,33	0,62	4,00	0,71	4,22	0,97	4,14

Presentamos a continuación los resultados correspondientes a los ítems del cuestionario de evaluación final al alumno-tutor agrupados en función de las competencias sistémicas abordadas en el Proyecto:

Observamos en la tabla 100 los resultados concernientes a la autopercepción de mejora del alumno-tutor en cuanto a las competencias sistémicas adquiridas y trabajadas por el alumno dentro del proceso de enseñanza que surge en la relación tutorial con su alumno-tutorado. Advertimos una clara valoración positiva y significativa en los dos aspectos evaluados, donde el alumno reconoce haber mejorado sus *conocimientos sobre los distintos Servicios Universitarios y de su propia Facultad* ($\bar{x}=3,62$) aspecto que recibe una puntuación elevada aun y cuando el alumno-tutor por su experiencia en la universidad ya debería de poseer y manejar lo que lo convierte en un indicador de su valor académico.

Igualmente, los resultados de los cuestionarios evaluados arrojan que le ha permitido adquirir o mejorar de manera muy significativa aspectos vinculados al *aprendizaje activo* en la universidad ($\bar{x}=4,14$), donde su elevada valoración permite comprender la importancia que el alumno otorga a estas cuestiones. Este último constituye un ítem muy vinculado al resto de competencias académicas el Proyecto Tutoría entre Compañeros (Grados) procuraba promocionar en el alumnado participante tales como, la capacidad de aplicar los contenidos teóricos a la práctica, capacidad para aprender y trabajar de forma activa y autónoma, iniciativa, proactividad, voluntad de mejorar y tener éxito, aprender a aprender, capacidad de autoevaluación y metacognición.

Tabla 101

Evaluación de la Autopercepción de Mejora Competencial del Alumno-Tutor en Cuanto a Competencias Instrumentales Adquiridas a Través del Proceso de Enseñanza de Competencias Genéricas al Alumno-Tutorado (Cursos 2009-2010 a 2018-2019)

* Las necesidades competenciales F.2.1 y F.2.2 no se encontraban representadas en el cuestionario de evaluación final a partir de los cursos 2014-2015 a 2018-2019 debido a las reformas llevadas a cabo en el instrumento producto de la evolución del Proyecto y sus procesos de cambio y mejora.

* Las necesidades competenciales B.2.4 no se encontraban representadas en el cuestionario de evaluación final de los cursos 2008-2009 y 2009-2010, siendo incorporado posteriormente.

Competencias Instrumentales Metodológicas	Ítems	Competencias Instrumentales	Curso 2009-2010		Curso 2010-2011		Curso 2011-2012		Curso 2012-2013		Curso 2013-2014		Curso 2014-2015		Curso 2015-2016		Curso 2016-2017		Curso 2017-2018		Curso 2018-2019		MT
			M	DS																			
F.2.1 Planificación y organización del tiempo	Planificación y organización del tiempo	F.2.1	4,23	0,73	4,33	0,69	3,90	0,90	4,33	0,57	4,20	0,75											4,19
F.2.2 Optimización de las condiciones y espacios físicos de estudio (lugar, mobiliario, ambiente, horario, temperatura, fatiga, distracciones...)	Condiciones de estudio	F.2.2	4,07	0,86	4,56	0,70	4,00	0,40	4,50	0,70	4,00	0,89											4,22
F.2.3 Técnicas de estudio (prelectura, lectura comprensiva, anotaciones al margen, subrayado, resumen, esquemas, mapas conceptuales, memorización y recuerdo (recursos mnemotécnicos) y preparación de exámenes y otras pruebas de evaluación)	Técnicas de trabajo intelectual	F.2.3	3,92	0,76	4,44	0,78	3,80	0,80	4,50	0,70	4,00	0,89	3,50	0,25	4,00	0,68	4,33	0,62	4,00	0,71	4,22	0,97	4,07
B.2.4 Capacidad para la toma de decisiones	Mayor eficacia en el proceso de toma de decisiones	B.2.4			4,22	0,81	3,80	0,70	4,16	0,75	4,20	0,75	4,00	0,00	4,23	0,70	4,33	0,62	4,20	0,45	4,44	0,53	4,17
B.2.7Afrontamiento y resolución de problemas	Resolución de problemas	B.2.7	4,07	0,86	4,33	0,69	4,30	0,60	4,16	0,40	4,40	0,80	4,00	0,00	4,23	0,70	4,58	0,64	4,20	0,45	4,33	0,87	4,26
Media Total			4,07		4,37		3,96		4,33		4,16		3,83		4,15		4,41		4,13		4,33		

Presentamos a continuación los resultados correspondientes a los ítems del cuestionario de evaluación final al alumno-tutor el cual recoge las puntuaciones sobre la autopercepción de mejora del alumno-tutor en el conjunto de ítems que atienden las competencias instrumentales de tipo metodológica.

Tal y como podemos observar en la tabla 101, el cuestionario de evaluación final arrojó resultados muy positivos en torno a la autopercepción de mejora competencial de los alumnos-tutores en lo referente a competencias instrumentales metodológicas, muy vinculadas al trabajo, rendimiento y desempeño académico siendo un indicador de interés para los estudiantes del Proyecto con puntuaciones muy elevadas en todos los ítems destacando los relacionados con la *planificación y organización mejor de su tiempo* ($\bar{x}=4,19$), las *condiciones de estudio* ($\bar{x}=4,22$) destacando que estos datos son los referentes a los cursos 2009-2010/ 2013-2014.

Finalmente, los alumno-tutores otorgan unas puntuaciones altas y significativas en la mayoría de los años evaluados sobre la autopercepción de mejora en lo referente a *técnicas de estudio* ($\bar{x}=4,07$), *capacidad para la toma de decisiones* ($\bar{x}=4,17$) y el *afrentamiento y resolución de problemas* ($\bar{x}=4,26$) siendo estas últimas los ítems referentes a competencias instrumentales metodológicas que alcanzaron las puntuaciones altas y significativas a lo largo de los años evaluados.

Tabla 102

Evaluación de la Autopercepción de Mejora Competencial del Alumno Tutor en Cuanto a Competencias Intrapersonales (curso 2009-2010 a 2018-2019)

* Las necesidades competenciales G.1.1 y G.1.2 no se encontraban representadas en el cuestionario de evaluación final a partir de los cursos 2014-2015 al 2018-2019 debido a las reformas llevadas a cabo en el instrumento producto de la evolución del Proyecto y sus procesos de cambio y mejora.

Competencias Intrapersonales	Ítems	Competencias Intrapersonales	Curso 2009-2010		Curso 2010-2011		Curso 2011-2012		Curso 2012-2013		Curso 2013-2014		Curso 2014-2015		Curso 2015-2016		Curso 2016-2017		Curso 2017-2018		Curso 2018-2019		MT
			M	DS																			
C.1 Autoconfianza y autoestima	Autoestima y autoconfianza	C.1	4,38	0,77	4,33	1,19	4,10	0,60	4,00	1,73	4,60	0,50	4,00	1,00	4,31	0,61	4,50	0,50	4,20	0,45	4,22	0,97	4,26
G.1 Hábitos saludables relacionados con la fatiga escolar: G.1.1 Sueño G.1.2 Alimentación	Hábitos saludables (sueño)	G.1.1	4,15	0,80	4,22	0,81	3,80	1,20	4,00	1,00	4,00	0,89											4,03
	Hábitos saludables (alimentación)	G.1.2	4,15	0,80	4,11	1,08	3,80	0,90	4,00	1,41	3,80	0,75											3,97
Media Total			4,15		4,16		3,80		4,00		3,90												

Presentamos a continuación los resultados correspondientes a los ítems del cuestionario de evaluación final al alumno-tutor (tabla 102) el cual recoge las puntuaciones sobre la autopercepción de mejora del alumno-tutor en el conjunto de ítems que atienden competencias de tipo intrapersonal.

Los resultados que se presentan en la tabla anterior nos indica que el cuestionario de evaluación final ha arrojado resultados muy positivos en todos los cursos evaluados entorno a la autopercepción de mejora de los alumnos-tutores de las competencias de tipo intrapersonal, con una valoración muy significativa a los aspectos referidos a *autoestima* y *autoconcepto* ($\bar{x}=4,26$), y en los referidos a los *hábitos saludables* relacionados con la fatiga escolar, *sueño* ($\bar{x}=4,03$) y *alimentación* ($\bar{x}=3,97$) señalando que estas últimas dejaron de ser evaluadas en el cuestionario de evaluación final al alumno-tutor a partir del curso 2014-2015.

Tabla 103

Evaluación de la Autopercepción de Mejora Competencial del Alumno Tutor en Cuanto a Competencias Interpersonales (Cursos 2009-2010 a 2018-2019)

Competencias Interpersonales	Ítems	Competencias Interpersonales	Curso 2009-2010		Curso 2010-2011		Curso 2011-2012		Curso 2012-2013		Curso 2013-2014		Curso 2014-2015		Curso 2015-2016		Curso 2016-2017		Curso 2017-2018		Curso 2018-2019		MT
			M	DS																			
D.1 Habilidades Sociales D.3 Habilidades de comunicación	Habilidades sociales y de comunicación	D.1/ D.3	4,30	0,85	4,22	1,11	4,10	0,80	4,16	0,75	4,00	0,89	4,00	0,00	4,54	0,63	4,42	0,49	4,20	0,45	4,33	1,00	4,22
D.2 Capacidad de apoyo y ayuda	Capacidad de ayuda, apoyo, colaboración y utilidad	D.2	4,38	0,65	4,72	0,46	4,40	0,70	4,83	0,40	4,20	0,98	4,50	0,25	4,54	0,50	4,73	0,43	4,60	0,55	4,67	0,50	4,55
Media Total			4,34		4,47		4,25		4,49		4,10		4,25		4,54		4,57		4,40		4,50		

En la tabla 103, se puede observar cómo ambas competencias interpersonales de *habilidades sociales y de comunicación* ($\bar{x}= 4,22$) y *capacidad de ayuda, apoyo, colaboración y utilidad* ($\bar{x}= 4,55$) evaluadas a través del cuestionario de evaluación final para conocer la autopercepción de mejora competencial por parte del alumno-tutor obtuvo unas medias positivas y muy significativas, lo que evidencia la satisfacción del alumnado en estos aspectos trabajados.

6.4.2.3 Competencias específicas (profesionales)

El Proyecto Tutoría entre Compañeros (Grados) en la Facultad de Educación permite que los alumnos-tutores desplieguen competencias profesionales que para el educador son frecuentes de aplicar, como *(H.1) la planificación y aplicación de estrategias de aprendizaje y trabajo académico personalizadas según las necesidades, particularidades y estilos de cada alumno, (H.2) el seguimiento académico individualizado de un alumno, asesorándole y orientándole en su desarrollo académico, personal e interpersonal y (H.3) las actitudes positivas hacia los alumnos en situación de desventaja académica.* Para la evaluación de la autopercepción de mejora por parte del alumno-tutor en este bloque de competencias el Proyecto ha tomado en cuenta la primera de las competencias profesionales indicadas *(H.1)*.

Tabla 104

Evaluación de la Autopercepción de Mejora Competencial del Alumno-Tutor en Cuanto a Competenciales Específicas (Profesionales) (Cursos 2008-2009 a 2018-2019)

Competencias Específicas	Ítems	Competencias Específicas	Curso 2009-2010		Curso 2010-2011		Curso 2011-2012		Curso 2012-2013		Curso 2013-2014		Curso 2014-2015		Curso 2015-2016		Curso 2016-2017		Curso 2017-2018		Curso 2018-2019		MT
			M	DS																			
H. Desarrollo profesional como educador: H.1 Planificación y aplicación de estrategias de aprendizaje y trabajo académico personalizadas según las necesidades, particularidades y estilos de cada alumno.	Le ha aportado también competencias para su futuro desarrollo profesional como educador/a	H.1	4,53	0,52	4,67	0,69	3,90	1,00	4,50	0,83	4,40	0,58	4,00	1,00	4,46	0,63	4,67	0,75	4,20	0,84	4,22	0,97	4,35

Atendiendo la percepción de mejora competencial del alumno-tutor en cuanto a competencias *específicas*, vinculadas a su futuro *desarrollo profesional* como educador, observamos en la tabla 104 una puntuación positiva y muy significativa en todos los años evaluados alcanzando una media total de ($\bar{x}= 4,35$), lo que denota que los alumnos se perciben a sí mismos capaces de proyectar más allá de la vida académica los múltiples aprendizajes y experiencias que el Proyecto le ha aportado expresando a través de sus valoraciones que los beneficios conseguidos por medio de su participación en el Proyecto pueden ser de utilidad en su desarrollo profesional.

6.4.2.4 Consideraciones finales

Atendiendo los resultados obtenidos y expresados referentes a la autopercepción de mejora competencial de los alumnos-tutores del Proyecto Tutoría entre Compañeros de la titulación de Maestro en Educación Infantil , podemos decir que la participación en el mismo ha proporcionado a los alumnos-tutores importantes aportes a nivel pedagógico y social, facilitando a su vez un consecuente mejoramiento de la calidad de la experiencia universitaria, consiguiendo importantes efectos de mejora y aprendizaje en competencias generalizables a su desarrollo personal, social, académico y profesional, encontrando pues, que los alumnos evaluados puntúan de manera bastante significativa aspectos tales como mejora en la *autoconfianza y autoestima*, así como también, en competencias específicas, vinculadas a su *futuro desarrollo profesional* todo ello producto de su participación en el Proyecto.

Por otra parte, es destacable el haberles permitido *profundizar en el conocimiento de contextos y situaciones institucionales* (universidad, centro, titulación) aún y cuando estos alumnos se encuentran en segundo y tercero de carrera. Otros datos que destacar son los referidos a competencias genéricas interpersonales donde se alcanzan puntuaciones bastantes significativas, lo que nos demuestra que los alumnos-tutores poseen una especial percepción de mejora en sus *habilidades sociales y de comunicación* y especialmente en su *capacidad de ofrecer ayuda, apoyo, colaboración y utilidad* debido a su participación en el Proyecto.

Si bien todos los datos obtenidos ya son en sí mismos reveladores de éxito en cuanto a los resultados del Proyecto, queremos destacar el apartado de valoración final realizado a la totalidad de la muestra (n=77) que participaron en el cuestionario de evaluación final, el cual resume de manera muy gráfica la autopercepción que los estudiantes tienen de este

Proyecto. Como podemos observar en la tabla 99, los alumnos-tutores han manifestado un alto grado de satisfacción en su participación con una puntuación media de ($\bar{x}=4,65$).

Los resultados manifiestan una evidente tendencia favorable en los estudiantes hacia los temas trabajados a través del Proyecto, convirtiéndose así, en indicadores de éxito en cuanto al enriquecimiento competencial del alumno-tutor. Los estudiantes expresan haber mejorado de manera muy significativa en las competencias genéricas y específicas trabajadas en el desarrollo de su rol de tutor. Podemos concluir que existe un alto grado de satisfacción por parte del alumnado, como lo evidencian puntuaciones superiores a los cuatro puntos de media y una desviación típica inferior a uno en la mayoría de los ítems, todo ello nos permite inferir la importancia y el valor que otorgan los alumnos a este tipo de proyectos como precursores del éxito académico de los estudiantes universitarios.

Tabla 105

Evaluación de la Autopercepción del Alumno-Tutor en Cuanto a la Valoración Final del Proyecto Tutoría entre Compañeros

Ítems	Curso 2009-2010		Curso 2010-2011		Curso 2011-2012		Curso 2012-2013		Curso 2013-2014		Curso 2014-2015		Curso 2015-2016		Curso 2016-2017		Curso 2017-2018		Curso 2018-2019		MT
	M	DS																			
Valoración global de tu participación en el Proyecto	3,84	0,38	4,50	0,86	4,90	0,30	4,83	0,40	4,80	0,40	5,00	0,00	4,77	0,42	4,75	0,43	4,40	0,55	4,56	0,73	4,63
Valoración de tu grado de satisfacción con el Proyecto	3,84	0,55	4,72	0,75	4,90	0,30	4,83	0,40	4,80	0,40	5,00	0,00	4,77	0,42	4,75	0,43	4,40	0,55	4,56	0,73	4,65

6.4.3. Grado en Maestro en Educación Primaria

La población analizada corresponde a un grupo de 71 alumnos-tutores del Grado en Maestro de Educación Primaria de la Facultad de Educación que participaron en el Proyecto desde el curso 2010-2011 al 2018-2019 que terminaron completa y satisfactoriamente su participación, siendo eliminadas y descartadas del estudio aquellas relaciones tutoriales que por diversos motivos (verbalizados o no) no pudieron o no quisieron continuar en el Proyecto.

6.4.3.1 Datos personales de los alumnos-tutores

Aportamos, en primer lugar, un análisis de los datos personales de los alumnos-tutores que participaron en el Proyecto durante el marco temporal seleccionado. Las fuentes para la obtención de estos datos han sido la entrevista inicial al alumno-tutor y el formulario de recogida de datos del alumno-tutor.

Tabla 106

Número de Alumnos-Tutores que Han Participado en el Proyecto (Cursos 2010-2011 a 2018-2019)

Número de alumnos-tutores que han participado en el Proyecto	Curso 2010-2011	Curso 2011-2012	Curso 2012-2013	Curso 2013-2014
	9	8	10	13
	Curso 2014-2015	Curso 2015-2016	Curso 2016-2017	Curso 2017-2018
	10	5	6	5
	Curso 2018-2019	Total		
	5	71		

Tabla 107

Número de Alumnos-Tutores que Cumplimentaron el Cuestionario de Evaluación Final (Cursos 2010-2011 a 2018-2019)

Número de alumnos-tutores que cumplimentaron en cuestionario de evaluación final	Curso 2010-2011	Curso 2011-2012	Curso 2012-2013	Curso 2013-2014
	9	8	9	11
	Curso 2014-2015	Curso 2015-2016	Curso 2016-2017	Curso 2017-2018
	8	8	8	5
	Curso 2018-2019	Total		
	6	66		

Como podemos observar en la tabla 107, no todos los alumnos-tutores que participaron en los diferentes cursos cumplimentaron el cuestionario de evaluación final, sin embargo, atendiendo el indicador de la fiabilidad del estudio y la exactitud de los resultados, en una población de 71, una muestra obtenida de 66 supone un margen de error del 3,22% para un nivel de confianza de 95% (en base a supuestos de normalidad), cuyo valor al no ser superior al 5% de la población total no altera la fiabilidad de los resultados.

En la siguiente tabla se puede observar el número de alumnos-tutorados que han participado en el Proyecto Tutoría entre Compañeros (Grados) en la titulación de Maestro en Educación Primaria por cursos atendiendo la diferenciación por sexo y su representación porcentual en el conjunto de los estudiantes.

Tabla 108

Participación por Sexo de los Alumnos-Tutores (Cursos 2010-2011 a 2018-2019)

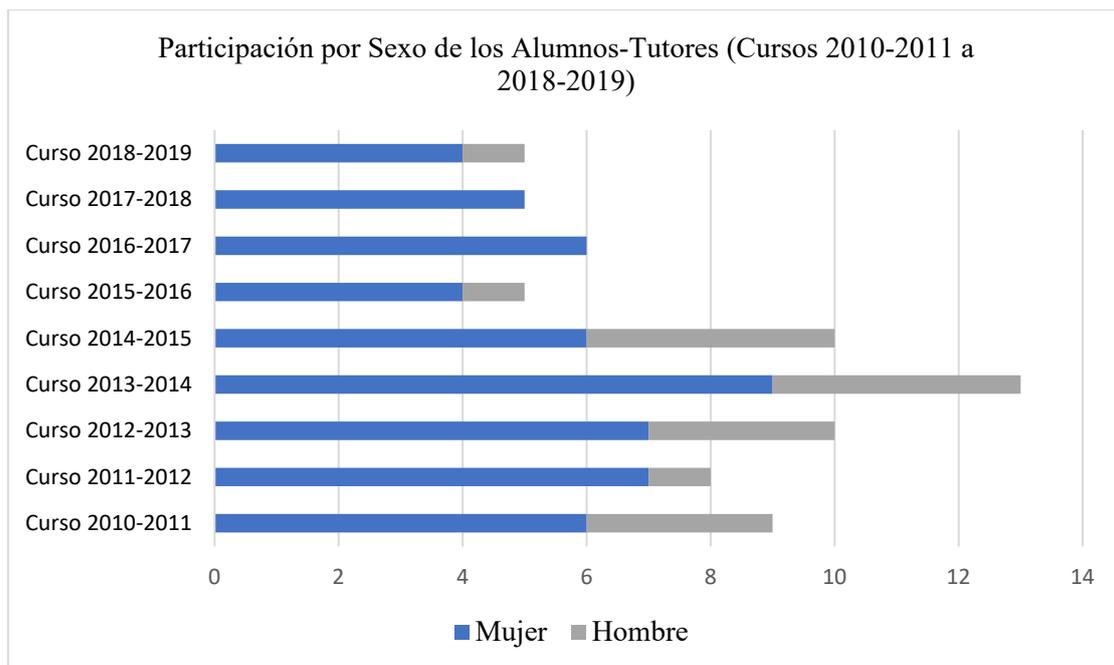
Curso	Facultad	Titulación	Alumno-tutor	Mujer	Hombre
2010-11	Educación	Grado en Maestro en Educación Primaria	9	6 (66,66%)	3 (33,33%)

2011-12	Educación	Grado en Maestro en Educación Primaria	8	7 (87,50%)	1 (12,50%)
2012-13	Educación	Grado en Maestro en Educación Primaria	10	7 (70,00%)	3 (30,00%)
2013-14	Educación	Grado en Maestro en Educación Primaria	13	9 (69,23%)	4 (30,76%)
2014-15	Educación	Grado en Maestro en Educación Primaria	10	6 (60,00%)	4 (40,00%)
2015-16	Educación	Grado en Maestro en Educación Primaria	5	4 (80,00%)	1 (20,00%)
2016-17	Educación	Grado en Maestro en Educación Primaria	6	6 (100%)	0 (0,00%)
2017-18	Educación	Grado en Maestro en Educación Primaria	5	5 (100%)	0 (0,00%)
2018-19	Educación	Grado en Maestro en Educación Primaria	5	4 (80,00%)	1 (20,00%)

Como se puede apreciar en la tabla 108 y gráfica 159 son estudiantes mujeres de Maestro en Educación Primaria las que han participado mayoritariamente en el Proyecto como alumno-tutor con una representación total del 76,05% fenómeno que se ha mantenido de forma continuada a lo largo de los años del estudio (2010-2011 a 2018-2019).

Gráfica 159

Participación por Sexo de los Alumnos-Tutores (Cursos 2010-2011 a 2018-2019)



6.4.3.2 Competencias genéricas (sistémicas, instrumentales, intrapersonales e interpersonales)

Para evaluar la autopercepción del alumno-tutor de la adquisición de las competencias genéricas (sistémicas, instrumentales, intrapersonales e interpersonales) abordadas en el Proyecto hemos realizado un análisis a los cuestionarios de evaluación final a los alumnos-tutores extrayendo las puntuaciones medias de los distintos ítems que atendían estos aspectos de cada curso evaluado (2010-2011 a 2018-2019). El cuestionario utiliza una escala Likert con las siguientes equivalencias: (1) *Totalmente en desacuerdo*, (2) *En desacuerdo*, (3) *Ni de acuerdo ni en desacuerdo*, (4) *De acuerdo* y (5) *Totalmente de acuerdo*.

Tabla 109

Evaluación de la Autopercepción de Mejora Competencial del Alumno-Tutor en Cuanto a Competencias Sistémicas Adquiridas a Través del Proceso de Enseñanza de Competencias Genéricas al Alumno-Tutorado (Cursos 2010-2011 a 2018-2019)

Competencias Sistémicas	Ítems	Competencias Sistémicas	Curso 2010-2011		Curso 2011-2012		Curso 2012-2013		Curso 2013-2014		Curso 2014-2015		Curso 2015-2016		Curso 2016-2017		Curso 2017-2018		Curso 2018-2019		MT
			M	DS																	
E.1 Profundizar en el conocimiento de contextos y situaciones institucionales (Universidad, Centro y Titulación): E.1.1 La Universidad, su historia, organización, campus, instalaciones y servicios de atención al estudiante. E.1.2 La Facultad, su funcionamiento, instalaciones y organización.	Conocimiento de los distintos Servicios Universitarios y de su propia Facultad	E.1.1 E.1.1 E.1.2	3,77	1,03	4,00	1,11	4,00	0,00	4,30	0,60	3,87	0,99	3,31	0,72	3,33	0,94	3,60	0,55	3,67	1,66	3,76
E.2 Capacidad para implicarse de forma activa en la vida académica (Asistencia a clase; participación en clase; puntualidad en las clases; actitud y comportamiento correctos en clase; toma y elaboración de apuntes; realización de prácticas y trabajos (individuales y/o grupales) programados por el profesor/a; asistencia a	Aprendizaje activo	E.2	4,55	0,49	4,30	0,90	3,60	1,10	4,60	0,50	4,12	0,83	4,00	0,68	4,33	0,62	3,80	0,84	4,22	0,97	4,16

tutorías; revisión de exámenes y pruebas de evaluación)																				
Media Total		4,16	4,15	3,80	4,45	3,99	3,65	3,83	3,70	3,94										

Presentamos a continuación los resultados correspondientes a los ítems del cuestionario de evaluación final al alumno-tutor agrupados en función de las competencias sistémicas abordadas en el Proyecto:

Observamos en la tabla 109 los resultados concernientes a la autopercepción de mejora competencial del alumno-tutor en cuanto a las competencias sistémicas adquiridas y trabajadas por este dentro del proceso de enseñanza que surge en la relación tutorial con su alumno-tutorado. Advertimos una clara valoración positiva y significativa en los dos aspectos evaluados donde el alumno reconoce haber mejorado sus *conocimientos sobre los distintos Servicios Universitarios y de su propia Facultad* ($\bar{x}=3,76$) aspecto que recibe una puntuación elevada aun y cuando el alumno-tutor por su experiencia en la universidad ya debería de poseer y manejar lo que lo convierte en un indicador de su valor académico.

Igualmente, le ha permitido mejorar de manera significativa en lo concerniente al *aprendizaje activo* en la universidad ($\bar{x}=4,16$), donde su elevada valoración permite comprender la importancia que el alumno le otorga a estas cuestiones. Este último, se trata de un ítem muy vinculado al resto de competencias académicas el Proyecto Tutoría entre Compañeros (Grados) procuraba promocionar en el alumnado participante tales como, la capacidad de aplicar los contenidos teóricos a la práctica, capacidad para aprender y trabajar de forma activa y autónoma, iniciativa, proactividad, voluntad de mejorar y tener éxito, aprender a aprender, capacidad de autoevaluación y metacognición.

Tabla 110

Evaluación de la Autopercepción de Mejora Competencial del Alumno-Tutor en Cuanto a Competencias Instrumentales Adquiridas a Través del Proceso de Enseñanza de Competencias Genéricas al Alumno-Tutorado (Cursos 2010-2011 a 2018-2019)

* Las necesidades competenciales F.2.1 y F.2.2 no se encontraban representadas en el cuestionario de evaluación final a partir de los cursos 2014-2015 a 2018-2019 debido a las reformas llevadas a cabo en el instrumento producto de la evolución del Proyecto y sus procesos de cambio y mejora.

* Las necesidades competenciales B.2.4 no se encontraban representadas en el cuestionario de evaluación final de los cursos 2008-2009 y 2009-2010 siendo incorporado posteriormente.

Competencias Instrumentales Metodológicas	Ítems	Competencias Instrumentales	Curso 2010-2011		Curso 2011-2012		Curso 2012-2013		Curso 2013-2014		Curso 2014-2015		Curso 2015-2016		Curso 2016-2017		Curso 2017-2018		Curso 2018-2019		MT	
			M	DS																		
F.2.1 Planificación y organización del tiempo	Planificación y organización del tiempo	F.2.1	4,44	0,49	4,10	0,60	4,00	0,90	4,60	0,50												4,28
F.2.2 Optimización de las condiciones y espacios físicos de estudio (lugar, mobiliario, ambiente, horario, temperatura, fatiga, distracciones...)	Condiciones de estudio	F.2.2	4,55	0,52	3,90	0,60	4,40	0,50	4,50	0,70												4,33
F.2.3 Técnicas de estudio (prelectura, lectura comprensiva, anotaciones al margen, subrayado, resumen, esquemas, mapas conceptuales, memorización y recuerdo (recursos mnemotécnicos) y preparación de exámenes y otras pruebas de evaluación)	Técnicas de trabajo intelectual	F.2.3	4,33	0,50	4,30	0,90	4,10	0,60	4,40	0,70	4,12	0,83	4,00	0,68	4,33	0,62	3,80	0,84	4,22	0,97		4,17
B.2.4 Capacidad para la toma de decisiones	Mayor eficacia en el proceso de toma de decisiones	B.2.4	3,88	1,45	4,00	0,80	4,40	0,70	4,50	0,70	4,62	0,51	4,23	0,70	4,33	0,62	4,00	0,71	4,44	0,53		4,26

B.2.7Afrontamiento y resolución de problemas	Resolución de problemas	B.2.7	3,88	1,19	4,30	0,70	4,40	0,70	4,50	0,70	4,37	0,74	4,15	0,70	4,41	0,64	4,06	0,89	4,33	0,87	4,33
Media Total			4,20	4,12	4,26	4,50	4,12	4,00	4,33	3,80	4,33										

Presentamos a continuación los resultados correspondientes a los ítems del cuestionario de evaluación final al alumno-tutor el cual recoge las puntuaciones sobre la autopercepción de mejora del alumno-tutor en el conjunto de ítems que atienden las competencias instrumentales de tipo metodológica.

Tal y como podemos observar en la tabla 110 el cuestionario de evaluación final arrojó resultados muy positivos en torno a la autopercepción de mejora competencial de los alumnos-tutores en lo referente a competencias instrumentales, muy vinculadas al trabajo, rendimiento y desempeño académico siendo un indicador de interés para los estudiantes del Proyecto con puntuaciones muy elevadas en todos los ítems destacando los relacionados con la *planificación y organización mejor de su tiempo* ($\bar{x}=4,28$), las *condiciones de estudio* ($\bar{x}=4,33$) destacando que estos datos son los referentes a los cursos 2008-2009/ 2013-2014.

Finalmente, los alumno-tutores otorgan unas puntuaciones altas y significativas sobre la autopercepción de mejora en lo referente a *técnicas de estudio* ($\bar{x}=4,17$), *capacidad para la toma de decisiones* ($\bar{x}=4,26$) y el *afrontamiento y resolución de problemas* ($\bar{x}=4,33$), siendo los ítems referentes a competencias instrumentales metodológicas los que alcanzaron las puntuaciones más altas a lo largo de los años evaluados.

Tabla 111

Evaluación de la Autopercepción de Mejora Competencial del Alumno Tutor en Cuanto a Competencias Intrapersonales (Curso 2010-2011 a 2018-2019)

* Las necesidades competenciales G.1.1 y G.1.2 no se encontraban representadas en el cuestionario de evaluación final a partir de los cursos 2014-2015 a 2018-2019 debido a las reformas llevadas a cabo en el instrumento producto de la evolución del proyecto y sus procesos de cambio y mejora.

Competencias Intrapersonales	Ítems	Competencias Intrapersonales	Curso 2010-2011		Curso 2011-2012		Curso 2012-2013		Curso 2013-2014		Curso 2014-2015		Curso 2015-2016		Curso 2016-2017		Curso 2017-2018		Curso 2018-2019		MT
			M	DS																	
C.1 Autoconfianza y autoestima	Autoestima y autoconfianza	C.1	3,66	1,49	4,30	0,80	4,20	0,80	4,40	0,70	4,12	0,83	4,31	0,61	4,50	0,50	4,20	0,45	4,22	0,97	4,21
G.1 Hábitos saludables relacionados con la fatiga escolar: G.1.1 Sueño G.1.2 Alimentación	Hábitos saludables (sueño)	G.1.1	4,33	0,66	3,60	0,70	4,30	0,50	4,20	1,20											4,10
	Hábitos saludables (alimentación)	G.1.2	4,25	0,88	3,80	0,90	4,20	0,80	4,20	1,20											4,11
Media Total			4,29		3,70		4,25		4,20												

Presentamos a continuación los resultados correspondientes a los ítems del cuestionario de evaluación final al alumno-tutor (tabla 111) el cual recoge las puntuaciones sobre la autopercepción de mejora del alumno-tutor en el conjunto de ítems que atienden competencias de tipo intrapersonal.

Tal y como podemos observar en la tabla anterior, el cuestionario de evaluación final ha arrojado resultados muy positivos en todos los cursos evaluados en torno a la autopercepción de mejora de los alumnos-tutores de las competencias de tipo intrapersonal, con una valoración muy significativa a los aspectos referidos a *autoestima* y *autoconcepto* ($\bar{x}=4,21$), y en los referidos a los *hábitos saludables* relacionados con la fatiga escolar, *sueño* ($\bar{x}=4,10$) y *alimentación* ($\bar{x}=4,11$) señalando que estas últimas dejaron de ser evaluadas en el cuestionario de evaluación final al alumno-tutor a partir del curso 2014-2015.

Tabla 112

Evaluación de la Autopercepción de Mejora Competencial del Alumno Tutor en Cuanto a Competencias Interpersonales (Curso 2010-2011 a 2018-2019)

Competencias Interpersonales	Ítems	Competencias Interpersonales	Curso		MT																
			2010-2011		2011-2012		2012-2013		2013-2014		2014-2015		2015-2016		2016-2017		2017-2018		2018-2019		
			M	DS																	
D.1 Habilidades Sociales D.3 Habilidades de comunicación	Habilidades sociales y de comunicación	D.1/ D.3	4,33	0,66	4,10	0,60	4,30	0,90	4,50	0,80	4,37	0,51	4,54	0,63	4,42	0,49	4,20	0,84	4,33	1,00	4,34
D.2 Capacidad de apoyo y ayuda	Capacidad de ayuda, apoyo, colaboración y utilidad	D.2	4,00	1,22	4,10	0,60	4,40	0,50	4,60	0,50	4,50	0,53	4,54	0,50	4,73	0,43	4,60	0,55	4,67	0,50	4,46
Media Total			4,16		4,10		4,35		4,55		4,43		4,54		4,57		4,40		4,50		

En la tabla 112 se puede observar cómo ambas competencias interpersonales de *habilidades sociales y de comunicación* ($\bar{x}= 4,34$) y *capacidad de ayuda, apoyo, colaboración y utilidad* ($\bar{x}= 4,46$) evaluadas a través del cuestionario de evaluación final para conocer la autopercepción de mejora competencial por parte del alumno-tutor obtuvo unas medias positivas y muy significativas, lo que evidencia la satisfacción del alumnado en estos aspectos trabajados.

6.4.3.3 Competencias específicas (profesionales)

El Proyecto Tutoría entre Compañeros (Grados) en la Facultad de Educación permite que los alumnos-tutores desplieguen competencias profesionales que para el educador son frecuentes de aplicar, como *(H.1) la planificación y aplicación de estrategias de aprendizaje y trabajo académico personalizadas según las necesidades, particularidades y estilos de cada alumno, (H.2) el seguimiento académico individualizado de un alumno, asesorándole y orientándole en su desarrollo académico, personal e interpersonal y (H.3) las actitudes positivas hacia los alumnos en situación de desventaja académica.* Para la evaluación de la autopercepción de mejora por parte del alumno-tutor en este bloque de competencias el Proyecto ha tomado en cuenta la primera de las competencias profesionales indicadas *(H.1)*.

Tabla 113

Evaluación de la Autopercepción de Mejora Competencial del Alumno-Tutor en Cuanto a Competenciales Específicas (Profesionales) (Cursos 2010-2011 a 2018-2019)

Competencias Específicas	Ítems	Competencias Específicas	Curso 2010-2011		Curso 2011-2012		Curso 2012-2013		Curso 2013-2014		Curso 2014-2015		Curso 2015-2016		Curso 2016-2017		Curso 2017-2018		Curso 2018-2019		MT
			M	DS																	
H. Desarrollo profesional como educador: H.1 Planificación y aplicación de estrategias de aprendizaje y trabajo académico personalizadas según las necesidades, particularidades y estilos de cada alumno.	Le ha aportado también competencias para su futuro desarrollo profesional como educador/a	H.1	4,11	1,36	4,00	0,80	4,30	1,00	4,50	0,70	4,50	0,53	4,46	0,63	4,67	0,75	4,40	0,89	4,22	0,97	4,35

Atendiendo la autopercepción de mejora competencial del alumno-tutor en cuanto a competencias específicas, vinculadas a su futuro *desarrollo profesional* como educador, observamos en la tabla 113 una puntuación positiva y muy significativa en todos los años evaluados alcanzando una media total de ($\bar{x}= 4,35$), lo que denota que los alumnos se perciben a sí mismos capaces de proyectar más allá de la vida académica los múltiples aprendizajes y experiencias que el Proyecto le ha aportado expresando a través de sus valoraciones que los beneficios conseguidos por medio de su participación en el Proyecto pueden ser de utilidad en su desarrollo profesional.

6.4.3.4 Consideraciones finales

Teniendo en cuenta los resultados obtenidos y expresados referentes a la autopercepción de mejora competencial de los alumnos-tutores del Proyecto Tutoría entre Compañeros de la titulación de Maestro en Educación Primaria, podemos decir que la participación en el mismo ha proporcionado a los alumnos-tutores importantes aportes a nivel pedagógico y social, facilitando a su vez un consecuente mejoramiento de la calidad de la experiencia universitaria, consiguiendo importantes efectos de mejora y aprendizaje en competencias generalizables a su desarrollo personal, social, académico y profesional, encontrando pues, que los alumnos evaluados puntúan de manera bastante significativa aspectos tales como mejora en la *autoconfianza y autoestima*, así como también, en competencias específicas, vinculadas a su *futuro desarrollo profesional* todo ello producto de su participación en el Proyecto.

Por otra parte, es destacable el haberles permitido *profundizar en el conocimiento de contextos y situaciones institucionales* (universidad, centro, titulación) aun y cuando estos alumnos se encuentran en segundo y tercero de carrera. Otros datos que destacar son los referidos a competencias genéricas interpersonales donde se alcanzan puntuaciones bastantes significativas, lo que nos demuestra que los alumnos-tutores poseen una especial percepción de mejora en sus *habilidades sociales y de comunicación* y especialmente en su *capacidad de ofrecer ayuda, apoyo, colaboración y utilidad* debido a su participación en el programa.

Si bien todos los datos obtenidos ya son en sí mismos reveladores de éxito en cuanto a los resultados del Proyecto, queremos destacar el apartado de valoración final realizado a la totalidad de la muestra (n=66) que participaron en el cuestionario de evaluación final, el cual resume de manera muy gráfica la percepción que los estudiantes tiene de este

Proyecto. Como podemos observar en la Tabla 114 los alumnos-tutores han manifestado un alto grado de satisfacción en su participación con una puntuación media de ($\bar{x}=4,57$).

Los resultados manifiestan una evidente tendencia favorable en los estudiantes hacia los temas trabajados a través del Proyecto, convirtiéndose así en indicadores de éxito en cuanto al enriquecimiento competencial del alumno-tutor. Los estudiantes expresan haber mejorado de manera muy significativa en las competencias genéricas y específicas trabajadas en el desarrollo de su rol de tutor. Podemos concluir que existe un alto grado de satisfacción por parte del alumnado, como lo evidencian puntuaciones superiores a los cuatro puntos de media y una desviación típica inferior a uno en la mayoría de los ítems, de lo que se puede inferir la importancia y el valor que poseen este tipo de proyectos en el éxito académico de los estudiantes universitarios.

Tabla 114

Evaluación de la Autopercepción del Alumno-Tutor en Cuanto a la Valoración Final del Proyecto Tutoría entre Compañeros (Cursos 2010-2011 a 2018-2019)

Ítems	Curso 2010-2011		Curso 2011-2012		Curso 2012-2013		Curso 2013-2014		Curso 2014-2015		Curso 2015-2016		Curso 2016-2017		Curso 2017-2018		Curso 2018-2019		MT
	M	DS																	
Valoración global de tu participación en el Proyecto	4,11	1,36	4,10	0,80	4,70	0,10	4,80	0,40	4,75	0,46	4,77	0,42	4,75	0,43	4,60	0,89	4,56	0,73	4,57
Valoración de tu grado de satisfacción con el Proyecto	4,11	1,66	4,10	0,80	4,70	0,10	4,80	0,40	4,75	0,46	4,77	0,42	4,75	0,43	4,60	0,89	4,56	0,73	4,57

6.4.4 Grado en Pedagogía

La población analizada corresponde a un grupo de 104 alumnos-tutores del Grado en Pedagogía de la Facultad de Educación que participaron en el Proyecto desde el curso 2011-2012 a 2018-2019 y que terminaron completa y satisfactoriamente su participación, siendo eliminadas y descartadas del estudio aquellas relaciones tutoriales que por diversos motivos (verbalizados o no) no pudieron o no quisieron continuar en el Proyecto.

6.4.4.1 Datos personales de los alumnos-tutores

Aportamos, en primer lugar, un análisis de los datos personales de los alumnos-tutores que participaron en el Proyecto durante el marco temporal seleccionado. Las fuentes para la obtención de estos datos han sido la entrevista inicial al alumno-tutor y el formulario de recogida de datos del alumno-tutor.

Tabla 115

Número de Alumnos-Tutores que Han Participado en el Proyecto (Cursos 2011-2012 a 2018-2019)

Número de alumnos-tutores que han participado en el Proyecto	Curso 2011-2012	Curso 2012-2013	Curso 2013-2014	Curso 2014-2015
	11	14	14	16
	Curso 2015-2016	Curso 2016-2017	Curso 2017-2018	Curso 2018-2019
	16	8	15	10
	Total			
	104			

Tabla 116

Número de Alumnos-Tutores que Cumplimentaron el Cuestionario de Evaluación Final (Cursos 2011-2012 a 2018-2019)

Número de alumnos-tutores que cumplimentaron en cuestionario de evaluación final	Curso 2011-2012	Curso 2012-2013	Curso 2013-2014	Curso 2014-2015
	10	14	14	14
	Curso 2015-2016	Curso 2016-2017	Curso 2017-2018	Curso 2018-2019
	16	8	13	10
	Total			
	99			

Como podemos observar en la tabla 116 no todos los alumnos-tutores que participaron en los diferentes cursos cumplimentaron el cuestionario de evaluación final, sin embargo, atendiendo el indicador de la fiabilidad del estudio y la exactitud de los resultados, en una población de 104, una muestra obtenida de 99 supone un margen de error del 2,17% para un nivel de confianza de 95% (en base a supuestos de normalidad), cuyo valor al no ser superior al 5% de la población total no altera la fiabilidad de los resultados.

En la siguiente tabla se puede observar el número de alumnos-tutores que han participado en el Proyecto Tutoría entre Compañeros (Grados) en la titulación de Pedagogía por cursos atendiendo la diferenciación por sexo y su representación porcentual en el conjunto de los estudiantes.

Tabla 117

Participación por Sexo de los Alumnos-Tutores (Cursos 2011-2012 a 2018-2019)

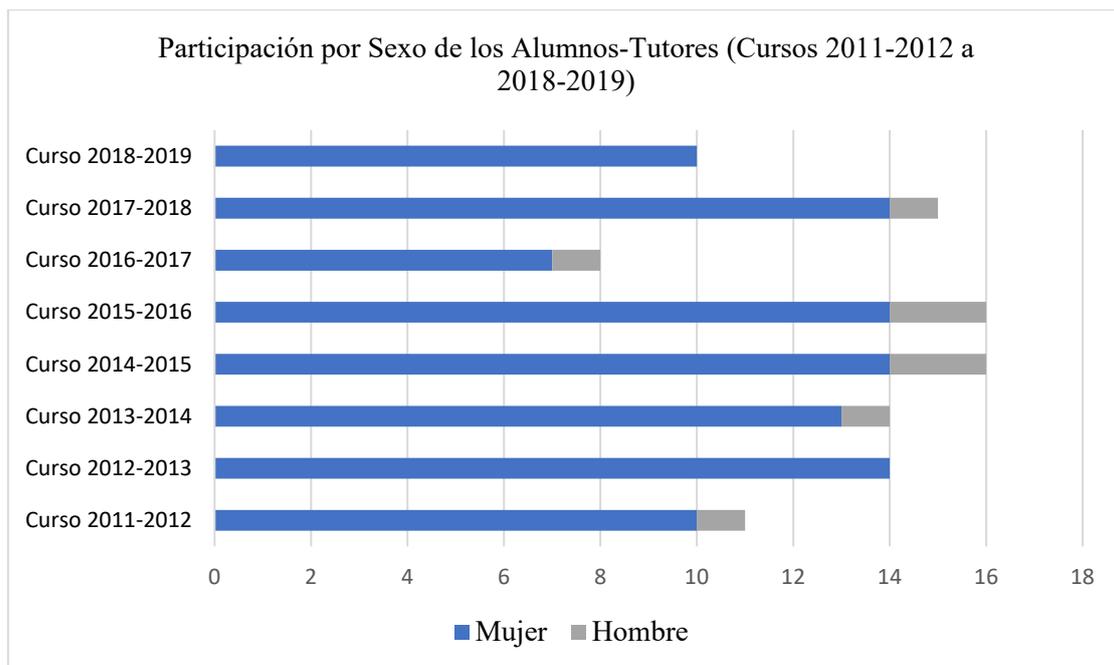
Curso	Facultad	Titulación	Alumno-tutor	Mujer	Hombre
2011-12	Educación	Grado en Pedagogía	11	10 (90,90%)	1 (9,09%)
2012-13	Educación	Grado en Pedagogía	14	14 (100%)	0 (0,00%)

2013-14	Educación	Grado en Pedagogía	14	13 (92,85%)	1 (7,14%)
2014-15	Educación	Grado en Pedagogía	16	14 (87,50%)	2 (12,50%)
2015-16	Educación	Grado en Pedagogía	16	14 (87,50%)	2 (12,50%)
2016-17	Educación	Grado en Pedagogía	8	7 (87,50%)	1 (12,50%)
2017-18	Educación	Grado en Pedagogía	15	14 (93,33%)	1 (6,66%)
2018-19	Educación	Grado en Pedagogía	10	10 (100%)	0 (0,00%)

Como se puede apreciar en la tabla 117 y gráfica 160 son estudiantes mujeres de Educación Social las que han participado mayoritariamente en el Proyecto como alumno-tutor con una representación total del 92,30%) fenómeno que se ha mantenido de forma continuada a lo largo de los años del estudio (2011-2012 al 2018-2019).

Gráfica 160

Participación por Sexo de los Alumnos-Tutores (Cursos 2011-2012 a 2018-2019)



6.4.4.2 Competencias genéricas (sistémicas, instrumentales, intrapersonales e interpersonales)

Para evaluar la autopercepción del alumno-tutor de la adquisición de las competencias genéricas (sistémicas, instrumentales, intrapersonales e interpersonales) abordadas en el Proyecto hemos realizado un análisis a los cuestionarios de evaluación final a los alumnos-tutores extrayendo las puntuaciones medias de los distintos ítems que atendían estos aspectos de cada curso evaluado (2011-2012 a 2018-2019). El cuestionario utiliza una escala Likert con las siguientes equivalencias: (1) *Totalmente en desacuerdo* (2) *En desacuerdo* (3) *Ni de acuerdo ni en desacuerdo* (4) *De acuerdo* (5) *Totalmente de acuerdo*.

Tabla 118

Evaluación de la Autopercepción de Mejora Competencial del Alumno-Tutor en Cuanto a Competencias Sistémicas Adquiridas a Través del Proceso de Enseñanza de Competencias Genéricas al Alumno-Tutorado (Cursos 2011-2012 a 2018-2019)

Competencias Sistémicas	Ítems	Competencias Sistémicas	Curso 2011-2012		Curso 2012-2013		Curso 2013-2014		Curso 2014-2015		Curso 2015-2016		Curso 2016-2017		Curso 2017-2018		Curso 2018-2019		MT
			M	DS															
E.1 Profundizar en el conocimiento de contextos y situaciones institucionales (Universidad, Centro y Titulación): E.1.1 La Universidad, su historia, organización, campus, instalaciones y servicios de atención al estudiante. E.1.2 La Facultad, su funcionamiento, instalaciones y organización.	Conocimiento de los distintos Servicios Universitarios y de su propia Facultad	E.1. E.1.1 E.1.2	4,38	0,52	5,00	0,00	3,29	0,99	3,93	0,79	3,19	1,04	3,13	0,83	3,15	0,99	4,00	1,05	3,75
E.2 Capacidad para implicarse de forma activa en la vida académica (Asistencia a clase; participación en clase; puntualidad en las clases; actitud y comportamiento correctos en clase; toma y elaboración de apuntes; realización de prácticas y trabajos (individuales y/o grupales) programados por el profesor/a; asistencia a tutorías; revisión de exámenes y pruebas de evaluación)	Aprendizaje activo	E.2	4,25	0,89	4,88	0,35	3,93	0,82	4,13	0,63	4,43	0,63	4,25	0,46	4,23	1,01	4,10	0,32	4,27
Media Total			4,31		4,94		3,61		4,03		3,81		3,69		3,69		4,05		

Presentamos a continuación los resultados correspondientes a los ítems del cuestionario de evaluación final al alumno-tutor agrupados en función de las competencias sistémicas abordadas en el Proyecto:

Observamos en la tabla 118 los resultados concernientes a la autopercepción de mejora competencial del alumno-tutor en cuanto a las competencias sistémicas adquiridas y trabajadas por este dentro del proceso de enseñanza que surge en la relación tutorial con su alumno-tutorado. Advertimos una clara valoración positiva y significativa en los dos aspectos evaluados donde el alumno reconoce haber mejorado sus *conocimientos sobre los distintos Servicios Universitarios y de su propia Facultad* ($\bar{x}=3,75$) aspecto que recibe una puntuación elevada aun y cuando el alumno-tutor por su experiencia en la universidad ya debería de poseer y manejar lo que lo convierte en un indicador de su valor académico.

Igualmente, le ha permitido mejorar de manera significativa en lo concerniente al *aprendizaje activo* en la universidad ($\bar{x}=4,27$), donde su elevada valoración permite comprender la importancia que el alumno le otorga a estas cuestiones. Este último, se trata de un ítem muy vinculado al resto de competencias académicas el Proyecto Tutoría entre Compañeros (Grados) procuraba promocionar en el alumnado participante tales como, la capacidad de aplicar los contenidos teóricos a la práctica, capacidad para aprender y trabajar de forma activa y autónoma, iniciativa, proactividad, voluntad de mejorar y tener éxito, aprender a aprender, capacidad de autoevaluación y metacognición.

Tabla 119

Evaluación de la Autopercepción de Mejora Competencial del Alumno-Tutor en Cuanto a Competencias Instrumentales Adquiridas a Través del Proceso de Enseñanza de Competencias Genéricas al Alumno-Tutorado (Cursos 2011-2012 a 2018-2019)

* Las necesidades competenciales F.2.1 y F.2.2 no se encontraban representadas en el cuestionario de evaluación final a partir de los cursos 2014-2015 a 2018-2019 debido a las reformas llevadas a cabo en el instrumento producto de la evolución del Proyecto y sus procesos de cambio y mejora.

* Las necesidades competenciales B.2.4 no se encontraban representadas en el cuestionario de evaluación final de los cursos 2008-2009 y 2009-2010 siendo incorporado posteriormente.

Competencias Instrumentales Metodológicas	Ítems	Competencias Instrumentales	Curso 2011-2012		Curso 2012-2013		Curso 2013-2014		Curso 2014-2015		Curso 2015-2016		Curso 2016-2017		Curso 2017-2018		Curso 2018-2019		MT
			M	DS															
F.2.1 Planificación y organización del tiempo	Planificación y organización del tiempo	F.2.1	4,38	0,52	5,00	0,00	3,64	0,63											4,34
F.2.2 Optimización de las condiciones y espacios físicos de estudio (lugar, mobiliario, ambiente, horario, temperatura, fatiga, distracciones...)	Condiciones de estudio	F.2.2	4,00	0,53	4,33	0,81	3,79	1,05											4,04
F.2.3 Técnicas de estudio (prelectura, lectura comprensiva, anotaciones al margen, subrayado, resumen, esquemas, mapas conceptuales, memorización y recuerdo (recursos mnemotécnicos) y preparación de exámenes y otras pruebas de evaluación)	Técnicas de trabajo intelectual	F.2.3	4,38	0,74	5,00	0,00	3,71	1,06	4,13	0,63	4,43	0,63	4,25	0,46	4,23	1,01	4,00	0,32	4,27
B.2.4 Capacidad para la toma de decisiones	Mayor eficacia en el proceso de toma de decisiones	B.2.4	4,25	0,71	4,50	0,51	3,71	1,32	4,20	0,67	4,50	0,51	4,62	0,52	4,15	0,80	4,20	0,79	4,26
B.2.7 Afrontamiento y resolución de problemas	Resolución de problemas	B.2.7	4,25	0,71	4,36	0,63	4,29	0,99	4,27	0,79	4,56	0,51	4,50	0,53	4,08	0,86	4,10	0,99	4,30
Media Total			4,25		4,63		3,82		4,20		4,49		4,45		4,15		4,10		

Presentamos a continuación los resultados correspondientes a los ítems del cuestionario de evaluación final al alumno-tutor el cual recoge las puntuaciones sobre la autopercepción de mejora del alumno-tutorado en el conjunto de ítems que atienden las competencias instrumentales de tipo metodológica.

Tal y como podemos observar en la tabla 119 el cuestionario de evaluación final arrojó resultados muy positivos en torno a la autopercepción de mejora competencial de los alumnos-tutores en lo referente a competencias instrumentales, muy vinculadas al trabajo, rendimiento y desempeño académico siendo un indicador de interés para los estudiantes del Proyecto con puntuaciones muy elevadas en todos los ítems destacando los relacionados con la *planificación y organización mejor de su tiempo* ($\bar{x}=4,34$), las *condiciones de estudio* ($\bar{x}=4,04$) destacando que estos datos son los referentes a los cursos 2011-2012/ 2013-2014.

Finalmente, los alumno-tutores otorgan unas puntuaciones altas y significativas en la mayoría de los años evaluados sobre la autopercepción de mejora en lo referente a *técnicas de estudio* ($\bar{x}=4,27$) *capacidad para la toma de decisiones* ($\bar{x}=4,26$) y el *afrentamiento y resolución de problemas* ($\bar{x}=4,30$) siendo estas últimas los ítems referentes a competencias instrumentales metodológicas que alcanzaron las puntuaciones más altas a lo largo de los años evaluados.

Tabla 120

Evaluación de la Autopercepción de Mejora Competencial del Alumno Tutor en Cuanto a Competencias Intrapersonales (Curso 2011-2012 a 2018-2019)

* Las necesidades competenciales G.1.1 y G.1.2 no se encontraban representadas en el cuestionario de evaluación final a partir de los cursos 2014-2015 a 2018-2019 debido a las reformas llevadas a cabo en el instrumento producto de la evolución del proyecto y sus procesos de cambio y mejora.

			Curso 2011-2012		Curso 2012-2013		Curso 2013-2014		Curso 2014-2015		Curso 2015-2016		Curso 2016-2017		Curso 2017-2018		Curso 2018-2019		MT
			M	DS															
Competencias Intrapersonales	Ítems	Competencias Intrapersonales																	
C.1 Autoconfianza y autoestima	Autoestima y autoconfianza	C.1	4,13	0,64	4,38	0,65	3,93	0,97	4,47	0,64	4,50	0,51	4,50	0,53	4,23	0,44	4,00	0,82	4,26
G.1 Hábitos saludables relacionados con la fatiga escolar: G.1.1 Sueño G.1.2 Alimentación	Hábitos saludables (sueño)	G.1.1	4,13	0,35	4,60	0,54	3,79	0,63											4,17
	Hábitos saludables (alimentación)	G.1.2	4,00	0,93	4,80	0,44	3,79	1,05											4,19
Media Total			4,08		4,59		3,83		4,47		4,50		4,50		4,23		4,00		

Presentamos a continuación los resultados correspondientes a los ítems del cuestionario de evaluación final al alumno-tutor (tabla 120) el cual recoge las puntuaciones sobre la autopercepción de mejora del alumno-tutor en el conjunto de ítems que atienden competencias de tipo intrapersonal.

Tal y como podemos observar en la tabla anterior, el cuestionario de evaluación final ha arrojado resultados muy positivos en todos los cursos evaluados entorno a la autopercepción de mejora de los alumnos-tutores de las competencias de tipo intrapersonal, con una valoración muy significativa a los aspectos referidos a *autoestima* y *autoconcepto* ($\bar{x}=4,26$ y en los referidos a los *hábitos saludables* relacionados con la fatiga escolar, *sueño* ($\bar{x}=4,17$) y *alimentación* ($\bar{x}=4,19$) señalando que estas últimas dejaron de ser evaluadas en el cuestionario de evaluación final al alumno-tutor a partir del curso 2014-2015.

Tabla 121

Evaluación de la Autopercepción de Mejora Competencial del Alumno Tutor en Cuanto a Competencias Interpersonales (Curso 2011-2012 a 2018-2019)

Competencias Intrapersonales	Ítems	Competencias Intrapersonales	Curso 2011-2012		Curso 2012-2013		Curso 2013-2014		Curso 2014-2015		Curso 2015-2016		Curso 2016-2017		Curso 2017-2018		Curso 2018-2019		MT
			M	DS															
D.1 Habilidades Sociales D.3 Habilidades de comunicación	Habilidades sociales y de comunicación	D.1/ D.3	4,13	0,83	4,71	0,46	4,00	0,78	4,33	0,61	4,56	0,51	4,50	0,53	4,54	0,52	4,50	0,53	4,40
D.2 Capacidad de apoyo y ayuda	Capacidad de ayuda, apoyo, colaboración y utilidad	D.2	4,38	0,74	4,71	0,46	4,42	0,75	4,80	0,41	4,75	0,44	4,50	0,75	4,38	0,51	4,50	0,53	4,55
Media Total			4,25		4,71		4,21		4,56		4,65		4,50		4,46		4,50		

En la tabla 121 se puede observar cómo ambas competencias interpersonales de *habilidades sociales y de comunicación* ($\bar{x}= 4,40$) y *capacidad de ayuda, apoyo, colaboración y utilidad* ($\bar{x}= 4,55$) evaluadas a través del cuestionario de evaluación final para conocer la autopercepción de mejora competencial por parte del alumno-tutor obtuvo unas medias positivas y muy significativas, lo que evidencia la satisfacción del alumnado en estos aspectos trabajados.

6.4.4.3 Competencias específicas (profesionales)

El Proyecto Tutoría entre Compañeros (Grados) en la Facultad de Educación permite que los alumnos-tutores desplieguen competencias profesionales que para el educador son frecuentes de aplicar, como *(H.1) la planificación y aplicación de estrategias de aprendizaje y trabajo académico personalizadas según las necesidades, particularidades y estilos de cada alumno, (H.2) el seguimiento académico individualizado de un alumno, asesorándole y orientándole en su desarrollo académico, personal e interpersonal y (H.3) las actitudes positivas hacia los alumnos en situación de desventaja académica.* Para la evaluación de la autopercepción de mejora por parte del alumno-tutor en este bloque de competencias el Proyecto ha tomado en cuenta la primera de las competencias profesionales indicadas *(H.1)*.

Tabla 122

Evaluación de la Autopercepción de Mejora Competencial del Alumno-Tutor en Cuanto a Competenciales Específicas (Profesionales) (Cursos 2011-2012 a 2018-2019)

Competencias Específicas	Ítems	Competencias Específicas	Curso 2011-2012		Curso 2012-2013		Curso 2013-2014		Curso 2014-2015		Curso 2015-2016		Curso 2016-2017		Curso 2017-2018		Curso 2018-2019		MT
			M	DS															
H. Desarrollo profesional como educador: H.1 Planificación y aplicación de estrategias de aprendizaje y trabajo académico personalizadas según las necesidades, particularidades y estilos de cada alumno	Le ha aportado también competencias para su futuro desarrollo profesional como educador/a	H.1	4,50	0,53	4,92	0,27	4,50	0,51	4,40	0,63	4,62	0,50	4,50	0,75	4,62	0,51	4,30	0,48	4,54

Atendiendo la percepción de mejora competencial del alumno-tutor en cuanto a competencias específicas, vinculadas a su futuro *desarrollo profesional* como educador, observamos en la tabla 121 una puntuación positiva y muy significativa en todos los años evaluados alcanzando una media total de ($\bar{x}= 4,54$), lo que denota que los alumnos se perciben a sí mismos capaces de proyectar más allá de la vida académica los múltiples aprendizajes y experiencias que el Proyecto le ha aportado expresando a través de sus valoraciones que los beneficios conseguidos por medio de su participación en el Proyecto pueden ser de utilidad en su desarrollo profesional.

6.4.4.4 Consideraciones finales

Habida cuenta de los resultados obtenidos y expresados referentes a la autopercepción de mejora competencial de los alumnos-tutores del Proyecto Tutoría entre Compañeros (Grados) de la titulación de Pedagogía, podemos decir que la participación en el mismo ha proporcionado a los alumnos-tutores importantes aportes a nivel pedagógico y social, facilitando a su vez un consecuente mejoramiento de la calidad de la experiencia universitaria, consiguiendo importantes efectos de mejora y aprendizaje en competencias generalizables a su desarrollo personal, social, académico y profesional, encontrando pues, que los alumnos evaluados puntúan de manera bastante significativa aspectos tales como mejora en la *autoconfianza y autoestima*, así como también, en competencias específicas, vinculadas a su *futuro desarrollo profesional* todo ello producto de su participación en el Proyecto.

Por otra parte, es destacable el haberles permitido *profundizar en el conocimiento de contextos y situaciones institucionales* (universidad, centro, titulación) aún y cuando estos alumnos se encuentran en segundo y tercero de carrera. Otros datos que destacar son los referidos a competencias genéricas interpersonales donde se alcanzan puntuaciones bastantes significativas, lo que nos demuestra que los alumnos-tutores poseen una especial percepción de mejora en sus *habilidades sociales y de comunicación* y especialmente en su *capacidad de ofrecer ayuda, apoyo, colaboración y utilidad* debido a su participación en el programa.

Si bien todos los datos obtenidos ya son en sí mismos reveladores de éxito en cuanto a los resultados del Proyecto, queremos destacar el apartado de valoración final realizado a la totalidad de la muestra (n=99) que participaron en el cuestionario de evaluación final, el cual resume de manera muy gráfica la percepción que los estudiantes tienen de este

Proyecto. Como podemos observar en la tabla 123, los alumnos-tutores han manifestado un alto grado de satisfacción en su participación con una puntuación media positiva y altamente significativa de ($\bar{x}=4,47$).

Los resultados manifiestan una evidente tendencia favorable en los estudiantes hacia los temas trabajados a través del Proyecto, convirtiéndose así, en indicadores de éxito en cuanto al enriquecimiento competencial del alumno-tutor. Los estudiantes expresan haber mejorado de manera muy significativa en las competencias genéricas y específicas trabajadas en el desarrollo de su rol de tutor. Podemos concluir que existe un alto grado de satisfacción por parte del alumnado, como lo evidencian puntuaciones superiores a los cuatro puntos de media y una desviación típica inferior a uno en la mayoría de los ítems, todo ello nos permite inferir la importancia y el valor que otorgan los alumnos a este tipo de proyectos como precursores del éxito académico de los estudiantes universitarios.

Tabla 123

Evaluación de la Autopercepción del Alumno-Tutor en Cuanto a la Valoración Final del Proyecto Tutoría entre Compañeros

Ítems	Curso 2011-2012		Curso 2012-2013		Curso 2013-2014		Curso 2014-2015		Curso 2015-2016		Curso 2016-2017		Curso 2017-2018		Curso 2018-2019		MT
	M	DS															
Valoración global de tu participación en el Proyecto	4,50	0,53	4,64	0,63	4,14	0,77	4,33	0,72	4,81	0,40	4,63	0,52	4,31	0,48	4,40	0,70	4,47
Valoración de tu grado de satisfacción con el Proyecto	4,50	0,53	4,64	0,63	4,14	0,77	4,33	0,72	4,81	0,40	4,63	0,52	4,31	0,48	4,40	0,70	4,47

6.4.5 Estudio comparativo sobre la autopercepción de mejora de los alumnos-tutores en las competencias trabajadas en el Proyecto Tutoría entre Compañeros (Grados) de las distintas titulaciones de la Facultad de Educación (cursos 2008-2009 a 2018-2019)

Continuando con el estudio comparativo, ahora centrándonos en la autopercepción de mejora de las competencias atendidas gracias a la participación del alumno-tutor en el Proyecto, tendremos en cuenta y valoraremos en primer lugar el conjunto de ítems que, dentro del cuestionario de evaluación final ofrecido a este grupo de estudiantes por el Equipo de Coordinación del Proyecto, evaluaba la autopercepción de mejora de las competencias sistémicas producto de su participación en el Proyecto e interacción con su alumno-tutorado.

Tabla 124

Autopercepción de los Alumnos-Tutores sobre Aspectos Relacionados con la Adquisición de Competencias Sistémicas (Cursos 2008-2009 a 2018-2019)

Ítems	Educación Social	Maestro en Educación Infantil	Maestro en Educación Primaria	Pedagogía
	MT	MT	MT	MT
<i>Conocimiento de los distintos Servicios Universitarios y de su propia facultad</i>	3,73	3,62	3,76	3,75
<i>Aprendizaje activo</i>	4,13	4,14	4,16	4,27
Media total	3,93	3,88	3,96	4,01

Tras obtener una media total de las distintas puntuaciones en el conjunto de ítems que evaluaban este bloque de competencias en las cuatro titulaciones de la Facultad de

Educación a lo largo de los años valorados (ver tabla 124), comprobamos que, pese a ser alumnos de segundo o tercer curso de carrera, puntuaron de manera positiva la mejora en el conocimiento de los servicios universitarios y de su propia facultad, con medias muy cercanas a los 4 puntos sobre 5. Por otra parte, encontramos un ligero aumento de las puntuaciones, situándose todas ellas por encima del 4, en la autopercepción de mejora de aspectos vinculados al aprendizaje activo, tales como asistencia y participación en clase, puntualidad, toma y elaboración de apuntes, utilización de *Studium*, prácticas y trabajos, asistencia a tutorías, trabajo en grupo, entre otros, destacando que todos estos elementos repercuten de manera positiva en el rendimiento académico del alumnado y su consecuente éxito en la trayectoria universitaria.

Tabla 125

Autopercepción de los Alumnos-Tutores Sobre Aspectos Relacionados con la Adquisición de Competencias Instrumentales (Cursos 2008-2009 a 2018-2019)

Ítems	Educación Social	Maestro en Educación Infantil	Maestro en Educación Primaria	Pedagogía
	MT	MT	MT	MT
<i>Planificación y organización del tiempo</i>	4,24	4,19	4,28	4,34
<i>Condiciones de estudio</i>	4,08	4,22	4,33	4,04
<i>Técnicas de trabajo intelectual</i>	4,10	4,07	4,17	4,27
<i>Mayor eficacia en el proceso de toma de decisiones</i>	4,27	4,17	4,26	4,26

<i>Resolución de problemas</i>	4,44	4,26	4,33	4,30
Media total	4,22	4,18	4,27	4,24

La segunda categoría de ítems hace referencia a la mejora por parte del alumno-tutor de las competencias instrumentales de tipo metodológico (tabla 125), siendo su valoración muy positiva en todos los aspectos que componen esta dimensión, como queda recogido en la tabla 98. Los alumnos-tutores de todas las titulaciones de la facultad de Educación evaluadas en el estudio manifiestan una autopercepción de mejora en su planificación, organización y aprovechamiento del tiempo, condiciones físicas de estudio y mejor uso de técnicas de trabajo intelectual, con puntuaciones muy elevadas y significativas en todos estos ítems que superan los cuatro puntos. Maestro en Educación Primaria (4,27) es la titulación que mayor puntuación otorga en este bloque de competencias, seguido por Pedagogía (4,24), Educación Social (4,22) y Maestro en Educación Infantil (4,18), aunque todas las puntuaciones se encuentran muy cercanas entre sí.

Tabla 126

Autopercepción de los Alumnos-Tutores Sobre Aspectos Relacionados con la Adquisición de Competencias Intrapersonales (Cursos 2008-2009 a 2018-2019)

Ítems	Educación Social	Maestro en Educación Infantil	Maestro en Educación Primaria	Pedagogía
	MT	MT	MT	MT
<i>Autoestima y autoconfianza</i>	4,25	4,26	4,21	4,26

<i>Mejora de sus hábitos de sueño</i>	3,99	4,03	4,10	4,17
<i>Mejora de sus hábitos de alimentación</i>	3,98	3,97	4,11	4,19
Media total	4,07	4,08	4,14	4,20

El tercer bloque de competencias evaluadas remite a las competencias de tipo intrapersonal (tabla 126). Como se puede observar en las medias totales de los cuestionarios de evaluación final recogidas en la tabla anterior, los alumnos-tutores otorgan puntuaciones altas, positivas y significativas a cada uno de los ítems que componen este bloque en las distintas titulaciones de la Facultad de Educación consultadas. Los alumnos-tutores reconocen mejoras tras su participación en el Proyecto en lo que respecta a la eficacia en los procesos de toma de decisiones, resolución de problemas, autoestima y autoconfianza y hábitos de alimentación y sueño. Los alumnos-tutores de Pedagogía (4,20) y de Maestro en Educación Primaria (4,14) fueron quienes otorgaron las mayores puntuaciones, aunque las diferencias entre las cuatro titulaciones son muy poco significativas, fenómeno que se repite en todos los bloques de competencias evaluadas, como se puede observar en los resultados recogidos.

Tabla 127

Autopercepción de los Alumnos-Tutores Sobre Aspectos Relacionados con la Adquisición de Competencias Interpersonales (Cursos 2008-2009 a 2018-2019)

Ítems	Educación Social	Maestro en Educación Infantil	Maestro en Educación Primaria	Pedagogía
	MT	MT	MT	MT

<i>Mejora de habilidades sociales y de comunicación</i>	4,41	4,22	4,34	4,40
<i>Capacidad de ayuda, apoyo, colaboración y utilidad</i>	4,46	4,55	4,46	4,55
Media total	4,43	4,38	4,40	4,47

La cuarta categoría de ítems evaluados por medio del cuestionario de evaluación final al alumno-tutor recoge las competencias interpersonales (tabla 127). En los resultados compilados en la tabla anterior observamos puntuaciones muy altas y significativas en todas las titulaciones de la Facultad de Educación, siendo estas más acusadas en Pedagogía (4,47), seguida de Educación Social (4,43), Maestro en Educación Primaria (4,40) y Maestro en Educación Infantil (4,38). Así, los alumnos-tutores confirman haber mejorado sus habilidades sociales y de comunicación y su capacidad de ayuda, apoyo, colaboración y utilidad gracias a su participación en el Proyecto Tutoría entre Compañeros (Grados).

Tabla 128

Autopercepción de los Alumnos-Tutores Sobre Aspectos Relacionados con la Adquisición de Competencias Específicas (Profesionales) (Cursos 2008-2009 a 2018-2019)

Ítems	Educación Social	Maestro en Educación Infantil	Maestro en Educación Primaria	Pedagogía
	MT	MT	MT	MT

<i>Le ha aportado también competencias para su futuro desarrollo profesional como educador/a</i>	4,47	4,35	4,35	4,54
--	-------------	-------------	-------------	-------------

La quinta categoría de ítems evaluados ha sido la referente a la adquisición y/o mejora por parte del alumno-tutor de competencias específicas (tabla 128) vinculadas directamente a su futuro desarrollo profesional como educador. En este caso, los resultados evidencian la importancia que estos aspectos han tenido para el alumnado al arrojar las puntuaciones más elevadas con respecto a las demás competencias evaluadas. Los alumnos-tutores de Pedagogía (4,54) fueron quienes otorgaron la mayor puntuación, lo que concuerda con el perfil profesional del pedagogo, el cual se ve enriquecido en muchos aspectos trabajados dentro del Proyecto. En la misma línea encontramos Educación Social (4,47) y ambos Magisterios (4,35), donde todos los resultados son bastante cercanos sin aparecer diferencias significativas entre titulaciones en ninguna de las competencias evaluadas.

Tabla 129

Autopercepción de los Alumnos-Tutores en Cuanto a la Valoración Global de la Participación y Grado de Satisfacción en el Proyecto Tutoría entre Compañeros (Cursos 2008-2009 a 2018-2019)

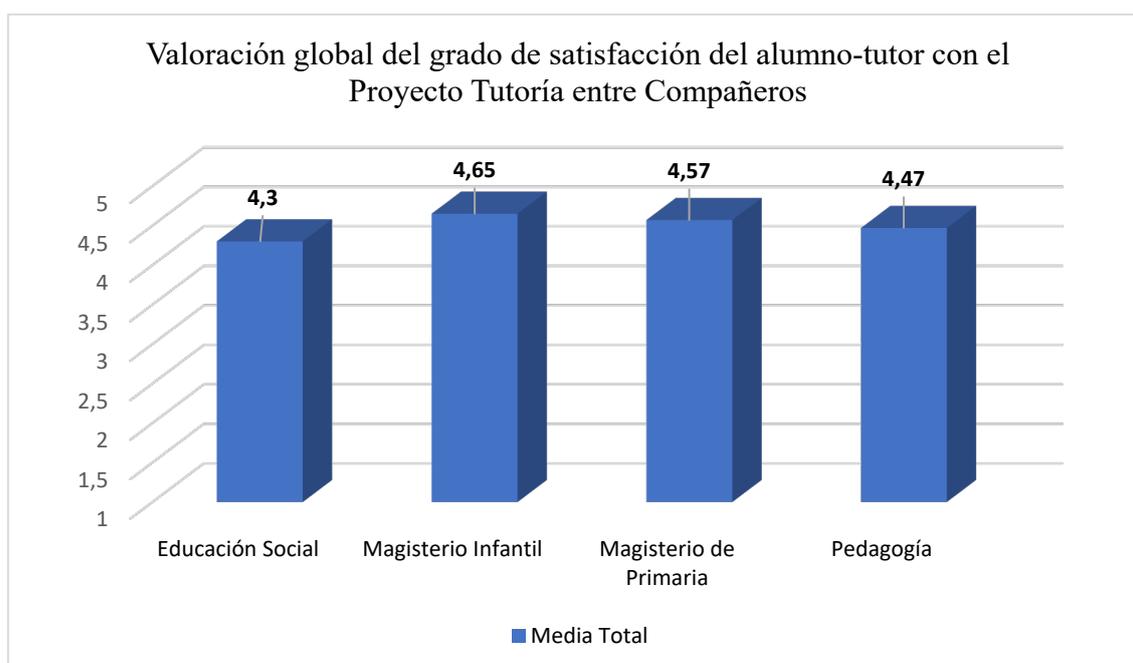
Ítems	Educación Social	Maestro en Educación Infantil	Maestro en Educación Primaria	Pedagogía
	MT	MT	MT	MT
<i>Valoración global de tu participación en el Proyecto</i>	4,30	4,63	4,57	4,47

<i>Valoración global de tu grado de satisfacción en el Proyecto</i>	4,30	4,65	4,57	4,47
Media total	4,30	4,64	4,57	4,47

En el estudio realizado a las cuatro titulaciones de la Facultad de Educación (tabla 129) sobre la valoración final del grado de satisfacción y participación del alumno-tutor sobre el Proyecto Tutoría entre Compañeros (Grados), se puede ver una fuerte, positiva y muy significativa puntuación a este respecto, sin diferencias importantes entre los grupos. Destaca Maestro en Educación Infantil, cuyos alumnos-tutores otorgaron las valoraciones más altas de las cuatro en este apartado (4,64), seguido por Maestro en Educación Primaria (4,57), Pedagogía (4,47) y Educación Social (4,30).

Gráfico 161

Estudio Comparativo de las Cuatro Titulaciones Sobre la Valoración Global del Grado de Satisfacción con el Proyecto Tutoría entre Compañeros por Parte de los Alumnos-Tutores (Cursos 2008-2009 a 2018-2019)



6.4.6 Validación de la hipótesis 4. *El Proyecto Tutoría entre Compañeros (Grados) en la Facultad de Educación promueve en el alumno-tutor la adquisición de competencias genéricas (sistémicas, instrumentales, intrapersonales e interpersonales) y específicas (profesionales)*

Para contrastar la primera de nuestras hipótesis hemos recopilado una serie de resultados que consideramos manifestaciones susceptibles de ser tenidas en cuenta para su interpretación final destacando ciertos aspectos, como presentamos a continuación.

Atendiendo las medias totales de los ítems consultados entre los cursos 2008-2009 a 2018-2019 en las cuatro titulaciones impartidas en la Facultad de Educación, tenemos en cuenta las puntuaciones que los alumnos-tutores otorgan a la hora de valorar su autopercepción de mejora o adquisición de competencias genéricas **sistémico**, siendo estas: Educación Social ($\bar{x}=3,93$), Maestro en Educación Infantil ($\bar{x}=3,88$), Maestro en Educación Primaria ($\bar{x}=3,96$) y Pedagogía ($\bar{x}=4,01$).

Para la evaluación de las competencias **instrumentales** recurrimos a las puntuaciones de los alumnos-tutores en cuanto a su autopercepción de mejora o adquisición siendo estas: Educación Social ($\bar{x}=4,22$), Maestro en Educación Infantil ($\bar{x}=4,18$), Maestro en Educación Primaria ($\bar{x}=4,27$), Pedagogía ($\bar{x}=4,24$).

Para la evaluación de las competencias **intrapersonales** observamos las puntuaciones de los alumnos-tutores en cuanto a su autopercepción de mejora o adquisición siendo estas: Educación Social ($\bar{x}=4,07$), Maestro en Educación Infantil ($\bar{x}=4,08$), Maestro en Educación Primaria ($\bar{x}=4,14$), Pedagogía ($\bar{x}=4,20$).

Para la evaluación de las competencias **interpersonales** consideramos las puntuaciones de los alumnos-tutores en cuanto a su autopercepción de mejora o adquisición siendo estas: Educación Social ($\bar{x}=4,43$), Maestro en Educación Infantil ($\bar{x}=4,38$), Maestro en Educación Primaria ($\bar{x}=4,40$), Pedagogía ($\bar{x}=4,47$).

Para la evaluación de las competencias vinculadas al **desarrollo profesional** como educador tomamos las puntuaciones de los alumnos-tutores en cuanto a su autopercepción de mejora o adquisición siendo estas: Educación Social ($\bar{x}=4,47$), Maestro en Educación Infantil ($\bar{x}=4,35$), Maestro en Educación Primaria ($\bar{x}=4,35$), Pedagogía ($\bar{x}=4,54$).

Por último, observamos las puntuaciones otorgadas por los alumnos-tutores, de las distintas titulaciones a lo largo de los cursos evaluados, en lo que respecta a el grado de satisfacción y valoración global que conceden de su participación en el Proyecto de Tutoría entre Compañeros (Grados) en la Facultad de Educación, siendo estas: Educación Social ($\bar{x}=4,30$), Maestro en Educación Infantil ($\bar{x}=4,64$), Maestro en Educación Primaria ($\bar{x}=4,57$), Pedagogía ($\bar{x}=4,47$).

Los datos obtenidos ponen de manifiesto una opinión bastante favorable por parte de los alumnos-tutores sobre su participación en el Proyecto. Esto nos permite asumir la existencia de una autopercepción de mejora o adquisición del conjunto de competencias trabajadas en la relación tutorial, destacando que la valoración de los diferentes aspectos evaluados a lo largo del estudio presenta una línea homogénea en todas las titulaciones.

No obstante, tal como ya señalamos en la validación de la hipótesis 1, estos resultados deben ser contemplados con las limitaciones que supone el haber utilizado cuestionarios de autopercepción como instrumento para considerar la adquisición o no de competencias por parte del alumno-tutores.

Tobajas y Armas (2009) destacan la necesidad de establecer un conjunto de criterios comprensibles, relevantes, alcanzables y medibles que puedan adaptarse a un amplio espectro de experiencias de tutoría entre iguales, en nuestro caso, en el ámbito universitario, en función de sus objetivos y características específicas, para así determinar su grado de efectividad. El objetivo fundamental del proceso de evaluación será determinar, lo más clara y rigurosamente posible, si se satisfacen los objetivos establecidos, contrastando la mejora experimentada por los alumnos-tutores en alguno de los aspectos (competencias) de interés, y si esta se produce como consecuencia de su participación en el proyecto.

Sin embargo, tal como señalan de nuevo estos autores, existen consideraciones que hacen cuestionar los resultados obtenidos, a partir de autoinformes y/o encuestas/cuestionarios de satisfacción como único elemento para determinar la eficacia de un proyecto de este tipo. Con esta premisa, los resultados obtenidos deben ser interpretados con precaución. Aunque los agentes implicados se muestren muy satisfechos con el proyecto, es necesario ser muy cautelosos a la hora de hacer afirmaciones, ya que satisfacción no significa necesariamente resultados eficaces, en el sentido de que se haya mejorado real y constatablemente en algún aspecto determinado

Por este motivo, se hace necesario complementar estos resultados con datos que puedan obtenerse a partir de otros instrumentos de medida, cuantitativos y cualitativos, e incluso combinarlos con diversos criterios e indicadores de eficacia, que en el caso de aplicación a los alumnos-tutores, podrían ser, entre otros: pruebas pre-test y post-test, pruebas de habilidades o competencia específicas o grupos focales. Todo ello relacionándolo, incluso, con variables independientes como: edad, identidad de género, estudios anteriores, lugar de procedencia o nota de acceso a la titulación (Arco y Fernández, 2011; Fernández, Arco, López y Heilborn, 2011).

7. DISCUSIÓN

Una vez presentados los resultados, es momento de abordar el conjunto de información obtenida examinando las fases conceptual, contextual, metodológica y empírica de la investigación, para llevar a cabo una reflexión sobre estos aspectos centrales teniendo en cuenta su finalidad y posibilidades de replicación y mejora.

A partir de los resultados obtenidos en el tratamiento de las hipótesis se discute cómo las evidencias recabadas han impactado sobre las variables dependientes analizadas. Para ello, se atiende en los alumnos-tutorados el diagnóstico de necesidades competenciales, la autopercepción de mejora de las necesidades competenciales y las tasas de rendimiento y de abandono, y en el alumno-tutor la autopercepción de mejora de las competencias genéricas.

El presente estudio cuenta con el Proyecto Tutoría entre Compañeros (Grados) desarrollado en la Facultad de Educación de la Universidad de Salamanca entre los cursos 2008-2009 y 2018-2019 como marco contextual. Esta iniciativa de acción tutorial entre estudiantes universitarios se enmarca en Proyectos de Innovación Docente y tiene sus fundamentos teóricos en el *peer tutoring* y el *peer mentoring*. Dentro del *peer tutoring* o tutoría académica se encuadra en la modalidad de tutoría estratégica (*strategic-oriented approach*), que se centra en competencias genéricas o transversales (sistémicas e instrumentales). Dentro de la tipología de mentoría (*peer mentoring*) se enfoca en la adquisición de una serie de competencias de dominio contextual (sistémicas), favorecedoras del proceso de inmersión institucional en la universidad, centro, titulación y curso, así como otras de carácter psico-social, vinculadas al desarrollo personal y social del estudiante universitario.

El Proyecto Tutoría entre Compañeros (Grados) en la Facultad de Educación ha sido un programa vivo que ha sabido adaptarse a lo largo de estos diez años a las circunstancias, cambios, propuestas de mejora, necesidades de los alumnos participantes y de sus miembros, entre otros aspectos. Esta adaptación se ha visto reflejada en el desarrollo y en procesos de evaluación que el Proyecto ha llevado a cabo cada curso y que, debido a las características de esta investigación, representan las fuentes de consulta de donde provienen los datos necesarios para la comprobación de las hipótesis 1 y 4 del estudio.

Para el estudio de la hipótesis 1, *el Proyecto Tutoría entre Compañeros (Grados) en la Facultad de Educación promueve en el alumno-tutorado (alumno de primer curso de Grado) la adquisición de competencias genéricas (sistémicas e instrumentales, intrapersonales e interpersonales) vinculadas a su desarrollo académico, personal y*

social, nos hemos centrado en conocer e identificar las necesidades competenciales que encuentran los estudiantes de primer curso al incorporarse al Proyecto, para posteriormente conocer la autopercepción de mejora que estos experimentan al finalizar su participación en el mismo. Para ello, partimos de dos núcleos de información.

Por una parte, identificar cuáles son las necesidades competenciales que presentan estos alumnos por medio de un diagnóstico de necesidades. Para la recogida de información a este respecto se emplean como fuentes primarias los materiales elaborados *ad hoc* por los miembros del Equipo de Coordinación del Proyecto: *entrevista al alumno-tutorado*, *protocolo de recogida de datos al alumno-tutorado*, *cuaderno del alumno-tutor* y *protocolo de seguimiento del profesor-tutor*. Estas fuentes contienen información referente a los 400 alumnos-tutorados (88,75% mujeres y 11,25% hombres) que han participado en las distintas titulaciones ofertadas por la Facultad de Educación (Educación Social n=144, Maestro en Educación Infantil n=83, Maestro en Educación Primaria n=75, Pedagogía n=98) en los diez años del estudio (2008-2009 al 2018-2019) y que constituyen la población del estudio de la hipótesis 1.

Para obtener la categorización u operacionalización de la variable dependiente *competencias adquiridas por el alumno-tutorado*, hemos atendido las distintas categorías de competencias genéricas susceptibles de ser abordadas por los alumnos-tutorados en el Proyecto Tutoría entre Compañeros (Grados) en la Facultad de Educación. Estas han sido extraídas de los estudios sobre los problemas y necesidades que presentan los alumnos de nuevo ingreso a la universidad, de estudios sobre la cuarta transición y de descripciones de otros programas similares de tutorías entre iguales implementados a nivel nacional e internacional. El conjunto de necesidades competenciales que hemos confeccionado ha sido categorizado u operacionalizado alfanuméricamente, respondiendo cada necesidad a un único criterio de clasificación y a una única categoría. Este sistema permite la clasificación de todos los elementos reconocidos como *necesidades competenciales* que se encuentran en los distintos materiales y son identificados de manera suficientemente clara y bien definida, de tal forma que cualquier investigador pueda llegar a los mismos resultados de clasificación a través de su análisis. Para el tratamiento de los datos obtenidos hemos aplicado la técnica de análisis de contenido *categorial-frecuencial*, la cual es una técnica de interpretación de toda clase de textos para su posterior interpretación (Espín, 2002). El análisis de contenido categorial-frecuencial apunta hacia una reducción de categorías analíticas que pueden determinarse en distribuciones

frecuenciales (Herrera, 2018), lo que nos ha permitido agrupar la información contenida en los materiales por categorías de necesidades competenciales y su frecuencia. Dicho análisis se realizó a partir de la recopilación de los datos y de la reducción de la información obtenida (a través de procesos de categorización y codificación) para ofrecer finalmente la representación e interpretación de los resultados.

Los resultados del análisis de los datos sobre el diagnóstico de necesidades de los alumnos-tutorados revelaron que estas, pese a ser evaluadas cuatro titulaciones distintas de la Facultad de Educación (Educación Social, Maestro en Educación Infantil, Primaria y Pedagogía) a lo largo de una década de experiencias, presentaban similitudes significativas. Es preciso destacar en este punto una cierta dificultad en la identificación de las necesidades competenciales de estos alumnos participantes en el Proyecto, debido a las reticencias mostradas por varios de ellos a la hora de verbalizar las mismas.

De esta forma, encontramos que la necesidad competencial instrumental metodológica ***planificación y organización del tiempo*** ha sido la más asumida por los alumnos-tutorados de todas las titulaciones y en la mayoría de los cursos, con un 62,56% de manifestación al inicio, presentando un aumento al ir transcurriendo el año, llegando a un 79,14%. Estos datos son coincidentes con los hallados por Merayo et ál. (2021) en el estudio del *Programa MENTUm* que se ha llevado a cabo en la Universidad de Valladolid desde 2015 hasta la actualidad, cuyos datos obtenidos indican que los participantes de primer curso presentan dificultades académicas y personales a la hora de enfrentarse a la vida universitaria. En cuanto a la detección de necesidades competenciales genéricas, un 76,4% de los estudiantes evaluados identificaron la capacidad de planificación como una habilidad necesaria y que se encuentra directamente relacionada con los resultados académicos. Igualmente, los investigadores Corral y Martín (2019), gracias al estudio realizado al *Programa bMentoría* implementado en el Centro Asociado de la UNED en Sevilla e iniciado en el curso académico 2014-2015, presentan en sus resultados datos que coinciden con los obtenidos en nuestra pesquisa. Así, el 76,3% de los estudiantes evaluados encuentra dificultades para organizar y planificar el tiempo de estudio.

Por otra parte, los investigadores Llanes et ál. (2017), a través de una experiencia de innovación docente en el marco del Plan Tutorial de la antigua Facultad de Pedagogía de la Universidad de Barcelona, pusieron en marcha durante el curso 2013-2014 un programa de tutoría entre iguales. La evaluación de los resultados de la prueba piloto

ofrece una panorámica sobre las necesidades y preocupaciones detectadas en la población (154 participantes del programa de los primeros cursos del Grado en Pedagogía que cumplieron el cuestionario inicial), destacando la posible dificultad para gestionar el tiempo como la principal causa de conflicto académico para estos estudiantes.

La necesidad competencial instrumental vinculada a las *técnicas de estudio* ocupa igualmente un lugar preferencial entre los alumnos-tutorados del Proyecto Tutoría entre Compañeros (Grados), con un 27,63% de manifestación al inicio y un considerable aumento de esta una vez avanzado el curso, con un 55,52%. Estos resultados muestran similitudes con los expuestos por Corral y Martín (2019), quienes identificaron como una dificultad para la integración de los alumnos de nuevo ingreso el desconocimiento para utilizar estrategias y técnicas de estudio apropiadas (78%).

Continuando con los resultados obtenidos en el diagnóstico de necesidades competenciales de los alumnos-tutorados del Proyecto Tutoría entre Compañeros (Grados), la *capacidad para adaptarse a nuevos contextos y situaciones institucionales (universidad, centro, titulación)* ha sido la necesidad competencial de tipo sistémico más asumida por el alumnado de las cuatro titulaciones, con un 44,72% de solicitud al inicio de su participación en el Proyecto y un 55,02% en el transcurso del año. Estos datos también coinciden con los hallados por Corral y Martín (2019), cuyos resultados arrojan que el 57,6% de los estudiantes evaluados encuentra dificultad en la falta de información sobre aspectos organizativos de la universidad y la facultad, el 66,9% tiene dificultades por el desconocimiento y falta de uso de los recursos a su alcance y un 69,5% desconoce los planes de estudio de su titulación.

Por otra parte, la *capacidad para implicarse de forma activa en la vida académica* fue asimismo asumida de manera relevante por los alumnos-tutorados del Proyecto en la Facultad de Educación, con un 20,60% al inicio y un aumento considerable del 55,77% *in itinere*. Igualmente, destacamos los hallazgos de Manzano et ál. (2012) en la evaluación del Programa-piloto de mentoría para estudiantes de nuevo ingreso en la UNED. Estos investigadores, a través de un análisis inicial a los alumnos tutorados, identifican en estas necesidades de orientación vinculadas a información de su plan de estudios, técnicas para estudiar mejor, el uso de la plataforma virtual y de los diversos recursos *on-line* y las salidas profesionales de su carrera. La mayoría de estas necesidades concuerdan con las percibidas por los alumnos-tutorados del Proyecto, como aquellas relacionadas con la información de sus planes de estudio, titulación y técnicas de estudio.

Atendiendo el *nivel de integración académica*, autores como Álvarez (2014), Álvarez-Pérez y López-Aguilar (2019), Armengol (2004) Cabrera et ál. (2006), Echeverría y Gastón (2000), López-Justicia et ál. (2008) o Nocito y Navarro (2018) han detectado, en sus estudios sobre la transición e integración a la universidad del alumno de nuevo ingreso, aspectos como:

- Falta de información sobre la vida universitaria.
- Notables lagunas en su nivel de conocimiento académico.
- Escasa preparación en etapas previas de los alumnos de nuevo ingreso.
- Inexistencia de estrategias para la toma de decisiones.
- Falta de herramientas para aprender (comprensión crítica de la lectura, toma de apuntes, escasa argumentación, bajo nivel de estrategias para obtener un aprendizaje profundo, etc.).
- Dificultad en la aceptación de nuevas responsabilidades.
- Inadecuada gestión del tiempo y la dificultad para la admisión de mayores cotas de autonomía de las que antes disponía.

Estas características identificadas en los alumnos que se incorporan a la universidad son coincidentes con las necesidades competenciales sistémicas e instrumentales manifestadas por los alumnos-tutorados del Proyecto y recogidas en el estudio.

Por su parte, las necesidades competenciales relacionadas con las facetas intrapersonal e interpersonal del alumno-tutorado que hemos podido ver diagnosticada en el estudio han quedado igualmente patentes, donde un 33,16% al inicio y un 41,95% *in itinere* de los alumnos-tutorados del Proyecto Tutoría entre Compañeros (Grados) de las cuatro titulaciones evaluadas manifestaron necesitar ayuda en aspectos vinculados con el ***afrontamiento, resolución y superación de problemas psicosociales*** (agobio, estrés, abatimiento, bajones, melancolía, nerviosismo, añoranza, soledad, depresión, muerte de un progenitor o familiar allegado, ruptura sentimental, consumo de estupefacientes, alcoholismo, tabaquismo...), mientras que un 44,22% demandó ayuda en el ***afrontamiento, resolución y superación de conflictos relacionales*** (grupo de iguales, pareja, familia).

Atendiendo el *nivel de integración social*, autores como Escolano-Pérez (2019) y Stroebe et ál. (2015) han identificado en sus estudios sentimientos de desarraigo y, consiguientemente, de necesidad de adaptarse al nuevo ambiente por parte de los alumnos

que se incorporan a las instituciones de Educación Superior. Por otra parte, Misra et ál. (2000), Reisberg (2000) Morrison y Moffat (2001) y Escolano-Pérez (2019) señalan que la carga de trabajo percibida y la presión para cumplir con los plazos y objetivos es una fuente importante de *estrés* para muchos estudiantes, a lo que se suma la inquietud por alcanzar las propias metas de refuerzo social, donde los alumnos se muestran preocupados por la valoración positiva del grupo, al miedo al fracaso y a que se genere la percepción por parte de sus iguales de debilidad. Este último aspecto conlleva que, en muchas ocasiones, el estudiante renuncie a manifestar sus necesidades y, consecuentemente, a buscar ayuda por temor al posible estigma asociado a los servicios de apoyo puestos a su disposición por las instituciones, de los que en muchos casos desconocen su existencia (Abouserie, 1994; Breen et ál., 2001 y McLean, 2004). Todo ello ha quedado evidenciado en el estudio del diagnóstico de necesidades del alumno-tutorado debido a la escasa verbalización de algunas necesidades competenciales identificadas como importantes en la teoría en torno a este tema.

Continuando con los datos obtenidos en el estudio del diagnóstico de necesidades competenciales de los alumnos-tutorados del Proyecto Tutoría entre Compañeros, estos se encuentran en consonancia también con los ofrecidos por autores como Tinto (1975-2006-2010), Spady (1970) o Pascarella y Terenzini (1991- 2005), entre otros. Estos investigadores, después de un largo camino de más de tres décadas de investigación en torno a la retención o deserción universitaria, han realizado importantes contribuciones sobre los motivos por los que los estudiantes universitarios tienen éxito en sus proyectos académicos o, por el contrario, fracasan. Podríamos definir de manera sucinta, a partir de sus aportaciones, dos aspectos cruciales que influyen en la decisión de continuar o abandonar los estudios universitarios: *el nivel de integración académica* y *el nivel de integración social* de los alumnos noveles.

En relación con estos dos aspectos de integración confluyen una serie de necesidades resultantes del devenir académico que se revelan como potenciales factores estresantes para los estudiantes. Estos han identificados por Robotham y Julian (2006) en la literatura, siendo algunos de ellos *los exámenes, la demanda constante de más tiempo de trabajo, aspectos de desbalance económico o financiero, cambios en los hábitos de sueño y alimentación, nuevas responsabilidades, una mayor carga de trabajo, conocer gente nueva, la toma de decisiones, el miedo al fracaso y la presión familiar*, entre otros. Todos estos aspectos son trabajados cuidadosamente en muchos de los programas de tutoría

entre iguales evaluados en nuestra investigación, incluido el Proyecto Tutoría entre Compañeros (Grados) en la Facultad de Educación. Así, en el estudio de la hipótesis 1 hemos podido identificar en los alumnos-tutorados necesidades competenciales verbalizadas y manifiestas por los mismos coincidentes con las expuestas en los estudios y autores antes mencionados.

Por último, distintos estudios sobre la cuarta transición (Álvarez y Fita, 2005; Figuera et ál., 2006; Figuera y Coiduras, 2013; Roig-Vila et ál., 2015; Rodríguez et ál., 2007; Ybáñez et ál., 2011), han enfocado sus investigaciones en la importancia de atender en el alumno novel aspectos como el autoconocimiento, el conocimiento de la propia institución y todo lo referido a ella, el proceso de toma de decisiones, la organización y planificación del estudiante en cuanto a tiempos y tareas, integración plena del individuo en la vida universitaria, crecimiento y desarrollo personal, entre otros. Todos ellos concuerdan también con los detectados en el estudio del diagnóstico de necesidades competenciales de los alumnos-tutorados del Proyecto.

Una vez realizado el diagnóstico de necesidades competenciales del alumno-tutorado del Proyecto Tutoría entre Compañeros (Grados) en la Facultad de Educación, se hace preciso completar el análisis de la hipótesis 1 acudiendo al segundo núcleo de información que proviene del estudio de la autopercepción de mejora de las competencias genéricas vinculadas al desarrollo académico, personal y social del alumno-tutorado que son atendidas mediante la relación tutorial en el marco del Proyecto. Para su análisis, hemos recurrido a las fuentes primarias *cuestionarios de evaluación final al alumno-tutorado*. El material establecido por el Proyecto para la evaluación de resultados de los distintos cursos en que ha sido implementado se ha elaborado y perfeccionado *ad hoc* por el Equipo de Coordinación, cuya aplicación y posterior tabulación es llevada a cabo por el Equipo de Coordinadores de Centro una vez finalizado el proceso de tutorías. Finalmente, los resultados obtenidos son volcados en la Memoria final de cada curso que es redactada por el Coordinador General del Proyecto. Como hemos señalado anteriormente, la evolución del Proyecto a lo largo de estos diez años ha conllevado cambios estructurales en el material de evaluación *cuestionario de evaluación final*. Esta circunstancia podría considerarse una amenaza a la validez interna de la investigación (instrumentación), lo que nos hace ser cautelosos con los resultados obtenidos y su consecuente interpretación.

Los resultados analizados provienen de las puntuaciones medias que los alumnos-tutorados han otorgado a los distintos ítems del cuestionario de evaluación final que

fueron seleccionados para el estudio. De la población inicial (n=400) se selecciona la muestra, constituida por 347 alumnos-tutorados del Proyecto Tutoría entre Compañeros (Grados) en la Facultad de Educación (Educación Social n=124 % de error 3,29, Maestro en Educación Infantil n=75 % de error 3,53, Maestro en educación Primaria n=68 % de error 3,63, Pedagogía n= 80 % de error 4,72). La elección de las unidades muestrales se lleva a cabo escogiendo a aquellos alumnos que cumplimentaron el instrumento de evaluación *cuestionario de evaluación final*, obteniéndose una muestra que representa el 86,75% de la población total. En cuanto a la relación diferencial de la población y la muestra, al encontrarnos frente a un margen de error inferior al 5% (para un nivel de confianza de 95%) en cada una de las titulaciones evaluadas, ello nos permite garantizar la fiabilidad de los resultados.

El cuestionario de evaluación final utiliza una escala Likert con las siguientes equivalencias: (1) *Totalmente en desacuerdo*, (2) *En desacuerdo*, (3) *Ni de acuerdo ni en desacuerdo*, (4) *De acuerdo* y (5) *Totalmente de acuerdo*. Atendiendo las medias totales de los ítems consultados entre los cursos 2008-2009 a 2018-2019 en las cuatro titulaciones impartidas en la Facultad de Educación, observamos las puntuaciones que los alumnos-tutorados otorgan a la hora de valorar su autopercepción de mejora o adquisición de competencias genéricas *sistémicas*: Educación Social ($\bar{x}=4,01$), Maestro en Educación Infantil ($\bar{x}=4,19$), Maestro en Educación Primaria ($\bar{x}=4,20$), Pedagogía ($\bar{x}=3,96$). Para la evaluación de las competencias *instrumentales* consideramos las puntuaciones de los alumnos-tutorados en cuanto a su autopercepción de mejora o adquisición de las mismas: Educación Social ($\bar{x}=4,01$), Maestro en Educación Infantil ($\bar{x}=4,24$), Maestro en Educación Primaria ($\bar{x}=4,17$), Pedagogía ($\bar{x}=4,21$). Para la evaluación de las competencias *intrapersonales* tenemos en cuenta las puntuaciones de los alumnos-tutorados respecto a su autopercepción de mejora o adquisición: Educación Social ($\bar{x}=3,94$), Maestro en Educación Infantil ($\bar{x}=4,04$), Maestro en Educación Primaria ($\bar{x}=4,07$), Pedagogía ($\bar{x}=4,19$). Para la evaluación de la autopercepción de mejora o adquisición de las competencias *interpersonales* por parte de los alumnos-tutorados tomamos las puntuaciones: Educación Social ($\bar{x}=3,96$), Maestro en Educación Infantil ($\bar{x}=4,21$), Maestro en Educación Primaria ($\bar{x}=4,19$), Pedagogía ($\bar{x}=4,17$). Por último, observamos las puntuaciones otorgadas por los alumnos-tutorados de las distintas titulaciones a lo largo de los cursos evaluados a la *valoración global* de su participación en el Proyecto de Tutoría entre Compañeros (Grados) en la Facultad de Educación, siendo

estas: Educación Social ($\bar{x}=4,25$), Maestro en Educación Infantil ($\bar{x}=4,46$), Maestro en Educación Primaria ($\bar{x}=4,36$), Pedagogía ($\bar{x}=4,56$).

Los datos anteriores ponen de manifiesto una opinión bastante favorable por parte de los alumnos-tutorados sobre su participación en el Proyecto y la autopercepción de mejora o adquisición del conjunto de competencias trabajadas en la relación tutorial. En este sentido, destaca que la valoración de los diferentes aspectos evaluados a lo largo del estudio es muy homogénea en todas las titulaciones, con puntuaciones superiores a los cuatro puntos sobre cinco en las medias totales en la mayoría de las necesidades competenciales evaluadas a través de los cuestionarios.

Estos resultados se sitúan en la línea de los obtenidos por Clark et ál. (2013), quienes, a través de un importante estudio realizado simultáneamente en cinco universidades de Reino Unido, analizan el impacto del programa de tutoría entre iguales como una herramienta de gestión y de ayuda en la transición a la universidad mediante las percepciones de los alumnos implicados en la relación tutorial (tutores y tutorados) y los beneficios que obtuvieron de su participación, resultando este positivo. Esta investigación presenta características similares a las del presente estudio, ya que el proceso de validación de resultados para medir el impacto del programa fue llevado a cabo a través de un diseño de grupo único con prueba post-test. En el mismo sentido, los programas de tutoría que se implementaron en esas cinco universidades se centraban en el trabajo de competencias genéricas más vinculadas al apoyo y la orientación en el nuevo contexto educativo y no tanto con la tutoría curricular, como es el caso del Proyecto.

Trabajando de manera colaborativa con los representantes de cada una de las cinco universidades, desarrollan como herramienta para la recogida y el análisis de los datos una encuesta destinada a evaluar el impacto de los programas de tutoría entre iguales desde la perspectiva de todos los estudiantes involucrados utilizando el mismo instrumento para ambos miembros de la relación tutorial, con una muestra de 329 estudiantes, 44% tutores y 56% tutorados. La encuesta se encuentra estructurada en cuatro áreas distintivas de la vida universitaria: pensamientos y ansiedades antes de comenzar la universidad, impacto social de la participación en la tutoría entre iguales, impacto académico de la participación en la tutoría entre iguales y aspectos relacionales de la tutoría entre iguales. Atendiendo los resultados hallados en los bloques que evalúan el impacto social y académico en esta herramienta, los datos obtenidos arrojan medias

significativas en la mayoría de los alumnos encuestados, lo que los lleva a asumir que la participación en dichos programas puede tener resultados positivos tanto desde la perspectiva social como pedagógica en el alumnado que participa en la acción tutorial.

De manera coincidente con nuestro estudio, los resultados obtenidos por Colver y Fry (2016) delatan una autopercepción de mejora en aspectos referidos a competencias instrumentales e intrapersonales en los estudiantes de primer curso que participan en el programa de tutoría entre iguales. Nos encontramos con un estudio realizado en tres fases metodológicas diferenciadas que tiene como objetivo principal comprobar el impacto que el programa de tutoría entre iguales tiene en las calificaciones de los alumnos participantes. Centrándonos en la primera fase del estudio, los investigadores buscan llevar a cabo una evaluación preliminar y cualitativa de la percepción de los estudiantes sobre la relativa efectividad del programa de tutorías. La efectividad se evalúa en términos de las percepciones que los alumnos presentan en cuanto a bienestar general, consecución de los objetivos del programa y calificaciones finales del curso. Los resultados de la fase 1 indican que, para el programa de tutoría en cuestión, los estudiantes encontraron que los servicios recibidos fueron positivos y efectivos para su desarrollo universitario, percibiendo mejoras en aspectos vinculados a la comprensión del material de trabajo del curso en general y las asignaturas en particular, así como también perciben un aumento de la confianza en sí mismos para afrontar los estudios superiores. Finalmente, los resultados de esta primera fase revelan que el 88,2% de los estudiantes evaluados señalan una mejora en sus calificaciones finales que perciben como consecuencia de su participación en el programa. Los investigadores concluyen que gracias al estudio de la fase 1 se ha podido comprobar una percepción de mejora por parte de los estudiantes de primer curso que participaron en los distintos programas de tutoría entre iguales, reconociendo la limitación de esta fase inicial que solo cuenta con la valoración subjetiva del alumnado. No obstante, los resultados obtenidos en esta fase inicial impulsan la búsqueda de metodologías más complejas que evalúen la eficacia del programa de tutoría entre iguales a nivel cuantitativo para su contraste, lo que los lleva al desarrollo de dos fases consecutivas.

Igualmente, aunque existen evidentes diferencias metodológicas entre nuestra investigación y la suya, encontramos similitudes con los resultados arrojados en el estudio experimental que presentan los investigadores Arco-Tirado et ál. (2011), donde destaca la valoración positiva y significativa que otorgan los estudiantes de primer curso al

abordaje y trabajo de las competencias instrumentales. El propósito de este estudio fue determinar el impacto de un programa de tutoría entre iguales en la prevención del fracaso y la deserción académica entre los estudiantes de primer año de distintas titulaciones en la Universidad de Granada, resultando una exhaustiva investigación y de gran robustidad metodológica que ofrece resultados cuantitativos sobre el impacto del programa de tutoría entre iguales entre sus estudiantes participantes, algo poco frecuente en la literatura en torno a este tema. Nos centraremos únicamente en los efectos que el estudio presenta en cuanto a la mejora de estrategias cognitivas y metacognitivas de los estudiantes de primer curso que recibieron el apoyo del programa. Los resultados que traemos a esta reflexión provienen de un diseño metodológico de grupo de control *pretest-postest*, donde se evidencia una diferencia en las medias estadísticamente significativa a favor de los estudiantes que participaron en el programa, destacando los resultados en los aspectos referidos a la *planificación del estudio* y el *uso de materiales de estudio*, cuyo aumento en las medias por parte del grupo experimental fue estadísticamente significativo.

Atendiendo los resultados del estudio de la hipótesis 1 y en contraste con las diversas investigaciones que hemos señalado anteriormente, hemos podido comprobar que los programas de tutoría entre iguales se han convertido cada vez más en un recurso invaluable para apoyar al estudiante en esta etapa de transición tan importante y decisiva como lo es la universitaria, coincidiendo con una premisa fundamental de múltiples experiencias y verificando que este tipo de programas, integrados en las prácticas de orientación institucional de cada centro, proporcionan una red de seguridad y de apoyo al alumno de nuevo ingreso que les permite experimentar una mejor forma de integración con su nueva realidad, representando una gran fortaleza allí donde se ofrece (Arco-Tirado et ál., 2020; Andrews y Clark, 2011; Bryer, 2012; Leung et ál., 2005; Nestel y Kidd, 2003; Zapata, 2020).

No obstante, tal como ya señalamos en la validación de las hipótesis 1 y 4, los resultados deben ser contemplados con las limitaciones que supone el haber utilizado cuestionarios de autopercepción como instrumento para considerar la adquisición o no de competencias por parte de alumnos-tutorados y alumno-tutores.

Tobajas y Armas (2009) destacan la necesidad de establecer un conjunto de criterios comprensibles, relevantes, alcanzables y medibles que puedan adaptarse a un amplio espectro de experiencias de tutoría entre iguales, en nuestro caso, en el ámbito

universitario, en función de sus objetivos y características específicas, para así determinar su grado de efectividad. El objetivo fundamental del proceso de evaluación será determinar, lo más clara y rigurosamente posible, si se satisfacen los objetivos establecidos, contrastando la mejora experimentada por los alumnos-tutorados y alumnos-tutores en alguno de los aspectos (competencias) de interés, y si esta se produce como consecuencia de su participación en el proyecto.

Sin embargo, tal como señalan de nuevo estos autores, existen consideraciones que hacen cuestionar los resultados obtenidos, a partir de autoinformes y/o encuestas/cuestionarios de satisfacción como único elemento para determinar la eficacia de un proyecto de este tipo. Con esta premisa, los resultados obtenidos deben ser interpretados con precaución. Aunque los agentes implicados se muestren muy satisfechos con el proyecto, es necesario ser muy cautelosos a la hora de hacer afirmaciones, ya que satisfacción no significa necesariamente resultados eficaces, en el sentido de que se haya mejorado real y constatablemente en algún aspecto determinado

Por este motivo, se hace necesario complementar estos resultados con datos que puedan obtenerse a partir de otros instrumentos de medida, cuantitativos y cualitativos, e incluso combinarlos con diversos criterios e indicadores de eficacia, que en el caso de aplicación a los alumnos-tutores, podrían ser, entre otros: pruebas pre-test y post-test, pruebas de habilidades o competencia específicas o grupos focales. Todo ello relacionándolo, incluso, con variables independientes como: edad, identidad de género, estudios anteriores, lugar de procedencia o nota de acceso a la titulación (Arco y Fernández, 2011; Fernández, Arco, López y Heilborn, 2011).

Avanzando en el desarrollo de los objetivos y en el contraste de las hipótesis planteadas, como hemos ido comprobando los resultados obtenidos en este estudio son coincidentes con múltiples investigaciones realizadas en las últimas décadas que han puesto de manifiesto la idoneidad de los programas de tutoría entre iguales como estrategia para la efectividad de los procesos de transición y la mejora de la calidad de la formación en las Instituciones de Educación Superior y que buscan establecer relaciones causales entre la participación de los alumnos universitarios en los programas de tutoría entre iguales y la mejora en el rendimiento académico, la disminución del fracaso o abandono temprano y una mejor adaptación a la vida universitaria en aspectos académicos, sociales y personales.

La segunda de nuestras hipótesis plantea que *el Proyecto Tutoría entre Compañeros (Grados) en la Facultad de Educación permite que el alumno-tutorado tenga una tasa de rendimiento en el primer curso igual o superior a la del resto de su grupo-clase*. Para el estudio de la hipótesis 2 se han empleado dos fuentes primarias. La primera de ellas consiste en un conjunto de datos estadísticos proporcionados y elaborados *ad hoc* por la Secretaría de la Facultad de Educación y utilizados para el cálculo de las tasas de rendimiento de los alumnos-tutorados que participaron en el Proyecto de Tutoría entre Compañeros (Grados) en las distintas titulaciones de la Facultad de Educación (Educación Social, Maestro en Educación Infantil, Maestro en Educación Primaria y Pedagogía) entre los cursos 2010-2011 al 2018-2019 (n=362 de los cuales 88,67% son mujeres y 11,32% hombres). La segunda está constituida también por un conjunto de datos estadísticos emitidos y facilitados *ad hoc* por los Servicios Informáticos – CPD de la Universidad de Salamanca empleados para calcular las tasas de rendimiento académico de los alumnos del grupo-clase de esas cuatro titulaciones en los mismos cursos (n=4820). Para el tratamiento de estas fuentes primarias hemos aplicado la técnica de recogida y análisis de la información *análisis estadístico*.

Atendiendo los niveles de significación (*) de las *p* obtenidas a través de la prueba no paramétrica empleada en el estudio, se desprenden los siguientes resultados en las cuatro titulaciones:

- Para Educación Social ($p=0,10$) los datos arrojan una *diferencia no significativa* entre los grupos evaluados, donde las mejores tasas medias de rendimiento académico las presentan los alumnos del grupo-proyecto.

- Para Maestro en Educación Infantil ($*p=0,001$) los datos arrojan *diferencias estadísticamente muy significativas*, donde las mejores tasas medias de rendimiento académico las presentan los alumnos del grupo-proyecto.

- Para Maestro en Educación Primaria ($**p=0,00001$) los datos arrojan *diferencias estadísticamente muy significativas*, donde las mejores tasas medias de rendimiento académico las presentan los alumnos del grupo-proyecto.

- Finalmente, para Pedagogía ($*p=0,044$) los datos arrojan una *diferencia significativa* entre los grupos evaluados, donde las mejores tasas medias de rendimiento académico las presentan los alumnos del grupo-proyecto.

Basándonos en la comparación de las p obtenidas y la (*) preestablecida, se rechaza la hipótesis nula (H_0), descartando el azar o la casualidad como explicación de las diferencias observadas. Por consiguiente, se apoya el planteamiento de la hipótesis alternativa (H_1), asumiendo que los alumnos del grupo-proyecto presentan medias de tasas de rendimiento académico iguales o mayores a las del grupo-clase en todas las titulaciones de la Facultad de Educación que han sido evaluadas.

Los resultados obtenidos en el presente estudio fueron predecibles si tenemos en cuenta las conclusiones ofrecidas por Arco-Tirado et ál. (2020), cuya investigación experimental sobre el impacto de la tutoría entre iguales en el rendimiento académico del alumno de primer curso en varias titulaciones en la Universidad de Granada busca rebatir los resultados obtenidos por los mismos investigadores en ediciones anteriores (Arco-Tirado et ál., 2011). Los resultados del nuevo estudio evidencian diferencias estadísticamente significativas favorables al grupo experimental en la tasa de rendimiento y tasa de éxito al finalizar la intervención, en comparación con los resultados obtenidos por el grupo-control, concluyendo que la intervención tutorial incrementó el rendimiento académico de los participantes, mejorando la calidad de los procesos de aprendizaje y contribuyendo al mejoramiento de la eficacia, de la eficiencia y de la utilidad de la Educación Superior. Estos resultados son coincidentes con los presentados en este estudio, siendo conscientes y sin dejar de tener en cuenta las evidentes diferencias en los planteamientos metodológicos sobre los que se asientan ambas investigaciones.

Igualmente, encontramos similitudes en los resultados obtenidos por Arellano (2017), cuya investigación evidencia diferencias estadísticamente significativas a favor del grupo experimental en cuanto al rendimiento académico en la asignatura de Cálculo Diferencial e Integral I en la Licenciatura en Actuaría ofertada por la Universidad Nacional Autónoma de México, llevada a cabo en el marco de un programa de tutoría entre iguales que buscaba disminuir las altas tasas de reprobación que presenta la asignatura estudiada. Hemos de señalar que nuestro estudio presenta un planteamiento diferente respecto a la tipología de programas de tutoría examinados, centrándose Arellano en una tutoría de tipo curricular. No obstante, es oportuno destacar en las investigaciones las variadas evidencias de mejora e impacto de la tutoría entre iguales con independencia del modelo o la tipología aplicada en las instituciones.

Por otra parte, encontramos coincidencias en los resultados hallados por Martín et ál. (Por otra parte, hallamos coincidencias en los resultados aportados por Martín et ál. (2019), quienes, a través de una investigación experimental, buscan confirmar la eficacia del programa de tutoría entre iguales en el incremento del rendimiento académico del alumnado de nuevo ingreso del Grado en Psicología de la Universidad de Granada, siendo también esta investigación diferente a nuestro estudio en los planteamientos metodológicos. Empero, los resultados derivados de las comparaciones entre los grupos experimental y control en la fase post-test revelan diferencias estadísticamente significativas a favor del grupo experimental en las tasas de rendimiento, lo que permite al equipo de investigadores confirmar la eficacia del programa para incrementar el rendimiento académico del alumnado que se incorpora a los estudios universitarios.

Atendiendo los resultados obtenidos en el estudio comparado de las tasas de rendimiento entre los alumnos-tutorados que participaron en el Proyecto Tutoría entre Compañeros (Grados) en la Facultad de Educación y los alumnos del grupo-control, encontramos así que los alumnos-tutorados de Educación Social obtuvieron una media de la tasa de rendimiento del 90,02% frente al 88,64% del grupo-clase. Por su parte, los alumnos-tutorados de Maestro en Educación Infantil alcanzaron una media de tasas de rendimiento de 95,69% frente al 86,52% del grupo-clase. Respecto a los estudiantes de Maestro en Educación Primaria, una media de tasa de rendimiento de 95,36% frente al 87,05% del grupo-clase. Finalmente, el alumnado tutorado de Pedagogía logró un 90,80% de media de tasa de rendimiento frente al 85,56% del grupo-clase. La importancia de estos resultados queda evidenciada si los contrastamos con los datos del último informe del Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades (2021), donde encontramos que la tasa de rendimiento en las universidades públicas presenciales es del 78,90%, situándose esta tasa en un 78,00% para las titulaciones de las ramas de enseñanza de Ciencias Sociales y Jurídicas. Atendiendo a la comunidad autónoma donde se desarrolla esta investigación, en Castilla y León la tasa de rendimiento general es de un 81,00%, mientras que en el ámbito de la Educación la tasa total al finalizar el primer año es del 68,00%.

Dentro del ámbito educativo, este informe ofrece las tasas de rendimiento de las distintas titulaciones impartidas. Así, la tasa de rendimiento de los alumnos de formación de docentes de enseñanza infantil al finalizar el primer año de estudios es del 75,09% y del 70,03% para los estudiantes de carreras de formación de docentes de enseñanza primaria.

El resto de las titulaciones de formación de personal docente y Ciencias de la Educación presentan una tasa de rendimiento al finalizar el primer curso del 54,08%.

Los datos evaluados a través de esta pesquisa, aunados a los datos oficiales ofrecidos por los organismos competentes a nivel nacional, autonómico y por ámbito de estudio, nos permite poner de manifiesto de manera clara los importantes resultados obtenidos por los alumnos-tutorados del Proyecto Tutoría entre Compañeros en cuanto a rendimiento académico se refiere. De los datos que se aportan en los informes respectivos se desprenden evidentes pruebas que permiten establecer diferencias en el progreso curricular de los alumnos en función del grupo al que pertenezcan, lo que nos conduce a la aceptación de la hipótesis 2.

La tercera hipótesis formulada en nuestro estudio busca comprobar que *el Proyecto Tutoría entre Compañeros (Grados) en la Facultad de Educación permite reducir la tasa de abandono escolar en el primer curso de universidad a un $1\% \pm 1$ porcentual*. Para el estudio de esta hipótesis se emplea una técnica de análisis estadístico que permite conocer las tasas de abandono de los alumnos-tutorados matriculados por primera vez en el primer curso de una titulación de la Facultad de Educación de la Universidad de Salamanca (Educación Social, Maestro en Educación Infantil y Primaria y Pedagogía), entre los cursos 2010-2011 y 2018-2019 (n=362 de los cuales 88,67% son mujeres y 11,32% hombres), así como también del grupo-clase (n=4820) en las mismas titulaciones y años. Entendemos por tasa de abandono el porcentaje de alumnos de la cohorte de entrada del curso indicado que, sin finalizar los estudios, no se matriculan en los dos cursos siguientes, a fin de ofrecer un estudio comparativo entre ambos grupos evaluados.

Las fuentes primarias utilizadas para el cálculo de las tasas de abandono provienen de los materiales estadísticos cuyos datos fueron emitidos, facilitados y elaborados *ad hoc* por la Secretaría de la Facultad de Educación para los alumnos-tutorados, alumnos de primero de carrera que participaron en el Proyecto de Tutoría entre Compañeros en las distintas titulaciones de la Facultad de Educación (Educación Social, Maestro en Educación Infantil, Maestro en Educación Primaria y Pedagogía) entre los cursos 2010-2011 y 2018-2019 (n=362). En cuanto al grupo-clase, el informe de datos estadísticos utilizados para la obtención de las tasas fue emitido, facilitado y elaborado *ad hoc* por los Servicios Informáticos – CPD de la Universidad de Salamanca.

Los resultados obtenidos nos permiten confirmar ampliamente este planteamiento con una reducción de las tasas de abandono en todas las titulaciones evaluadas de un 2-3% \pm , datos mucho más significativos de los esperados. A través de ellos pudimos conocer las medias de las tasas de abandono de los estudiantes del primer año de las distintas titulaciones de Grado de la Facultad de Educación desde el curso 2010-2011 al 2018-2019, hallando así en Educación Social un 2,38% como media en las tasas de abandono de los estudiantes del Proyecto Tutoría entre Compañeros frente a un 5,12% del grupo-clase, Maestro en Educación Infantil 0,55% como media de la tasa de abandono de los alumnos-tutorados del Proyecto frente a un 3,59% del grupo-clase, Maestro en Educación Primaria 0,92% del Proyecto frente a un 2,83% del grupo-clase y Pedagogía 3,49% del Proyecto frente a un 6,07% del grupo-clase.

Estas cifras, a su vez, se encuentran muy por debajo de las indicadas a nivel nacional, donde la tasa de abandono en los estudios el primer año del Grado en las instituciones de Educación Superior en España se encuentran en un 21,5%, siendo de un 17,2% en universidades presenciales públicas como es el caso de la Universidad de Salamanca. Respecto a los Grados de Ciencias Sociales, la tasa global de abandono de los estudios el primer año es del 20,1%, con un 20,9% en las universidades presenciales públicas (Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades, 2019). Por otra parte, el Informe de la Fundación CYD (2018) ubica la tasa de abandono el primer año de estudios en Castilla y León en un 12,2%, siendo esta de las más bajas a nivel nacional, pero igualmente mucho más elevada que las obtenidas por los alumnos-tutorados del Proyecto Tutoría entre Compañeros en las distintas titulaciones.

Teniendo en cuenta las notables diferencias, nuestro estudio ha permitido demostrar el valor de la tutoría entre iguales para promover una mejor transición a la universidad, proporcionando una base sólida sobre la cual los estudiantes de nuevo ingreso pueden construir sus carreras universitarias. De acuerdo con los resultados obtenidos en esta investigación, la tutoría entre iguales ha mejorado los resultados de los estudiantes tanto en rendimiento como en abandono de los estudios y proporcionado una experiencia de aprendizaje más positiva. Estos datos respaldan las afirmaciones de Collings et ál. (2014-2016), Breen et ál. (2001), Glaser et ál. (2006), McLean (2004), Campbell y Campbell (2007), Flumerfeldt et ál. (2007), Salinitri (2005) y Lennox-Terrion (2010), quienes aseguran en sus estudios que la tutoría entre iguales favorece la retención de los estudiantes universitarios después del primer año de estudios.

Igualmente, en esta investigación no podemos dejar de reseñar, además de las antes comentadas, las iniciativas implementadas por algunas de las universidades y equipos de investigación cuyas experiencias de tutoría entre iguales en la Educación Superior han contribuido a la proliferación de esta herramienta de acción tutorial entre estudiantes a nivel nacional: Universidad de La Laguna (Álvarez y González, 2005), Universidad de Granada (Fernández, 2007; Fernández, 2011; Arco-Tirado et ál., 2011; Miñaca, Fernández y Arco, 2010), Universidad de Sevilla (Valverde, García y Romero, 2001-2002), Universidad de Cádiz (Marchena, 2005; Marchena et ál.,2010), Universidad de Burgos (Casado y Ruiz, 2009), Universidad Autónoma de Madrid (Alonso et ál., 2012; Sánchez, 2010; Sánchez et ál., 2008), Universidad Complutense de Madrid (Carpintero et ál., 2012), Universidad Politécnica de Madrid (Pinto et ál., 2008; Sánchez et ál., 2008), Universidad de Valencia (Benavent y Fossati, 1990), Universidad Autónoma de Barcelona (Chancel y Jordana, 2011; Chancel, Martínez y Cuéllar, 2009).

Para la cuarta y última hipótesis del presente estudio se parte del planteamiento de que el *Proyecto Tutoría entre Compañeros promueve en el alumno-tutor la adquisición de competencias genéricas (sistémicas, instrumentales, intrapersonales, interpersonales) y específicas (profesionales)*. La población de alumnos-tutores que participaron en el Proyecto entre los cursos 2008-2009 a 2018-2019 en las cuatro titulaciones impartidas en la Facultad de Educación ha sido de n=398 estudiantes (355 mujeres, el 89,19%, y 43 hombres, el 10,80%), de los cuales se ha extraído la muestra de 347 alumnos-tutores (Educación Social n=138 % de error 1,22, Maestro en Educación Infantil n=77 % de error 2,77, Maestro en Educación Primaria n=66 % de error 3,22, Pedagogía n= 99 % de error 2,17). La elección de las unidades muestrales se lleva a cabo escogiendo a aquellos alumnos que cumplimentaron el instrumento de evaluación *cuestionario de evaluación final*, obteniéndose una muestra que representa el 86,75% de la población total. En cuanto a la relación diferencial de la población y la muestra, al encontrarnos frente a un margen de error inferior al 5% (para un nivel de confianza de 95%) en cada una de las titulaciones evaluadas, ello nos permite garantizar la fiabilidad de los resultados.

El instrumento de evaluación empleado por el Proyecto para la evaluación del impacto en los alumnos-tutores, *cuestionario de evaluación final*, utiliza una escala Likert con las siguientes equivalencias: (1) *Totalmente en desacuerdo*, (2) *En desacuerdo*, (3) *Ni de acuerdo ni en desacuerdo*, (4) *De acuerdo* y (5) *Totalmente de acuerdo*. Las evidencias conseguidas a través del análisis e interpretación de resultados provienen de las medias

totales de los ítems consultados entre los cursos 2008-2009 a 2018-2019 en las cuatro titulaciones, hallando las puntuaciones que los alumnos-tutores otorgan a la hora de valorar su autopercepción de mejora o adquisición de competencias genéricas *sistémicas*: Educación Social ($\bar{x}=3,93$), Maestro en Educación Infantil ($\bar{x}=3,88$), Maestro en Educación Primaria ($\bar{x}=3,96$), Pedagogía ($\bar{x}=4,01$). Para la evaluación de las competencias *instrumentales* observamos las puntuaciones de los alumnos-tutores en cuanto a su autopercepción de mejora o adquisición, siendo estas: Educación Social ($\bar{x}=4,22$), Maestro en Educación Infantil ($\bar{x}=4,18$), Maestro en Educación Primaria ($\bar{x}=4,27$), Pedagogía ($\bar{x}=4,24$). Para la evaluación de las competencias *intrapersonales* observamos, las puntuaciones de los alumnos-tutores respecto a su autopercepción de mejora o adquisición alcanzan las siguientes cifras: Educación Social ($\bar{x}=4,07$), Maestro en Educación Infantil ($\bar{x}=4,08$), Maestro en Educación Primaria ($\bar{x}=4,14$), Pedagogía ($\bar{x}=4,20$). En la evaluación de las competencias *interpersonales*, los alumnos-tutores valoran su autopercepción de mejora o adquisición de esta forma: Educación Social ($\bar{x}=4,43$), Maestro en Educación Infantil ($\bar{x}=4,38$), Maestro en Educación Primaria ($\bar{x}=4,40$), Pedagogía ($\bar{x}=4,47$). Para la evaluación del último tipo de competencias, aquellas vinculadas al *desarrollo profesional* como educador, consideramos las puntuaciones de los alumnos-tutores en cuanto a su autopercepción de mejora o adquisición siendo estas: Educación Social ($\bar{x}=4,47$), Maestro en Educación Infantil ($\bar{x}=4,35$), Maestro en Educación Primaria ($\bar{x}=4,35$), Pedagogía ($\bar{x}=4,54$). Por último, observamos las puntuaciones otorgadas por los alumnos-tutores de las distintas titulaciones a lo largo de los cursos evaluados al grado de satisfacción y valoración global respecto a su participación en el Proyecto de Tutoría entre Compañeros (Grados) en la Facultad de Educación, siendo estas: Educación Social ($\bar{x}=4,30$), Maestro en Educación Infantil ($\bar{x}=4,64$), Maestro en Educación Primaria ($\bar{x}=4,57$), Pedagogía ($\bar{x}=4,47$).

Los resultados obtenidos a través del estudio de la hipótesis 4 nos permiten asumir la existencia de una autopercepción de mejora por parte del alumnado-tutor atendiendo las puntuaciones que otorgan a la mayoría de los ítems evaluados sobre las necesidades competenciales abordadas en la relación tutorial. Los datos ponen de manifiesto una opinión bastante favorable y positiva de los alumnos-tutores sobre su participación en el Proyecto. No obstante, al igual que hemos señalado con los resultados obtenidos en el estudio de la hipótesis 1, es necesario tratarlos con prudencia debido a la presencia de

posibles amenazas a la validez (instrumentación) y el diseño metodológico empleado para la evaluación de resultados del Proyecto Tutoría entre Compañeros (Grados) en la Facultad de Educación, puesto que esta se realiza, como ya hemos comentado, de acuerdo a un diseño de *grupo único* con pruebas *post*, basado únicamente en encuestas de satisfacción *ad hoc* para determinar el grado de satisfacción de los alumnos-tutores.

Es importante señalar que los resultados conseguidos no han sido inesperados, ya que hay una evidencia empírica acumulada que la precede. Así, nuestra propuesta presenta similitudes con los resultados de los estudios realizados por Galbraith y Winterbottom (2011), Worley y Naresh (2014), Ullah et ál. (2020), Davis-Smith (1992), Hustinx y Lammertyn (2004), Miquel y Duran (2017), Reichenberg et ál. (2015) y Wardell et ál. (2000), quienes comprobaron que la tutoría entre iguales promueve un ambiente de aprendizaje colaborativo donde los tutores y tutorados pueden aprender unos de otros, reformular su aprendizaje e integrar conocimientos, facilitándoles a su vez un mejor desempeño académico.

Por otra parte, Rizve (2012) comprobó a través de su investigación que las sesiones de tutoría entre iguales mejoraban las ***habilidades de planificación y organización del trabajo*** de los alumnos-tutores, aspecto que queda reafirmado en nuestro estudio dadas las puntuaciones positivas y significativas que los alumnos-tutores otorgaron a cada uno de los ítems del cuestionario de evaluación final sobre la autopercepción de mejora derivada de su participación en el Proyecto. Igualmente, Fernández (2007), en su investigación sobre la mejora en los hábitos de trabajo y estudio, aserción y habilidades sociales de los alumnos que ejercen el rol de tutor como consecuencia de su participación en el programa evaluado, presenta diferencias estadísticamente significativas entre las puntuaciones directas alcanzadas en la evaluación intragrupo en las fases de pre-test y pos-test, las cuales se han visto incrementadas en la última fase, permitiéndole afirmar que los resultados positivos identificados en los alumnos tutores son resultado de la participación en el programa de tutoría entre iguales.

En el mismo sentido, hemos podido comprobar que los alumnos-tutores refuerzan su propio aprendizaje mediante la revisión y reformulación de sus conocimientos que han de realizar para transmitirlos a sus tutorados. Esta labor fomenta, a su vez, la adquisición y/o el reforzamiento de la ***autoestima y autoconfianza***, ya que el tutor observa sus capacidades y competencias para ayudar a otro (Ali, 2015; Galbraith y

Winterbottom, 2011; Stigmar, 2016; Jenkinson y Benson, 2016; Kalpazidou y Faber, 2016). En nuestra investigación, este aspecto ha sido puntuado de forma muy significativa por los alumnos-tutores de todas las titulaciones evaluadas, lo que denota que ellos han trabajado y reforzado por medio del Proyecto su capacidad de *dar ayuda, apoyo y colaboración a los demás*.

Otro aspecto que ha sido puntuado de forma muy positiva en la autopercepción de mejora de los alumnos-tutores en nuestro estudio es el mejoramiento o enriquecimiento de competencias para el *desarrollo profesional*, registrando las puntuaciones más elevadas otorgadas por todos los alumnos-tutores consultados. Esos resultados van en la línea de los hallados por Burgess et ál. (2016) y Kalpazidou y Faber (2016), quienes apreciaron en sus investigaciones que los tutores pueden obtener experiencias de enseñanza prácticas y significativas por medio del programa antes de entrar al mundo laboral real. Incidiendo en esa cuestión, Cabrera-Murcia (2017) comprobó a través de su estudio que los alumnos-tutores percibieron el programa de tutoría entre iguales como una oportunidad para practicar y mejorar sus habilidades docentes como parte de su experiencia de aprendizaje profesional.

Por otra parte, coincidimos con lo expresado por Soto et ál. (2012), cuya investigación detecta mejoras en las habilidades académicas de los tutores gracias a la participación en el programa, así como también una mejora en el conocimiento del propio plan de estudios y uso de la plataforma virtual. En este caso, también sus resultados son coincidentes con los obtenidos en nuestro estudio, donde los alumnos-tutores del Proyecto valoran muy positivamente la autopercepción de mejora en competencias sistémicas contextuales.

Las investigaciones experimentales realizadas por Arco-Tirado et ál. (2011) y Martín et ál. (2019) ponen evidencia el impacto que los programas de tutoría entre iguales desarrollados en la Universidad de Granada. Los resultados arrojan una diferencia en las pruebas intragrupo pretest-postest estadísticamente significativa favorable en la segunda prueba realizada a los alumnos tutores con respecto a sus estrategias cognitivas y metacognitivas, específicamente con las vinculadas a las condiciones contextuales de estudio y su planificación y en sus habilidades sociales, concretamente en asertividad.

Como podemos comprobar a través de la reflexión que se desprende de este estudio existen beneficios de la tutoría entre iguales que pueden ser entendidos como universales, cuyas mejoras pueden ser experimentadas de manera similar tanto para los alumnos-

tutorados como para sus tutores. Así, queda patente que el Proyecto Tutoría entre Compañeros (Grados) en la Facultad de Educación, ayuda a los estudiantes involucrados a desarrollarse como individuos de forma integral, trabajando aspectos académicos, personales, sociales y profesionales, constituyendo una valiosa oportunidad para el enriquecimiento desde una posición responsable, cuidada, organizada y planificada que les permite vivenciar una mejor experiencia universitaria.

Las derivaciones positivas de esta investigación, pese a sus limitaciones y a las cautelas necesarias por las características del estudio y las posibles amenazas a la validez interna que hemos evidenciado en la autopercepción de mejora de los alumnos-tutorados en las competencias evaluadas en la primera de nuestras hipótesis, aunado a los resultados favorables que estos alumnos han obtenido en cuanto mejores tasas de rendimiento y menores tasas de abandono con respecto al grupo-clase hallados en el estudio de las hipótesis 2 y 3, así como también las mejoras competenciales manifiestas a través de la autopercepción de los alumnos-tutores en el estudio de la hipótesis 4, nos permite asumir relaciones positivas entre los resultados obtenidos y el Proyecto Tutoría entre Compañeros (Grados) en la Facultad de Educación.

Los hallazgos encontrados entorno a la variable dependiente *necesidades competenciales de los alumnos-tutorados y alumnos-tutores* no dejan de ser las autopercepciones y opiniones que tiene el alumnado sobre sus procesos de aprendizaje dentro del Proyecto, siendo conscientes como investigadores de la existencia de otras variables y factores (personales y del contexto) que han podido influir en las puntuaciones otorgadas en la evaluación del Proyecto. Esto hace que los resultados obtenidos con este estudio para la comprobación de las hipótesis 1 y 4, no puedan ser inferidos y generalizados al conjunto de estudiantes universitarios. A pesar de estas limitaciones, el estudio que hemos emprendido ha permitido conocer cuáles son algunas de las necesidades competenciales que afectan a los estudiantes universitarios en los procesos de cuarta transición, integración y adaptación a la universidad. De este modo, los resultados alcanzados sirven como punto de partida para seguir avanzando en la investigación e iniciar otras líneas de trabajo que permitan profundizar en este fenómeno.

Cualquier proceso investigador tiene limitaciones que pueden afectar los resultados obtenidos. Las recomendaciones de cara a mejorar el diseño metodológico de intervención que permita reducir la posible presencia de amenazas contra la validez

interna del estudio serían las de seleccionar un diseño cuasiexperimental pretest-postest prevaleciendo el uso de pruebas estandarizadas conjuntamente con pruebas elaboradas *ad hoc* para la evaluación de los resultados, con grupo de control no equivalente para evaluar los efectos de la participación en el programa tanto de los alumnos-tutorados como los alumnos-tutores, lo que permitiría maximizar la fiabilidad y validez de las medidas (Fernández, 2007; Arco-Tirado et ál., 2011) comprobando si las mejoras alcanzadas se ven traducidas en un aumento del rendimiento académico y una disminución del abandono escolar al finalizar el curso y tras la participación en el programa.

Atendiendo a las aportaciones que presenta este estudio, es importante señalar que el presente trabajo de investigación busca crear un impacto en la Educación Superior a través de la exposición de lo que consideramos una experiencia de buena práctica educativa. El marco teórico de referencia tiene la pretensión de contribuir a la mejora y desarrollo de los servicios de orientación por medio de la acción tutorial dando a conocer actuaciones de alto impacto como lo es la tutoría entre iguales en los contextos de Educación Superior, desarrollando teóricamente sus diversas expresiones de acción y sus múltiples beneficios que son reportados en todos los agentes implicados: alumnos de nuevo ingreso, alumnos experimentados, profesores y la propia institución y centros de acogida. A través del marco contextual de esta indagación hemos puesto en valor el Proyecto Tutoría entre Compañeros (Grados) en la Facultad de Educación, el cual pone el foco de atención en el estudiante universitario, permitiéndole asumir mayores cotas de compromiso en los procesos de enseñanza-aprendizaje y ofreciéndole oportunidades de participación y de construcción de una verdadera cultura universitaria donde la responsabilidad de la educación forma parte de todos los involucrados.

Las directrices ofrecidas por el Espacio Europeo de Educación Superior se pueden entender como una gran oportunidad para que las universidades evolucionen en sus procesos de atención, integración y actuación para con los estudiantes, siendo la prioridad estratégica para la consecución de los objetivos de excelencia por parte de estas instituciones el aumentar la calidad, la equidad, la inclusión y el éxito de todos en el ámbito de la educación y la formación (Unión Europea, 2021). Se comprueba así en el desarrollo de nuestro estudio cómo el Proyecto de Tutoría entre Compañeros (Grados) en la Facultad de Educación representa una herramienta clave que atiende todos y cada uno de los aspectos relacionados con la excelencia y la calidad en las instituciones de Educación Superior.

Desde una perspectiva integradora sobre la cuarta transición se reconoce la influencia de un conjunto de factores que influyen en el tránsito a la nueva realidad académica y educativa del estudiante: *personales, sociales, institucionales y contextuales*. El carácter multifactorial y la naturaleza dinámica del proceso de la cuarta transición hace que las instituciones educativas emprendan nuevas actuaciones de orientación y de atención al estudiante que se incorpora a la universidad, donde la acción tutorial se convierte en una herramienta clave para atender las múltiples necesidades, dificultades y problemas que pueden surgir en este período. Los resultados alcanzados a través de este trabajo nos han permitido evidenciar el impacto que el Proyecto Tutoría entre Compañeros (Grados) en la Facultad de Educación como estrategia pedagógica de acción tutorial efectiva ha tenido en la integración del estudiante universitario que se encuentra en este proceso de transición, atendiendo un conjunto de necesidades competenciales claves para mitigar las preocupaciones y adversidades a las que se enfrenta cuando se incorpora a la universidad y que en múltiples ocasiones terminan influyendo en su trayectoria académica.

La nueva realidad educativa a la que se expone el estudiante universitario conlleva a una serie de dificultades académicas, personales y sociales identificadas en la literatura como factores susceptibles de convertirse en elementos significativos para entender y explicar el abandono de los alumnos en esta etapa educativa. Estos factores exigen una especial atención por parte de las instituciones educativas a través de los servicios de orientación y, dentro de estos, de la acción tutorial universitaria, con actuaciones que involucren de manera efectiva a un grupo importante de miembros de la comunidad universitaria e invistan de protagonismo al estudiante, como lo son los programas de tutoría entre iguales. La especial atención que nuestra investigación ha puesto sobre las necesidades competenciales genéricas que afectan a los alumnos que se hallan en tránsito hacia las instituciones de Educación Superior podría considerarse una de las principales contribuciones que la pesquisa ofrece, mostrando a través de una exhaustiva revisión de la literatura científica relativa a la tutoría entre iguales en el contexto universitario la escasez de estudios que abordan esta cuestión fundamental para la integración de los estudiantes de manera tan amplia y detenida.

Así, los resultados obtenidos en el estudio de la autopercepción de mejora de competencias genéricas (sistémicas, instrumentales, intrapersonales e interpersonales) en ambos grupos de alumnos consultados (tutorados $n=349$ y tutores $n=398$) en cuatro titulaciones distintas y a lo largo de diez años de experiencias prácticas, con puntuaciones

elevadas y positivas en el conjunto de las medias totales, pueden servir como evidencia de la importancia que los alumnos otorgan a estos aspectos indispensables del aprendizaje y que comprenden las dimensiones académicas, personales y sociales del estudiante, que no deben ser desatendidas en los niveles de Educación Superior.

Nuestra investigación puede aportar contribuciones a los proyectos de tutoría entre iguales en la Educación Superior existentes hasta el momento, puesto que esta experiencia facilita propuestas de mejora aplicables a sus procesos de evaluación de resultados, atendiendo las recomendaciones que se ofrecen, de cara a poner en marcha más iniciativas evaluables que presenten una importante robustez metodológica que permitan reunir mayores evidencias para continuar difundiendo los resultados alcanzados, con especial atención a las mejoras en el rendimiento académico y la disminución del fracaso y consecuente abandono académico de los alumnos que se incorporan a la vida universitaria.

Los resultados positivos y alentadores que presentamos pueden servir de inspiración y motivación para que otras instituciones que aún no cuentan con un programa de acción tutorial entre estudiantes en sus centros e instituciones puedan implantarlo, a fin de favorecer los procesos de orientación y tutoría al estudiante universitario y elevando con ello los estándares de efectividad, eficiencia, calidad y excelencia de las instituciones de Educación Superior.

8. CONCLUSIONES

En este apartado de nuestra Tesis Doctoral presentamos las conclusiones que hemos extraído, atendiendo el estado de la cuestión y los resultados del estudio empírico y respondiendo a los objetivos propuestos y las hipótesis planteadas, junto con las principales fortalezas y debilidades de la investigación.

De nuestro primer objetivo, conocer las necesidades competenciales de los alumnos-tutorados del Proyecto Tutoría entre Compañeros, así como la autopercepción de adquisición y/o mejora de las mismas producto de la participación en el Proyecto, surge la primera hipótesis del estudio: *la tutoría entre iguales promueve en el alumno-tutorado (alumno de primer curso de Grado) la adquisición de competencias genéricas (sistémicas, instrumentales, intrapersonales e interpersonales) vinculadas a su desarrollo académico, personal y social.*

A través del estudio del diagnóstico de necesidades pudimos comprobar cuáles eran las principales necesidades competenciales manifestadas por los alumnos-tutorados que participaron en el Proyecto, comprobando que estas se presentan de manera similar en las distintas titulaciones evaluadas y que se evidencian año tras año de manera homogénea.

Estas necesidades competenciales, pese a no ser demandadas de manera significativa, fueron evaluadas con puntuaciones positivas y elevadas en los cuestionarios de evaluación final de los alumnos-tutorados, lo que evidencia la autopercepción de mejora de los estudiantes en estos aspectos trabajados a través de la relación tutorial con su alumno-tutor.

Así, podemos concluir que los datos hallados indican que la participación en el Proyecto de los alumnos de nuevo ingreso les ha permitido experimentar una autopercepción de mejora en la trayectoria académica del primer curso, efecto que es recogido en las puntuaciones altas y significativas expuestas en los instrumentos de evaluación para cada uno de los bloques de competencias evaluados.

Atendiendo las medias totales de las competencias evaluadas a través del cuestionario de evaluación final al alumno-tutorado en las cuatro titulaciones, las competencias intrapersonales fueron las que obtuvieron medias más bajas, destacando que en casi todas las titulaciones esta media es alta y positiva, encontrándose en torno a los cuatro puntos sobre cinco. Por otra parte, las competencias instrumentales y sistémicas fueron las que obtuvieron una mayor puntuación y valoración por parte de los alumnos participantes, con medias muy altas y significativas superiores a los cuatro puntos sobre cinco en todas las titulaciones.

En relación a la valoración general que hace el alumno-tutorado de su participación en el Proyecto Tutoría entre Compañeros (Grados) en la Facultad de Educación y su grado de satisfacción con el mismo, los resultados son muy positivos en todas las titulaciones evaluadas, dato que se mantuvo a lo largo de los diez años de evidencias recabadas, favoreciendo posiblemente su continuidad en la titulación, reduciendo la probabilidad de abandono y alcanzando unas óptimas tasas de rendimiento, como hemos podido evidenciar en el estudio de cada una de las hipótesis de esta investigación.

A partir del segundo objetivo que nos propusimos, comprobar la eficacia del Proyecto Tutoría entre Compañeros para mejorar las tasas de rendimiento académico en el alumnado universitario de nuevo ingreso de las titulaciones de Grado impartidas en Facultad de Educación en la Universidad de Salamanca, surge la hipótesis 2: *El Proyecto Tutoría entre Compañeros (Grados) en la Facultad de Educación permite que el alumno-tutorado tenga una tasa de rendimiento en el primer curso igual o superior a la del resto de su grupo-clase.*

Los datos evaluados a través de esta pesquisa, aunados a los datos oficiales ofrecidos por los organismos competentes a nivel nacional, autonómico y por ámbito de estudio, nos permite evidenciar de manera clara los importantes resultados obtenidos por los alumnos-tutorados del Proyecto Tutoría entre Compañeros (Grados) en la Facultad de Educación en cuanto a tasas de rendimiento académico se refiere. De los datos que se aportan en los informes respectivos se desprenden evidencias que permiten establecer diferencias en el progreso académico de los alumnos en función del grupo al que pertenezcan (grupo-proyecto o grupo-clase).

Al realizar la comparación de tasas entre el rendimiento de los alumnos-tutorados del Proyecto de Tutoría entre Compañeros (Grados) en la Facultad de Educación y los alumnos del grupo-clase de las cuatro titulaciones (Educación Social, Maestro en Educación Infantil, Maestro en Educación Primaria y Pedagogía), los resultados arrojaron una importante oposición entre estas, con una media de tasas de rendimiento de hasta siete puntos de diferencia a favor de los alumnos del grupo-proyecto, quienes presentaron, en casi todos los cursos evaluados, tasas de rendimiento superiores a sus pares del grupo-clase. De esta forma, los datos confirman la existencia de una fuerte, positiva y significativa relación entre la mejora del rendimiento académico y la participación en el Proyecto.

De nuestro tercer objetivo de comprobar la eficacia del Proyecto Tutoría entre Compañeros (Grados) en la Facultad de Educación para mejorar las tasas de abandono temprano en el alumnado universitario de nuevo ingreso de las titulaciones de Grado impartidas en Facultad de Educación en la Universidad de Salamanca, se desprende la hipótesis 3: *El Proyecto Tutoría entre Compañeros (Grados) en la Facultad de Educación permite reducir la tasa de abandono escolar en el primer curso de universidad a un 1% \pm 1 porcentual.*

Los resultados relativos a las cuatro titulaciones de la Facultad de Educación de la Universidad de Salamanca evaluadas indicaron una reducción de la media de las tasas de abandono de los alumnos pertenecientes al Proyecto con respecto a los datos del resto de los alumnos del grupo-clase. Estos datos confirman lo ya reseñado, siendo el efecto apreciable, positivo y significativo en casi todos los cursos evaluados, a excepción de algunos años donde los resultados se revierten puntualmente en algunas de las titulaciones.

La mayoría de los alumnos-tutorados que no continuaron sus estudios al finalizar el primer año solicitaron cambio de titulación dentro de la misma facultad. Es de destacar que parte de la labor de los alumnos-tutores consiste en orientar y dar a conocer al alumno-tutorado sus propios programas de Grado, lo que le permite disponer de información suficiente para poder tomar una decisión sobre la titulación elegida. El deseo de no continuar con una carrera surge igualmente del apoyo, guía y soporte ofrecidos por el alumno-tutor en el devenir de la relación tutorial, alcanzando de esta forma parte de los objetivos del Proyecto, aunque finalmente la decisión del alumno-tutorado sea la de no continuar con los estudios.

De nuestro cuarto y último objetivo de conocer la autopercepción de adquisición y/o mejora en las competencias genéricas de los alumnos-tutores del Proyecto Tutoría entre Compañeros (Grados) en la Facultad de Educación producto de la participación en el Proyecto nace la hipótesis 4, donde se parte del planteamiento de que *el Proyecto Tutoría entre Compañeros promueve en el alumno-tutor la adquisición de competencias genéricas (sistémicas, instrumentales, intrapersonales e interpersonales) y específicas (profesionales).*

Los resultados del estudio de la hipótesis 4 manifiestan una evidente tendencia favorable en los estudiantes hacia los temas trabajados a través del Proyecto, convirtiéndose así en indicadores de éxito en cuanto al enriquecimiento competencial del alumno-tutor. Los estudiantes expresan haber mejorado de manera muy significativa en las competencias genéricas y específicas trabajadas en el desarrollo de su rol de tutor. Podemos concluir que existe un alto grado de satisfacción por parte del alumnado, como lo evidencian puntuaciones superiores a los cuatro puntos de media sobre cinco en la mayoría de los ítems, permitiéndonos inferir la importancia y el valor que otorgan los alumnos a este tipo de proyectos como precursores del éxito académico de los estudiantes universitarios.

En el estudio realizado a las cuatro titulaciones sobre la valoración final del grado de satisfacción y participación del alumno-tutor en el Proyecto Tutoría entre Compañeros, se puede ver una fuerte, positiva y muy significativa puntuación a este respecto, sin diferencias importantes entre los grupos, destacando Maestro en Educación Infantil, cuyos alumnos-tutores otorgaron las valoraciones más altas de las cuatro titulaciones en este apartado, seguido por Maestro en Educación Primaria, Pedagogía y Educación Social.

Nos encontramos, pues, ante un programa de acción tutorial entre estudiantes universitarios que pretende servir de apoyo a la institución para incrementar los niveles de rendimiento de sus alumnos, mejorar la calidad y pertinencia de la Educación Superior, facilitar la permanencia de los estudiantes, aumentar el número de graduados y ampliar la participación en la Educación Superior. La tutoría entre iguales se convierte, asimismo, en una estrategia pedagógica que no solo devuelve el protagonismo de la educación al estudiante, sino que lo hace partícipe, activo, colaborador y constructor del camino hacia la equidad y la cohesión social, entendiendo que la equidad en educación es un compromiso fundamental en los niveles de Educación Superior, si bien se ha comprobado que la variedad de tipologías de tutoría entre iguales y las diferentes posibilidades organizativas hacen que este método de aprendizaje sea adaptable a diferentes contextos educativos, independientemente del tiempo disponible para su implementación y las etapas educativas y competencias o habilidades académicas de los estudiantes que se quieran desarrollar y trabajar. Se trata, en definitiva, de una iniciativa pedagógica innovadora que genera cambios reales y significativos en las estructuras universitarias y que manifiesta efectos contrastables de mejora en los estudiantes universitarios.

CONCLUSIONS

In this section of our Doctoral Thesis, we present the conclusions that we have drawn, taking into account the state of the art and the results of the empirical study and responding to the proposed objectives and the hypotheses raised, along with the main strengths and weaknesses of the research.

From our first objective, to know the competency needs of the students-tutored of the Peer Tutoring Project, as well as the self-perception of acquisition and / or improvement of the same product of the participation in the Project, the first hypothesis of the study arises: *tutoring peer-to-peer promotes the acquisition and / or maintenance of generic competences (systemic and instrumental, personal and interpersonal) in the student-tutored (first-year undergraduate student) linked to their academic, personal and social development.*

Through the study of the need's diagnosis, we were able to verify which were the main competency needs manifested by the students- tutored who participated in the Project, verifying that these are presented in a similar way in the different degrees evaluated and that they are evidenced year after year in a homogeneous way.

These competency needs, despite not being significantly demanded, were evaluated with positive and high scores in the final evaluation questionnaires of the students-tutored, which shows the self-perception of improvement of the students in these aspects worked through the tutorial relationship with your student-tutor.

Thus, we can conclude that the data found indicate that the participation in the Project by new students has allowed them to experience a self-perception of improvement in the academic trajectory of the first year, an effect that is reflected in the high and significant scores exposed in the evaluation instruments for each of the blocks of competencies evaluated.

Considering the total means of the competences evaluated through the final evaluation questionnaire to the student-tutored in the four degrees, intrapersonal competencies were those that obtained the lowest averages, highlighting that in almost all the degrees this average is high and positive, finding around four points out of five. On the other hand, the instrumental and systemic competences were the ones that obtained the highest score

and assessment by the participating students, with very high and significant means higher than four points out of five in all the degrees.

In relation to the general assessment that the student-tutored makes of their participation in the Peer Tutoring Project (Degrees) in the Faculty of Education and their degree of satisfaction with it, the results are very positive in all the degrees evaluated, data that was maintained throughout the ten years of evidence collected, possibly favoring their continuity in the degree, reducing the probability of abandonment and reaching optimal rates of return, as we have been able to evidence in the study of each of the hypotheses of this investigation.

From the second objective that we proposed, to verify the effectiveness of the Peer Tutoring Project to improve the academic performance rates in new university students of the bachelor's degrees taught in the Faculty of Education at the University of Salamanca, the hypothesis arises 2: *The Peer Tutoring Project (Degrees) in the Faculty of Education allows the student-tutored to have a performance rate in the first year equal to or higher than that of the rest of their group-class.*

The data evaluated through this research, together with the official data offered by the competent bodies at the national and regional levels and by field of study, allows us to clearly demonstrate the important results obtained by the student-tutors of the Peer Tutoring Project (Degrees) in the Faculty of Education in terms of academic performance rates. From the data provided in the respective reports, there is evidence that makes it possible to establish differences in the academic progress of students depending on the group to which they belong (group-project or group-class).

When making the comparison of rates between the performance of the students-tutored of the Peer Tutoring Project (Degrees) in the Faculty of Education and the students of the group-class of the four degrees (Social Education, Infant Teaching, Primary Teaching and Pedagogy. The four degrees are earlier in the document)), the results showed an important opposition between them, with an average of performance rates of up to seven points of difference in favor of the students of the project group, who presented, in almost all the evaluated courses, performance rates higher than their group-class peers. In this way, the data confirm the existence of a strong, positive and significant relationship between the improvement of academic performance and participation in the Project.

From our third objective to verify the effectiveness of the Peer Tutoring Project (Degrees) in the Faculty of Education to improve the early dropout rates in new university students of the bachelor's degrees taught in the Faculty of Education at the University of Salamanca, hypothesis 3 emerges: *The Peer Tutoring Project (Degrees) in the Faculty of Education reduces the dropout rate in the first year of university to 1% + 1 percentage.*

The results related to the four evaluated degrees of the Faculty of Education of the University of Salamanca indicated a reduction in the average dropout rates of the students belonging to the Project with respect to the data of the rest of the students in the group-class. This data confirms what has already been outlined, the effect being appreciable, positive and significant in almost all the evaluated courses, with the exception of some years where the results are punctually reversed in some of the degrees.

Most of the student-tutored who did not continue their studies at the end of the first year requested a change of degree within the same faculty. It is noteworthy that part of the work of the student-tutors consists of guiding and making the student-tutors aware of their own degree programs, which allows them to have enough information to be able to decide on the chosen degree. The desire not to continue with a career also arises from the support, guidance and support offered by the student-tutor in the future of the tutorial relationship, thus achieving part of the objectives of the Project, although ultimately the decision of the student-tutored is that of not continuing with the studies.

From our fourth and last objective of knowing the self-perception of acquisition and / or improvement in the generic competences of the student-tutors of the Peer Tutoring Project (Degrees) in the Faculty of Education, as a result of the participation in the Project, hypothesis 4 is born, Where it is based on the proposition that *the Peer Tutoring Project promotes in the student-tutor the acquisition of generic (systemic, instrumental, intrapersonal, interpersonal) and specific (professional) competences.*

The results of the study of hypothesis 4 show an evident favorable tendency in the students towards the topics worked on through the Project, thus becoming indicators of success in terms of the competence enrichment of the student-tutor. The students express having improved in a very significant way in the generic and specific competences worked on in the development of their role as tutor. We can conclude that there is a high degree of satisfaction on the part of the students, as evidenced by scores higher than four points on average out of five in most of the items, allowing us to infer the importance and

value that students give to this type of project as precursors to the academic success of college students.

In the study carried out on the four degrees on the final assessment of the degree of satisfaction and participation of the student-tutor in the Peer Tutoring Project, a strong, positive and very significant score can be seen in this regard, without significant differences between the groups, highlighting Infant Teaching, whose student-tutors gave the highest evaluations of the four degrees in this section, followed by Primary Teaching, Pedagogy and Social Education.

We are, therefore, before a tutorial action program among university students that aims to support the institution to increase the performance levels of its students, improve the quality and relevance of Higher Education, facilitate the permanence of students, increase the number of graduates and expand participation in Higher Education. Peer tutoring also becomes a pedagogical strategy that not only returns the protagonism of education to the student, but also makes it a participant, active, collaborator and builder of the path to equity and social cohesion, understanding that equity in education is a fundamental commitment at higher education levels, although it has been proven that the variety of types of peer tutoring and the different organizational possibilities make this learning method adaptable to different educational contexts, regardless of the time available for its implementation and the educational stages and academic competencies or abilities of the students who want to develop and work. It is, in short, an innovative pedagogical initiative that generates real and significant changes in university structures and that shows verifiable effects of improvement in university students.

9. FORTALEZAS, DEBILIDADES Y PROYECCIONES

9.1. Fortalezas

Autores como Tobajas y Armas (2009) señalan que la efectividad de un programa como el evaluado en esta investigación va a depender de la consecución de los objetivos propuestos inicialmente en el mismo, siendo necesario contrastar los resultados obtenidos y las mejoras experimentadas por los alumnos participantes con aspectos de interés general y contrastables, como pueden ser las tasas de rendimiento y de abandono temprano, verificando así que estas mejoras se deben a la participación en el programa.

La importancia del presente estudio y su principal fortaleza es que nos ha permitido contrastar, complementar y comprobar el elevado índice de satisfacción de los alumnos de nuevo ingreso que han participado en el Proyecto Tutoría entre Compañeros (Grados) en la Facultad de Educación con datos cuantitativos de mejora en las tasas de rendimiento académico y de reducción de las tasas de abandono temprano de los estudios, comparando estos resultados con los de sus iguales (grupo-clase) e incluso con cifras nacionales en los mismos ámbitos de estudio, aspecto este que no quedaba recogido en importantes experiencias a nivel nacional de la tutoría entre iguales en la universidad (Arco-Tirado et ál., 2011; Carpintero et ál., 2012; Fernández, 2007; Fernández, 2011; Marchena, 2005; Pinto et ál., 2008; Sánchez, 2010; Sánchez et ál., 2008). Hay que tener en cuenta que el hecho de trabajar con autopercepciones y apreciaciones sobre algún aspecto o situación conlleva a un alto grado de subjetividad por parte de los encuestados, que pueden hacer que una misma realidad parezca diferente vista desde distintas perspectivas. Reside ahí la relevancia de esta investigación, que aporta así nuevas evidencias que permiten respaldar los buenos resultados obtenidos en todas estas investigaciones, incluida la nuestra.

Por otra parte, este trabajo de investigación ha querido evaluar los beneficios que ha aportado el Proyecto Tutoría entre Compañeros (Grados) en la Facultad de Educación a los alumnos-tutores que han participado en él, comprobando que estos también se ven favorecidos en múltiples aspectos y competencias gracias a su labor tutorial. De esta manera, se reconoce el importante papel de esta figura, así como su enriquecimiento y alto grado de satisfacción y valoración que presentan los mismos respecto a este tipo de iniciativas.

Asimismo, es de destacar la larga temporalidad del estudio y su amplia población. Esto nos ha dejado evaluar las variables dependientes en los alumnos de la Facultad de Educación desde el curso 2008-2009 al 2018-2019 permitiéndonos discriminar aquellos

aspectos que se mantienen en el tiempo y se presentan como constantes o patrones entre la población estudiantil, con la envergadura de una importante franja temporal.

Igualmente, es una fortaleza para reseñar el haber utilizado un número importante y variado de fuentes primarias cualitativas y cuantitativas lo que nos ha permitido obtener un conjunto de datos de gran espectro.

Y finalmente, el haber diseñado un aparato metodológico que nos ha permitido dar validez y fiabilidad a los resultados presentados. Como hemos podido comprobar a lo largo de sus páginas, estamos ante una investigación amplia, ambiciosa y profunda que ha permitido obtener resultados sobre la tutoría entre iguales en aspectos fundamentales y de gran relevancia que aportan evidencias cuantitativas y cualitativas sobre los beneficios de esta herramienta pedagógica.

9.2. Debilidades

Si bien es cierto que hemos alcanzado los objetivos propuestos al inicio de esta andadura científica, también es cierto que nos hemos encontrado con una serie de limitaciones que hay que tener en cuenta al establecer y considerar las siguientes conclusiones.

Contrastar nuestros resultados con otras investigaciones similares ha supuesto un proceso de búsqueda minucioso, ya que el modelo de tutoría entre iguales llevado a cabo en la Universidad de Salamanca durante muchos años no ha arrojado los resultados esperados o en la magnitud necesaria, principalmente porque hay pocos estudios rigurosamente controlados y, por lo tanto, ha sido difícil cuantificar su impacto (Arco-Tirado et ál., 2020; Colver y Fry, 2016; Holliday, 2012). Esto puede deberse a que muchos de los programas de tutoría entre iguales implementados en las instituciones de Educación Superior no incluyen medidas de evaluación sobre su propia efectividad con un enfoque y rigor científico (Colver y Fry, 2016). Por otra parte, muchos de los datos empíricos que muestran efectos positivos en el éxito académico de los estudiantes universitarios provienen de estudios que utilizan principalmente diseños cualitativos (Chen y Liu, 2011; Mynard y Almarzouqi, 2006) o de estudios de casos de una sola aplicación en un curso determinado y con poca trayectoria (Burgess et ál., 2016; Bryer, 2012; Gisbert y Córdova, 2008; Jiménez et ál., 2015; Kalpazidou-Schmidt y Faber, 2016; Soto et ál., 2012; Ordóñez et ál., 2017; Walker y Dancy, 2007).

Continuando con las debilidades presentadas a lo largo de la investigación, se reconoce la dificultad que ha supuesto el encontrarlos con una diversidad de materiales elaborados y proporcionados por los miembros del Proyecto Tutoría entre Compañeros, los cuales no fueron diseñados con una finalidad investigadora, sino que partían de Proyectos de Innovación Docente diferentes para cada curso que fueron perfeccionándose y evolucionando a lo largo de los años producto de los resultados obtenidos en los distintos procesos de evaluación a los que se sometía el Proyecto cada año. Esta circunstancia ha llevado a esta investigadora a realizar ajustes en los materiales a fin de poder recabar los datos que eran necesarios para validar las hipótesis 1 y 4.

9.3. Proyecciones

El trabajo que hemos realizado a lo largo de la presente Tesis Doctoral puede servir de marco de referencia (teórico y práctico) donde encuentre acomodo y fundamentación cualquier proyecto de tutoría entre iguales implementado o a implementar en una institución de Educación Superior, siendo estos proyectos los que, a su vez, irán validando y enriqueciendo el marco teórico de referencia.

En cualquier caso, existe un cierto consenso (Alonso, Calles y Sánchez, 2012; Ferré, Tobajas, Córdoba y De Armas, 2009; Casado, Lezcano y Colomer, 2015; Menéndez, 2010; Perrone, 2003; Siota, 2015) en que la implementación de proyectos de este tipo debe tener un carácter formal, intencional, planificado, organizado y estructurado. Por tanto, tienen que estar claramente identificados los objetivos y beneficios, las tareas a desarrollar, los procedimientos de evaluación de resultados, los mecanismos de gestión, control y seguimiento de la acción y la secuenciación a través de distintas fases de proceso.

Hay que ser conscientes, a su vez, y tal como señalan Valverde et al. (2003-2004), de que dicha implementación no está libre de ciertas dificultades, que será necesario solventar para reconvertirlas en claves de éxito. Señalemos algunas:

- Trabajar por una cultura institucional consciente de que el apoyo de los iguales puede ser una estrategia más a considerar, en el marco de los procesos de transición a la universidad.
- Promover la conciliación y coordinación de la tutoría entre iguales con los Planes de Acción Tutorial y otras modalidades de acompañamiento y orientación existentes en la universidad y centro de referencia.

- Establecer los apoyos institucionales necesarios y dotar con óptimos recursos y medios (humanos, materiales y económicos)
- Seleccionar en cada centro la modalidad de tutoría entre iguales que se considere más apropiada y adaptada, de entre las distintas opciones posibles: tutoría académica (curricular, estratégica y/o disciplinar) y/o mentoría.

Los retos futuros son importantes en el terreno de la innovación educativa. La tutoría entre iguales en el ámbito universitario se ha abierto a otros colectivos más específicos, como los estudiantes de movilidad internacional, alumnos con discapacidad o en situación de desventaja social o la tutoría de estudiantes de último curso por parte de estudiantes egresados o profesionales en activo con el fin de facilitar la transición a la vida laboral. Debido a su gran potencial, se están consolidando además otras posibilidades y formatos: tutoría de investigación o tutoría de profesores noveles por parte de profesores con mayor experiencia (Figuera y Coiduras, 2013; Gail et al., 2017; Girves, Zepeda y Gwathmey, 2005). Destaquemos también el desarrollo significativo que está teniendo, en la última década, la tutoría *online* (Baranik, Wright y Reburn, 2017; Manzano, Martín, Sánchez, Risquez y Suárez, 2012; Risquez, 2011) e incluso, algunos autores como Topping (2015), empiezan a hablar ya del futuro de la tutoría con inteligencia artificial.

Se hace necesario, por último, abrir caminos hacia la investigación. Podemos concretar, en este sentido, tres líneas de especial interés que están siendo ya desarrolladas a través de proyectos de investigación y Tesis Doctorales:

- Estudios sobre características, necesidades y determinantes (académicos, personales y sociales) de los estudiantes de nuevo acceso, lo que sin duda permitirá una definición más ajustada de objetivos y competencias a trabajar en los proyectos de tutoría entre iguales
- Revisiones bibliográficas y meta-análisis que permitan ofrecer estados de la cuestión desde los que construir modelos teóricos de referencia.
- Diseño de proyectos muy sólidos, contruidos sobre la base de hipótesis, metodologías y técnicas de evaluación de resultados cada vez más potentes a nivel cuantitativo y cualitativo. Mayores grados de validez y fiabilidad permitirán, sin duda, la transferencia y portabilidad de los resultados.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abarca, P. S. A., Salazar, A., y Aguirre, M. I. L. (2017). Buenas prácticas de innovación en la Educación Superior: la mentoría como apoyo al proceso de inducción del estudiante nuevo. In *La innovación docente como misión del profesorado*. Actas del IV congreso internacional sobre aprendizaje, innovación y competitividad, CINAIC 2017 (pp. 413-418). Universidad de Zaragoza. [DOI: 10.26754/CINAIC.2017.000001_087](https://doi.org/10.26754/CINAIC.2017.000001_087)
- Abouserie, R (1994). Sources and levels of stress in relation to locus of control and self-esteem in university students. *Educational Psychology*, 14(3), 323-330. <https://doi.org/10.1080/0144341940140306>
- Achcaoucaou, F., Guitart-Tarrés, L., Miravittles-Matamoros, P., Núñez-Carballosa, A., Bernardo, M., y Bikfalvi, A. (2014). Competence assessment in higher education: A dynamic approach. *Human Factors and Ergonomics in Manufacturing & Service Industries*, 24(4), 454-467. <https://doi.org/10.1002/hfm.20394>
- Adinuringtyas Herfi Rahmawati, Suwarjo, Heru Budi Utomo (2019). The Effect of Basic Skills Counseling as Vital Skills in Peer Counseling to Indonesian Students. *Universal Journal of Educational Research*, 7(9), 1874-1881. <https://doi.org/10.13189/ujer.2019.070905>
- Aguado, J.C. (2017). ¿Pueden los MOOC favorecer el aprendizaje disminuyendo las tasas de abandono universitario? *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 20(1), 125-143. <https://doi.org/10.5944/ried.20.1.16684>
- Alaminos, A. y Castejón, J. L. (2006). Elaboración, análisis e interpretación de encuestas, cuestionarios y escalas de opinión. Serie: Docencia Universitaria – EEES. Editorial Marfil, S.A. Universidad de Alicante, España.
- Alcalá, D. H., Pueyo, A. P., y García, V. A. (2015). ¿De qué manera se implica el alumnado en el aprendizaje? Análisis de su percepción en procesos de evaluación formativa. *Revista de Investigación en Educación*, 13(1), 88-104. <https://reined.webs.uvigo.es/index.php/reined/article/view/243>
- Alcalá, D. H., y Pueyo, Á. P. (2016). La evaluación entre iguales como herramienta para la mejora de la práctica docente. Opción: *Revista de Ciencias Humanas y Sociales*, 7, 865-879. <http://hdl.handle.net/10612/10623>

- Ali, N., Anwer, M., y Jaffar, A. (2015). Impact of peer tutoring on learning of students. *Journal for studies in management and planning*, 1(2). <https://ijrmpad.org/index.php/jsmap/article/view/3572>
- Allen, T. D., Russell, J. E., y Maetzke, S. B. (1997). Formal peer mentoring: Factors related to protégés' satisfaction and willingness to mentor others. *Group & Organization Management*, 22(4), 488-507. <https://doi.org/10.1177/1059601197224005>
- Allueva Torres, P. y Bueno Gracia, C. (2018). Congreso Internacional de Orientación Universitaria, Zaragoza, 5, 6 y 7 de septiembre de 2018. Libro de Resúmenes= International University Guidance Conference, 5th-7th September. Zaragoza (Spain). Abstract Book (No. BOOK-2018-021). Universidad de Zaragoza. [DOI: 10.26754/uz.978-84-09-04083-4](https://doi.org/10.26754/uz.978-84-09-04083-4)
- Almedina, M. I. A. (2020). *La orientación universitaria: Aproximación histórica y conceptual para un modelo de acción tutorial en la Educación Superior*. Ediciones Octaedro.
- Almedina, M. I. A., y Sánchez, I. D. (2017). La tutoría universitaria: un espacio para la orientación personal, académica y profesional en la formación inicial del profesorado. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 28(1), 119-130. DOI: <https://doi.org/10.5944/reop.vol.28.num.1.2017.19362>
- Alonso, M. A., Calles, A. M. y Sánchez, C. (2012). *Diseño y desarrollo de programas de mentoring en organizaciones*. Editorial Síntesis.
- Álvarez Pérez, P. R., y González Afonso, M. C. (2005). La tutoría entre iguales y la orientación universitaria: una experiencia de formación académica y profesional. *Educación*, (36), 107-128. <http://hdl.handle.net/11162/13669>
- Álvarez Teruel, J. D. et ál. (2016). Orientación para la transición secundaria-universidad. In R. Roig et al. (Coords.), *Investigación e Innovación Educativa en Docencia Universitaria: Retos, Propuestas y Acciones* (pp.3035-3053). Alicante: Ediciones. <http://hdl.handle.net/10045/62069>
- Álvarez, I. (2008). Evaluación del aprendizaje: una mirada retrospectiva y prospectiva desde la divulgación científica. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 14(1), 235-272. [DOI: 10.25115/ejrep.v6i14.1270](https://doi.org/10.25115/ejrep.v6i14.1270)
- Álvarez, M. (2014). *La orientación y la tutoría universitaria en la formación de los grados y postgrados. Las transiciones académicas*. Persistir con éxito en la Universidad: De la investigación a la acción. Barcelona: Laertes.

- Álvarez, M. S. (2015). La tutoría entre iguales en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior: fortalezas y requisitos necesarios para su implantación. *Revista de educación y derecho= Education and law review*, (11), 2. DOI: <https://doi.org/10.1344/re&d.v0i11.11996>
- Álvarez, M. y Fita, E. (2005). La intervención orientadora en la transición Bachillerato Universidad. *Revista Bordón*, 57(1), 5-27. <http://hdl.handle.net/11162/34904>
- Álvarez, P., Asensio, I., Forner, A., y Sobrado, L. (2006). Los planes de acción tutorial en la universidad. T. Escudero y A. Correa (coords.). *Investigación e innovación educativa: algunos ámbitos relevantes*. Madrid: La Muralla.
- Álvarez-Pérez, P. R. y López-Aguilar, D. (2017). Estudios sobre deserción académica y medidas orientadoras de prevención en la Universidad de la Laguna (España). *Paradigma*, 38(1), 48-71. <http://revistas.upel.edu.ve/index.php/paradigma/article/view/5700>
- Álvarez-Pérez, P. R. y López-Aguilar, D. (2019). Perfil de ingreso y problemas de adaptación del alumnado universitario según la perspectiva del profesorado. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 30(3), 46-63. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.30.num.3.2019.26272>
- Amor Almedina, M., y Serrano Rodríguez, R. (2018). Análisis y evaluación de las competencias genéricas en la formación inicial del profesorado. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 44(2), 9-19. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052018000200009>
- Andrews, J. y Clark, R. (2011). Peer mentoring works! how peer mentoring enhances student success in higher education. Birmingham: Aston University. <http://publications.aston.ac.uk/id/eprint/17969/>
- Angelique, H., Kyle, K., y Taylor, E. (2002). Mentors and muses: new strategies for academic success. *Innovative Higher Education*, 26(3), 195-209. <http://dx.doi.org/10.1023/A:1017968906264>
- Arco, J. L., y Fernández, F. D. (2011). Eficacia de un programa de tutoría entre iguales para la mejora de los hábitos de estudio del alumnado universitario. *Revista de psicodidáctica*, 16(1), 163-180. <https://ojs.ehu.eus/index.php/psicodidactica/article/view/1131>
- Arco-Tirado, J. L., Fernández-Martín, F. D., y Hervás-Torres, M. (2019). Evidence-based peer-tutoring program to improve students' performance at the university. *Studies in Higher Education*, 1-13. <https://doi.org/10.1080/03075079.2019.1597038>

- Arellano, V. M. U. (2017). Tutoría entre iguales y su relación con el rendimiento matemático de estudiantes de la licenciatura en Actuaría (Doctoral dissertation, Universidad de Alcalá). <http://hdl.handle.net/10017/38140>
- Arguilès, A. V. (2010). Del abandono de estudios a la reubicación universitaria. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 3(2), 267-283. <https://ojs.uv.es/index.php/RASE/article/view/8705>
- Arriaga, J., Burillo, V., Carpeño, A., y Casaravilla, A. (2011). Caracterización de los tipos de abandono. Dividamos el problema y venceremos más fácilmente. Congresos CLABES. <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/845>
- Ávila, C. S. (2010). Red de mentoría en entornos universitarios españoles: resultados de un análisis comparativo. *Revista Mentoring & Coaching Universidad y Empresa*, 3, 13-29. <https://1library.co/document/qv9glrry-revista-coaching.html>
- Ávila, C. S., Villalón, E. P., y Grau, X. F. (2009). Captación, selección y Adjudicación de alumnos mentores y mentorizados. *Mentoring & Coaching*, (2), 207-218. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4537960>
- Baranik, L. E., Wright, N. A., y Reburn, K. L. (2017). Mentoring relationships in online classes. *The Internet and Higher Education*, 34, 65-71. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2017.05.001>
- Barbutto, R., Biggeri, M., y Griffio, G. (2011). Life project, peer counselling and self-help groups as tools to expand capabilities, agency, and human rights. *Alter*, 5(3), 192-205. <https://doi.org/10.1016/j.alter.2011.05.007>
- Bardin, L. (2002). *El análisis de contenido*. Madrid: Ediciones Akal
- Bean, J. y Metzner, B. (1985). A conceptual model of nontraditional undergraduate students' attrition. *Review of Educational Research*, 55(4), 485-540. <https://doi.org/10.3102/00346543055004485>
- Beltman, S., y Schaeben, M. (2012). Institution-wide peer mentoring: Benefits for mentors. *The International Journal of the First Year in Higher Education*, 3(2), 33-44. <https://doi.org/10.5204/intjfyhe.v3i2.124>
- Benavent, J.A. y Fossati, R. (1990). Un programa de compañero-tutor para los alumnos de la Orientación Educativa de la Universidad de Valencia. *Revista Española de Orientación Educativa y Vocacional*, 1 (0), 66-80.
- Bernardo, A., Cerezo, R., Rodríguez-Muñiz, L. J., Núñez, J. C., Tuero, E. y Esteban, M. (2015). Predicción del abandono universitario: variables explicativas y medidas de prevención. *Revista Fuentes*, 16, 63-84. <https://doi.org/10.12795/revistafuentes>

- Bernardo, A., Cervero, A., Esteban, M., Tuero, E., Solano, P. y Casanova, J. R. (2017). Proyecto E-Orientación, una necesidad desde el campo de la orientación educativa. *Revista d'Innovació Docent Universitària*, 9, 81-95. DOI: [10.1344/RIDU2017.9.7](https://doi.org/10.1344/RIDU2017.9.7)
- Berlanga Silvente, V. (2014). La transición a la Universidad de los estudiantes becados (Doctoral dissertation, Universitat de Barcelona). https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/284331/VBS_TESIS.pdf
- Bermejo-Berros, J. (2021). El método dialógico-crítico en Educomunicación para fomentar el pensamiento narrativo. *Comunicar*, 29(67), 111-121. DOI: <https://doi.org/10.3916/C67-2021-09>
- Bisquerra Alzina, R. y N. Pérez Escoda (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61-82. <https://doi.org/10.5944/educxx1.1.10.297>
- Bisquerra, R., (2004). *Metodología de la investigación educativa* (Vol. 1). Editorial La Muralla.
- Blakman Briones, Y., y Bermúdez Reyes, E. (2020). Tutoría entre pares. Experiencia del programa asesoría pedagógica estudiantil. Universidad Católica de Santiago de Guayaquil. *Sinergias educativas*, 1(5). DOI: <https://doi.org/10.23878/alternativas.v19i3.267>
- Blowers, S., Ramsey, P., Merriman, C. y Grooms, J. (2003). Patterns of peer tutoring in nursing. *Journal of Nursing Education*, 42 (5), 204-211. DOI: [10.3928/0148-4834-20030501-06](https://doi.org/10.3928/0148-4834-20030501-06)
- Bombardelli, O. (2016). Effective teaching practice: Peer tutoring in education for active citizenship. *Eur. Proc. Soc. Behav. Sci*, 343-355. DOI: [10.15405/epsbs.2016.11.36](https://doi.org/10.15405/epsbs.2016.11.36)
- Booth, M. Z., y Gerard, J. M. (2011). Self-esteem and academic achievement: a comparative study of adolescent students in England and the United States. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 41(5), 629-648. DOI: [10.1080/03057925.2011.566688](https://doi.org/10.1080/03057925.2011.566688)
- Bowman-Perrott, L., Davis, H., Vannest, K., Williams, L., Greenwood, C., y Parker, R. (2013). Academic benefits of peer tutoring: A meta-analytic review of single-case research. *School psychology review*, 42(1), 39-55. DOI: <https://doi.org/10.1080/02796015.2013.12087490>

- Bravo, M. P. C. (2005). La formación universitaria en base a competencias. In La universidad en la Unión Europea: el espacio europeo de educación superior y su impacto en la docencia (pp. 101-124). Aljibe.
- Bravo, P. C. (2015). El abandono universitario. *Revista Fuentes*, (16), 9-14.
- Braxton, J. M., Milem, J. F., y Sullivan, A. S. (2000). The influence of active learning on the college student departure process: Toward a revision of Tinto's theory. *The journal of higher education*, 71(5), 569-590. <https://doi.org/10.1080/00221546.2000.11778853>
- Breen, L., Drew, N., Pike, L., Pooley, J. A., y Young, A. (2001). Evaluation of the school of psychology peer mentoring program-Semester 1, 2000. In *Expanding Horizons in Teaching and Learning*. Proceedings, 10th Annual Teaching Learning Forum (pp. 7-9). <https://litec.curtin.edu.au/events/conferences/tlf/tlf2001/breen.html>
- Bryman, A. y Cramer, D. (2011). *Análisis de datos cuantitativos con IBM SPSS 17, 18 y 19*. Routledge.
- Budny, D., Paul, C. A., y Bon, L. (2006). The impact peer mentoring can have on freshman students. In Proceedings. Frontiers in Education. 36th Annual Conference (pp. 1-6). IEEE. DOI: [10.1109/FIE.2006.322596](https://doi.org/10.1109/FIE.2006.322596).
- Burgess, A.; Dornan, T.; Clarke, A. J.; Menezes, A. y Mellis, C. (2016). Peer Tutoring in a Medical School: Perceptions of Tutors and Tutees. *BMC Medical Education*, 161. DOI: [10.1186/s12909-016-0589-1](https://doi.org/10.1186/s12909-016-0589-1)
- Cabrera, L., Bethencourt, J. T., González, M. y Álvarez, P. (2006). Un estudio transversal retrospectivo sobre la prolongación y abandono de estudios universitarios. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 12(1), 105-127. DOI: <https://doi.org/10.7203/relieve.12.1.4241>
- Cabrera, L., Tomás, J., Álvarez, P. y González, M. (2006). El problema del abandono de los estudios universitarios. *RELIEVE*, 12(2), 171-203. DOI: <https://doi.org/10.7203/relieve.12.2.4226>
- Cabrera-Murcia, P. (2017). ¿Cómo diseñar ayudantías que favorezcan el aprendizaje activo de los estudiantes tutorados? La percepción del ayudante universitario. (Spanish). *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 43 (3), 47-62. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052017000300003>
- Calvo-Bernardino, A. y Mingorance-Arnáiz, A.C. (2009). La estrategia de las universidades frente al Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista*

- Complutense de Educación*, 20(2), 319-342.
<https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/RCED0909220319A>
- Campbell, T. A. y Campbell, D. E. (2007). Outcomes of mentoring at-risk college students: Gender and ethnic matching effects. *Mentoring and Tutoring*, 15(2) 135-148. <https://doi.org/10.1080/13611260601086287>
- Candela Agulló, C., Barberá Heredia, E., Ramos López, A., y Sarrió Catalá, M. (2002). Inteligencia emocional y la variable género. *Revista electrónica de emoción y motivación REME*, 5(10), 167-182.
<http://reme.uji.es/articulos/acandc2272105102/texto.html>
- Capstick S (2004) Benefits and shortcomings of peer assisted learning (PAL) in Higher Education: An appraisal by students, in Peer Assisted Learning Conference Proceedings, 2004, Bournemouth University, UK.
- Carbajo Vélez, M. (2011). Historia de la inteligencia en relación a las personas mayores. Tabanque: *Revista pedagógica*, (24), 225-241. URI: <http://hdl.handle.net/11162/182868>
- Cardozo, C. (2011). Tutoría entre pares como una estrategia pedagógica universitaria. *Educación y Educadores*, 14 (2), 309-325. DOI: [10.5294/edu.2011.14.2.4](https://doi.org/10.5294/edu.2011.14.2.4)
- Carrasco, J. B., y Calderero, J. F. (2000). *Aprendo a investigar en Educación*. Ediciones RIALP, S.A.
https://www.academia.edu/38356136/Aprendo_a_investigar_en_educacion_Bernardo_J._Calderero
- Casado, R. y Ruiz, M. (2009). Programa mentor: tutorías entre compañeros/as. Comunicación presentada en el II Congreso Internacional claves para la implicación de los estudiantes en la universidad, Universidad de Gerona, Gerona.
<http://hdl.handle.net/10256/1837>
- Casado-Muñoz, R., Lezcano-Barbero, F. y Colomer-Feliu, J. (2015). Diez pasos clave en el desarrollo de un programa de mentoría universitaria para estudiantes de nuevo ingreso. *Revista Electrónica Educare*, 19(2), 155-179. doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.19-2.10>
- Castaño, E., Gallón, S., Gómez, K. y Vásquez, J. (2008). Análisis de los factores asociados a la deserción estudiantil en la Educación Superior: un estudio de caso. *Revista de Educación*, 345, 255-280. DOI: [10.4438/1988-592X-0034-8082-RE](https://doi.org/10.4438/1988-592X-0034-8082-RE)
- Castro, M. A. P. G., Trujillo, A. L., y Merino, D. S. (2006). Las universidades españolas y el proceso de la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior:

- limitaciones y perspectivas de cambio. *Revista española de educación comparada*, (12), 113-144. [DOI: 10.5944/reec.12.2006.7426](https://doi.org/10.5944/reec.12.2006.7426)
- Catagua, O. W. M. (2018). El desarrollo de competencias genéricas en el docente universitario. *Dominio de las Ciencias*, 4(3), 240-252. [DOI: 10.23857/dc.v4i3.806](https://doi.org/10.23857/dc.v4i3.806)
- Cazau, P. (2004). Categorización y operacionalización. *Investigación Educativa Duranguense*, (3), 1. <http://www.upd.edu.mx/index.php?opcion=Duranguense>
- Cea, M. Á. (2001). *Metodología cuantitativa. Estrategias y técnicas de investigación social*. (3ª Reimpresión). Madrid, España: Editorial Síntesis.
- Ceinos, C., y Nogueira, M. A. (2016). La Orientación como elemento de calidad en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Santiago de Compostela. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 14(2), 205-223. DOI: <https://doi.org/10.4995/redu.2016.5934>
- Cieza, J. A. (2011). El Proyecto “Tutoría entre Compañeros” en la Facultad de Educación de la Universidad de Salamanca. *Revista Aula*, 17, 249-258.
- Chao, G. T., Walz, P., y Gardner, P. D. (1992). Formal and informal mentorships: A comparison on mentoring functions and contrast with nonmentored counterparts. *Personnel psychology*, 45(3), 619-636. <https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.1992.tb00863.x>
- Chaves-Salas, A. L. (2001). Implicaciones educativas de la teoría sociocultural de Vigotsky. *Revista educación*, 25(2), 59-65. <https://www.redalyc.org/pdf/440/44025206.pdf>
- Chen, C., y C. C. Liu. (2011). A Case Study of Peer Tutoring Program in Higher Education. *Research in Higher Education Journal* 11, 1–10. [doi:10.1080/03075079512331381810](https://doi.org/10.1080/03075079512331381810).
- Chester, A., Burton, L. J., Xenos, S., y Elgar, K. (2013). Peer mentoring: Supporting successful transition for first year undergraduate psychology students. *Australian Journal of Psychology*, 65(1), 30-37. <https://doi.org/10.1111/ajpy.12006>
- Chois-Lenis, P. M.; Casas, A. C.; López-Higuera, A.; Prado-Mosquera, D. y Cajas-Paz, E. (2017). Percepciones sobre la tutoría entre pares en escritura académica. *Magis: Revista Internacional de Investigación en Educación*, 9 (19), 165-184. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m9-19.ptpe>

- Ciarrochi, J.V, Chan, A. y Caputi, P. (2000). A critical evaluation of the emotional intelligence construct. *Personality & Individual Differences*, 28 (3), 539-561. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(99\)00119-1](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(99)00119-1)
- Clares, P. M., y Morga, N. G. (2019). Análisis multivariable de las competencias transversales en la universidad desde la visión del estudiante. *Bordón. Revista de pedagogía*, 71(4), 65-85. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2019.68130>
- Clark, R., Andrews, J., y Gorman, P. (2013). Tackling Transition: The value of peer mentoring. *Widening Participation and Lifelong Learning*, 14(1), 57-75. DOI: <https://doi.org/10.5456/WPLL.14.S.57>
- Clark, R., Andrews, J., y Gorman, P. (2013). Tackling Transition: The value of peer mentoring. *Widening Participation and Lifelong Learning*, 14(1), 57-75. doi.org/10.1080/10790195.2015.1075446
- Colás, P. (2015). El abandono universitario. *Revista Fuentes*, 16, 9-14. DOI: [10.12795/revista_fuentes.2015.i16](https://doi.org/10.12795/revista_fuentes.2015.i16)
- Collado, G. C. (2017). Características de los programas de mentoría en la universidad: indicadores de eficacia. *Capital humano: Revista para la integración y desarrollo de los recursos humanos*, 30(316), 82-84. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5790918>
- Collings, R., Swanson, V., y Watkins, R. (2014). The impact of peer mentoring on levels of student wellbeing, integration and retention: a controlled comparative evaluation of residential students in UK higher education. *Higher Education*, 68(6), 927-942. <https://doi.org/10.1007/s10734-014-9752-y>
- Colver, M., y Fry, T. (2016). Evidence to support peer tutoring programs at the undergraduate level. *Journal of College Reading and Learning*, 46(1), 16-41. DOI: [10.1080/10790195.2015.1075446](https://doi.org/10.1080/10790195.2015.1075446)
- Colvin, J. W., y Ashman, M. (2010). Roles, risks, and benefits of peer mentoring relationships in higher education. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 18(2), 121-134. <https://doi.org/10.1080/13611261003678879>
- Colvin, J. W., (2007) Peer tutoring and social dynamics in higher education. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 15,2, 165-181, DOI: [10.1080/13611260601086345](https://doi.org/10.1080/13611260601086345)
- Consejero, E. M., Jiménez, I. M., Hoyos, A. M. A., López-Alberca, C. R., Guzmán, J. I. N., y Villagrán, M. A. (2011). Tutoría entre iguales: acogida y adaptación en educación superior. *International Journal of Developmental and Educational*

- Psychology: INFAD. Revista de Psicología*, 3(1), 667-676.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5575444>
- Cornelius, V., Wood, L., y Lai, J. (2016). Implementation and evaluation of a formal academic-peer-mentoring program in higher education. *Active Learning in Higher Education*, 17(3), 193-205. <https://doi.org/10.1177/1469787416654796>
- Corominas Rovira, E. (2001). La Transición a los estudios universitarios: abandono o cambio en el primer año en la universidad. *Revista de Investigación Educativa*, 19(1), 127-151. <https://revistas.um.es/rie/article/view/96361>
- Crisp, G. (2010). The impact of peer mentoring on success of community college students. *The Review of Higher Education*, 34(1), 39–60. DOI: [10.1353/rhe.2010.0003](https://doi.org/10.1353/rhe.2010.0003)
- Cristina Ferrer García,1 Juan P. Maicas López Allueva Torres, P., y Bueno Gracia, C. (2018). Congreso Internacional de Orientación Universitaria, Zaragoza, 5, 6 y 7 de septiembre de 2018. Libro de Resúmenes= International University Guidance Conference, 5th-7th September. Zaragoza (Spain). Abstract Book (No. BOOK-2018-021). Universidad de Zaragoza. DOI: [10.26754/uz.978-84-09-04083-4](https://doi.org/10.26754/uz.978-84-09-04083-4)
- Cropper, C., (2000). Mentoring as an Inclusive Device for the Excluded: Black Students Experiences of a Mentoring Scheme. *Social Work Education*. 19(6), 597-607. <https://doi.org/10.1080/02615470020002326>
- Cusó, F. J. P., Lorente, C. G., Morga, N. G., y Juárez, M. M. (2017). Tutoría en la Universidad: un estudio de caso en la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia. *Educatio siglo XXI*, 35(2 Jul-Oct), 91-110. <https://doi.org/10.6018/j/298531>
- D'Andrea, V. J. (1987). Peer counseling in colleges and universities: A developmental viewpoint. *Journal of College Student Psychotherapy*, 1(3), 39-55. https://doi.org/10.1300/J035v01n03_04
- Darke, S. (1988). Anxiety and working memory capacity. *Cognition and emotion*, 2(2), 145-154. <https://doi.org/10.1080/02699938808408071>
- Davis Smith, J., (1992). What We Know About Volunteering: Information from the Surveys. In Hedley R., y Davis Smith, J., (eds). *Volunteering and Society: Principles and Practice*. pp. 75-84. London: Bedford Square Press
- Dawson, P., Van der Meer, J., Skalicky, J. y Cowley, K. (2014). On the effectiveness of supplemental instruction: A systematic review of supplemental instruction and peer-assisted study sessions literature between 2001 and 2010. *Review of*

<https://doi.org/10.3102/0034654314540007>

- Deci, E.L. y Ryan, R.M. (2010). Intrinsic Motivation. In *The Corsini Encyclopedia of Psychology* (eds I.B. Weiner and W.E. Craighead). <https://doi.org/10.1002/9780470479216.corpsy0467>
- Delgado Benito, V., Ausín Villaverde, V., Hortigüela Alcalá, D., y Abella García, V. (2020). Evaluación entre iguales: Una experiencia de evaluación compartida en Educación Superior. *EDUCADI*, 1(1), 9-24. DOI:10.7770/educadi-V1N1-art943
- Delgado, J., y Gutiérrez, J. (1998). *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Delors, J. y otros (1996). *La educación encierra un tesoro*. Informe a la Unesco de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI. Madrid: Santillana-Unesco. <https://hdl.handle.net/20.500.12365/10446>
- Díaz, M. M., Gil, A. B., y Vidal, A. D. (2019). La tutoría entre iguales: un elemento clave en las aulas interculturales inclusivas. *Revista complutense de educación*, 30(1), 277. <http://dx.doi.org/10.5209/RCED.57271>
- Dochy, F. J. R. C., Segers, M., y Sluijsmans, D. (1999). The use of self-, peer and co-assessment in higher education: A review. *Studies in Higher Education*, 24(3), 331-350. <https://doi.org/10.1080/03075079912331379935>
- Domingo, J. R. (2008). Formar en competencias en la universidad: entre la relevancia y la banalidad. *Revista de docencia universitaria*, 6(1). DOI: <https://doi.org/10.4995/redu.2008.6280>
- Dorio-Alcaraz, I. D. (2017). La transición a la Universidad. El grado de maestro de Educación Infantil (Doctoral dissertation, Universitat de Barcelona). <https://core.ac.uk/download/pdf/83545437.pdf>
- Drew, N., Pike, L., Pooley, J., Young, A., y Breen, L. (2000, July). School of Psychology peer mentoring pilot programme. *Paper presented at the Fourth Pacific Rim Conference on the First Year in Higher Education*, Brisbane, Australia.
- Duarte Martínez, L. F. (2018). La importancia de la investigación educativa como herramienta poderosa para transformar realidades. *Revista Conexiones: una experiencia más allá del aula*, 10(4), 46-58. <https://issuu.com/revistaconexionesmep/docs/revistaconexiones2018>

- DuBois, D. L., Holloway, B. E., Valentine, J. C., y Cooper, H. (2002). Effectiveness of mentoring programs for youth: A meta-analytic review. *American journal of community psychology*, 30(2), 157-197. [DOI: 10.1023/A:1014628810714](https://doi.org/10.1023/A:1014628810714)
- Duran, D. y Martínez Rodríguez, I. (2004). Tutoría entre iguales. *Innovación educativa*, 75, 63-68.
- Durand, D., Flores, M., Mosca, A., y Santiviago, C. (2015). Tutorías entre iguales, del concepto a la práctica en las diferentes etapas educativas. *Intercambios, dilemas y transiciones de la Educación Superior*, 2(1), 28-39. <https://ojs.intercambios.cse.udelar.edu.uy/index.php/ic/article/view/41>
- Eby, L. T. (1997). Alternative forms of mentoring in changing organizational environments: A conceptual extension of the mentoring literature. *Journal of vocational behavior*, 51(1), 125-144. <https://doi.org/10.1006/jvbe.1997.1594>
- Eby, L. T. d. T., Allen, T. D., Hoffman, B. J., Baranik, L. E., Sauer, J. B., Baldwin, S., Morrison, M. A., Kinkade, K. M., Maher, C. P., Curtis, S., y Evans, S. C. (2013). An interdisciplinary meta-analysis of the potential antecedents, correlates, and consequences of protégé perceptions of mentoring. *Psychological Bulletin*, 139(2), 441–476. <https://doi.org/10.1037/a0029279>
- Ehrich, L. S., Hansford, B., and Tennent, L. (2004). Formal mentoring programmes in education and other professions: A review of the literature. *Educational Administration Quarterly* vol. 40, pp. 518–540. <http://dx.doi.org/10.1177/0013161X04267118>
- Ellis, J. R., y Gershenson, S. (2020). Gender, peer advising, and college success. *Labour Economics*, 62, 101775. [DOI: 10.1016/j.labeco.2019.101775](https://doi.org/10.1016/j.labeco.2019.101775)
- Encalada, M. L. S. (2017). La tutoría entre iguales como estrategia educativa para desarrollar competencias. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 17(1), 45-57. <http://www.revistas.unam.mx/index.php/repi/article/view/46871>
- Escandell Bermúdez, M. O., Castro Sánchez, J. J., y Marrero Rodríguez, G. (2002). Abandono universitario: La opinión de los estudiantes de la universidad de Las Palmas de Gran Canaria. *Evaluación e Intervención Psicoeducativa: Revista Interuniversitaria De Psicología De La Educación*, (8), 305-338. <http://hdl.handle.net/10553/69577>
- Escandell Bermúdez, M. O., Marrero Rodríguez, G., Castro Sánchez, J. J., y Rodríguez Martín, A. (2001). El abandono universitario: Un estudio de la deserción en las

- titulaciones de maestro y educación social. *Anuario.Filosofía, Psicología y Sociología*, (4-5), 81-94. <http://hdl.handle.net/10553/3572>
- Escolano-Pérez, E. (2014). Cognitive-motivational variables of beginner university students in the first year of adaptation to the European Higher Education Area/VARIABLES cognitivo-motivacionales del alumnado de nuevo ingreso en el primer año de adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior. *Cultura y Educación*, 26(3), 417-447. DOI: [10.1080/11356405.2014.965446](https://doi.org/10.1080/11356405.2014.965446)
- Escolano-Pérez, E., Gil, M. L., Pastor, R. M. S., y López, Ó. C. (2019). Análisis de las necesidades del alumnado de nuevo ingreso en los Grados en Magisterio: Implicaciones para el diseño del Plan de Orientación Universitaria en la Facultad de Educación de la Universidad de Zaragoza. *Revista Complutense de Educación*, 30(2), 545-567. <https://doi.org/10.5209/RCED.57779>
- Espinoza Freire, E. E. (2018). Las variables y su operacionalización en la investigación educativa. Parte I. *Conrado*, 14(65) 39-49. <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/814>
- Esteban, A. R., y Aller, M. J. V. (2009). La formación en competencias en la universidad: un estudio empírico sobre su tipología. *Revista de investigación educativa*, 27(1), 27-47. <https://revistas.um.es/rie/article/view/94261>
- Falchikov, N. (2001). *Learning together. Peer tutoring in higher education*. Londres: Routledge Falmer. DOI: [10.4324/9780203451496](https://doi.org/10.4324/9780203451496)
- Falcón-Linares, C., y Arraiz-Pérez, A. (2017). Construcción eficiente y sostenible de la carrera: el portafolio profesional como recurso de orientación universitaria. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 28(2), 8-29. DOI: <https://doi.org/10.5944/reop.vol.28.num.2.2017.20116>
- Martín, F. D. F. (2007). *La tutoría entre compañeros en la universidad* (Doctoral dissertation, Universidad de Granada). <https://digibug.ugr.es/handle/10481/1448>
- Fernández, F. D., y J. L. Arco. (2011). Efectos de un programa de acción tutorial entre universitarios [Effects of a Tutoring Action Program Among University's Students]. *Infancia y Aprendizaje* 34(1), 109–122. <https://doi.org/10.1174/021037011794390120>
- Fernández, F. D., J. L. Arco, S. López, y V. A. Heilborn. (2011). Prevención del fracaso académico universitario mediante tutoría entre iguales [Prevention of University's Students Academic Failure by Means of Peer Tutoring]. *Revista Latinoamericana*

de *Psicología* 43(1), 59–71.
<https://link.gale.com/apps/doc/A254972303/AONE?u=anon~88e03f&sid=googleScholar&xid=4ee8e6db>

- Fernández-Berrocal, P. y D. Ruiz Aranda (2008). La inteligencia emocional en la Educación. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 6(15), 421- 426.
<https://doi.org/10.25115/ejrep.v6i15.1289>
- Fernández-Mellizo, M., y Constante-Amores, A. (2020). Determinantes del rendimiento académico de los estudiantes de nuevo acceso a la Universidad Complutense de Madrid Factors associated to the academic performance of new entry students at Complutense University of Madrid. *Revista de Educación*, 387, 11-38.
[DOI:10.4438/1988-592X-RE-2020-387-433](https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2020-387-433)
- Fernández-Saliner Miguel, C. (2014). La tutoría universitaria en el escenario del Espacio Europeo de Educación Superior: perfiles actuales. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 26(1).
<https://doi.org/10.14201/teoredu2014261161186>
- Ferré, X., Tobajas, F., Córdoba, M. L. y Armas, V. (2009). Guía para la puesta en marcha de un programa de mentoría en un centro universitario, *Mentoring & Coaching*, 2, 133-151.
- Ferrer-Sama, P. (2008). National Report for Spain. En Michael Katzensteiner, Paula Ferrer-Sama y Gerhart Rott (Eds.), *FEDORA: Guidance and Counselling in Higher Education in European Union Member States*. Denmark: Inklusion
- Figuera Gazo, P., y Coiduras Rodríguez, J. L. (2013). La transición a la universidad: un análisis desde la diversidad de las voces de los estudiantes. *Revista de Educación*, 362, 713-736. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4480639>
- Figuera, P. y Álvarez, M. (2014). La intervención orientadora y tutorial en la adaptación y persistencia del alumnado en la universidad. *Revista de Orientación Educativa*, 28(54), 31-49. <http://www.roe.cl/index.php/roe/article/view/46>
- Figuera, P., Torrado, M., y Dorio, I. (2011). La integración académica y social en la Universidad: la importancia de las redes sociales. *XV Congreso Nacional y I Internacional de Modelos de Investigación Educativa*. Madrid, septiembre.
- Figuera, P., y Torrado, M. (2000). El proceso de transición del bachillerato a la universidad: factores de éxito. *Quaderns Institucionals*, 2, 41-55.

- Figuera, P.; Dorio, I.; Forner, A. (2003). Las competencias académicas previas y el apoyo familiar en la transición a la universidad. *Revista de Investigación Educativa*, 21(2), 349-369. <https://revistas.um.es/rie/article/view/99251>
- Flumerfeldt, S., Ingram, I., Broackberg, K. and Smith, J. (2007). 'A study of higher education and student achievement based on transformative and lifelong learning processes', *Mentoring and Tutoring*, 15(1) 107-118. <https://doi.org/10.1080/13611260601037413>
- Fox, A., & Stevenson, L., (2006). Exploring the Effectiveness of Peer Mentoring of Accounting and Finance Students in Higher Education. *Accounting Education: An International Journal*. 15(2), 189–202. <https://doi.org/10.1080/06939280600595145>
- Fullerton, H. (1996). Facets of Mentoring in Higher Education. *Assessment y evaluation in higher education*, 21(4), 382-384. <http://hdl.handle.net/10068/393612>
- Gairin, J., Feixas, M., Guillamón, C. y Quinquer, D. (2004). La tutoría académica en el Escenario Europeo de la Educación Superior. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, (49), 61-78. <http://hdl.handle.net/11162/35100>
- Galbraith, J., y Winterbottom, M. (2011). Peer-tutoring: what's in it for the tutor? *Educational Studies*, 37(3), 321-332. <DOI:10.1080/03055698.2010.506330>
- Garba, A., Ismail, N., Osman, S., y Rameli, M. R. M. (2020). Exploring peer effect on mathematics anxiety among secondary school students of Sokoto State, Nigeria through photovoice approach. *EURASIA Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 16(2). <https://doi.org/10.29333/ejmste/112622>
- García Basallote, M.; Rodríguez, G. y Pajares, E. (1999): Un proyecto de mejora en la orientación universitaria. El programa tutor. *Revista de Investigación Educativa*, 17, 2. <https://revistas.um.es/rie/article/view/121961>
- García de Fanelli, A., y Adrogué de Deane, C. (2015). Abandono de los estudios universitarios: dimensión, factores asociados y desafíos para la política pública. *Revista Fuentes*, 16, 85-106. <DOI: 10.12795/revistafuentes.2015.i16.04>
- García Félix, V. E., Conejero Casares, J. A., & Diez Ruano, J. L. (2014). La entrada en la Universidad: un reto para la orientación académica. *REDU. Revista de*

<https://doi.org/10.4995/redu.2014.5650>

- García Jiménez, E. (2009). La mentoría como respuesta a las necesidades de orientación y tutoría en la universidad. En R. Sanz (coord.), *Tutoría y atención personal al estudiante en la universidad*. Madrid: Síntesis, 97-132.
- García Nieto, N. et ál., (2004). *Guía para la labor tutorial en la universidad en el espacio europeo de educación superior*. Documentos de la Universidad Complutense de Madrid.
- García Nieto, N., Asensio Muñoz, I., Carballo Santaolalla, R., García García, M. y Guardia González, S. (2004): Guía para la Labor Tutorial en la Universidad en el Marco del Espacio Europeo de Educación Superior Trabajo subvencionado por el MECD en el Programa de Estudios y Análisis de la Dirección General de Universidades, como acción destinada a la mejora de la calidad de la Enseñanza Superior y de Actividades del Profesorado Universitario (Resolución de 23 de Diciembre de 2003 de la Secretaría de Estado de Educación y Universidades. B.O.E. de 16 de enero de 2004. EA2004-0160).
- García, n., Asensio, L., Carballo, R., García, M. y Guardia, S. (2005). La tutoría universitaria ante el proceso de armonización europea. *Revista de Educación*, 337, 189-210. <http://hdl.handle.net/11162/68038>
- García, A. I. B. (1990). El método biográfico en sociología. *Contextos*, (15), 77-94. <http://hdl.handle.net/10612/2163>
- García, M. E., Gutiérrez, A. B. B., & Rodríguez-Muniz, L. J. (2016). Permanencia en la universidad: la importancia de un buen comienzo. *Aula abierta*, 44(1), 1-6. <https://doi.org/10.1016/j.aula.2015.04.001>
- Gazula, S.; McKenna, L.; Cooper, S. & Paliadelis, P. (2016). A Systematic Review of Reciprocal Peer Tutoring within Tertiary Health Profession Educational Programmes. *Health Professions Education*, 3 (2), 64-78. <https://doi.org/10.1016/j.hpe.2016.12.001>
- Gessa, A. (2011). La coevaluación como metodología complementaria de la evaluación del aprendizaje. Análisis y reflexión en las aulas universitarias. *Revista de Educación*, 354, 749-764. [DOI:10.4438/1988-592X-RE-2011-354-019](https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2011-354-019)
- Gezuraga, M. y Malik, B. (2015). Orientación y acción tutorial en la universidad: aportes desde el aprendizaje-servicio. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 26(2), 8-25. [DOI: 10.5944/reop.vol.26.num.2.2015.15213](https://doi.org/10.5944/reop.vol.26.num.2.2015.15213)

- García, M. E., Gutiérrez, A. B. B., y Rodríguez-Muniz, L. J. (2016). Permanencia en la universidad: la importancia de un buen comienzo. *Aula abierta*, 44(1), 1-6. <https://doi.org/10.1016/j.aula.2015.04.001>
- Gairín- Sallán, J., I Condom, M. F., Ramos, C. G. y Vilamitjana, D. Q. (2004). La tutoría académica en el escenario europeo de la Educación Superior. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, (49), 61-78. <https://www.redalyc.org/pdf/274/27418105.pdf>
- García Redondo, E., González López, V., Lázaro Herrero, L. y Revesado Carballares, D. (2016). El peer tutoring como estrategia de internacionalización. El proyecto tutoría entre compañeros internacional (TECI) en la Facultad de educación de la Universidad de Salamanca. En Actas del Primer Congreso Internacional sobre la Educación en el siglo XXI. Online: Universidad de Málaga. Recuperado de: <http://www.eumed.net/eve/esxxi-I/pon/rlhc.pdf>
- González, M. Á. y Justel, J. Á. (2015). La tutoría universitaria: del modelo actual a un modelo integral. *Revista Electrónica Interuniversitaria de formación del profesorado*, 18(2), 125-142. <https://doi.org/10.6018/reifop.18.2.219671>
- Escolano-Pérez, E., Lizalde Gil, M., Serrano Pastor, R. M., & Casanova López, Óscar. (2019). Análisis de las necesidades del alumnado de nuevo ingreso en los Grados en Magisterio: Implicaciones para el diseño del Plan de Orientación Universitaria en la Facultad de Educación de la Universidad de Zaragoza. *Revista Complutense de Educación*, 30(2), 545-567. DOI: <https://doi.org/10.5209/RCED.57779>
- Gil, M., Casanova López, Óscar, Serrano Pastor, R. M., & Escolano Pérez, E. (2018). Plan de orientación universitaria para los estudiantes de nuevo ingreso. Programación de acciones y elaboración de materiales. *REOP - Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 29(2), 41-54. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.29.num.2.2018.23152>
- Ginsburg-Block, M. D., Rohrbeck, C. A., & Fantuzzo, J. W. (2006). A meta-analytic review of social, self-concept, and behavioral outcomes of peer-assisted learning. *Journal of educational psychology*, 98(4), 732. DOI: [10.1037/0022-0663.98.4.732](https://doi.org/10.1037/0022-0663.98.4.732)
- Girves, J. E., Zepeda, Y., & Gwathmey, J. K. (2005). Mentoring in a post-affirmative action world. *Journal of Social Issues*, 61(3), 449-479. DOI: [10.1111/j.1540-4560.2005.00416.x](https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.2005.00416.x)

- Gistain, F. J. C., & Turet, M. S. (1990). La correlación herencia-ambiente en el desarrollo de la inteligencia: un estudio experimental. *Revista de psicología general y aplicada: Revista de la Federación Española de Asociaciones de Psicología*, 43(2), 187-192.
- Glaser, N., Hall, R., & Halperin, S. (2006). Students supporting students: The effects of peer mentoring on the experiences of first year university students. *Journal of the Australia and New Zealand Student Services Association*, 27(1), 4-19.
- Glaser, N., Hall, R., & Halperin, S. (2006). Students supporting students: The effects of peer mentoring on the experiences of first year university students. *Journal of the Australia and New Zealand Student Services Association*, 27(1), 4-19. <https://search.informit.org/doi/10.3316/aeipt.150638>
- Goñi, J. M. (2005). *El espacio europeo de educación superior, un reto para la universidad: competencias, tareas y evaluación, los ejes del currículum universitario*. Octaedro-Universitat de Barcelona. Institut de Ciències de l'Educació. <http://hdl.handle.net/2445/143977>
- González, L. (2007). Repitencia y deserción universitaria en América Latina. En UNESCOIESALC (ed.), *Informe sobre la educación superior en América Latina y el Caribe 2000- 2005. La metamorfosis de la educación superior* (165-168). IESALCUNESCO.
- González, M. Á., Gazo, P. F., y Fonseca, M. T. (2011). La problemática de la transición bachillerato-universidad en la Universidad de Barcelona. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 22(1), 15-27. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=338230787003>
- González, M. L. G., y García, C. L. (2013). Competencias emocionales y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Revista Electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 16(2), 13-25. DOI: <https://doi.org/10.6018/reifop.16.2.181031>
- González, M., Álvarez, P., Cabrera, L., y Bethencourt, J. (2007). El abandono de los estudios universitarios: factores determinantes y medidas preventivas. *Revista Española de Pedagogía*, 45 (236), 71-85. <https://www.jstor.org/stable/23766003>
- González, R. C. (2008). La tutoría universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(1), 17-20. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27413170001>

- Griffin, B. W., y Griffin, M. M. (1997). The effects of reciprocal peer tutoring on graduate students' achievement, test anxiety, and academic self-efficacy. *The Journal of experimental education*, 65(3), 197-209. DOI: [10.1080/00220973.1997.9943454](https://doi.org/10.1080/00220973.1997.9943454)
- Guadalupe-Román, E., Pérez, D., y Ramírez, N. K. (2018). Competencias de la tutoría entre pares: La experiencia de formarse en la práctica. *Integración Académica En Psicología*, 6(16), 46-54.
- Gutiérrez, A. B. B., Menéndez, R. C., Rodríguez-Muñiz, L. J., Pérez, J. C. N., Herrero, E. T., y García, M. E. (2015). Predicción del abandono universitario: variables explicativas y medidas de prevención. *Revista Fuentes*, (16), 63-84. <https://revistascientificas.us.es/index.php/fuentes/article/view/2363>
- Haggard, D., Dougherty, T., Turban, D. y Wilbanks, J. (2011). Who is a mentor? A review of evolving definitions and implications for research. *Journal of Management*, 37 (1), 280-304. <https://doi.org/10.1177/0149206310386227>
- Hall, R., y Jaugietis, Z. (2011). Developing peer mentoring through evaluation. *Innovative Higher Education*, 36(1), 41-52. <https://doi.org/10.1007/s10755-010-9156-6>
- Heijke, H., Meng, C., y Ris, C. (2003). Fitting to the job: the role of generic and vocational competencies in adjustment and performance. *Labour economics*, 10(2), 215-229. [https://doi.org/10.1016/S0927-5371\(03\)00013-7](https://doi.org/10.1016/S0927-5371(03)00013-7)
- Hendriksen, S. I. , L.Yang, B.Love, y M. C.Hall . 2005. “Assessing Academic Support: The Effects of Tutoring on Student Learning Outcomes.” *Journal of College Reading and Learning* 35 (2): 56–65. <https://doi.org/10.1080/10790195.2005.10850173>
- Hernández Sampieri, R., Fernández Colllado, C., y Baptista Lucio, P. (2006). Metodología de la investigación. Cuarta edición. México DF: Mc Graw Hill/ Editores. <http://up-rid2.up.ac.pa:8080/xmlui/handle/123456789/1655>
- Hernández, A. S. (2005). El método biográfico en investigación social: potencialidades y limitaciones de las fuentes orales y los documentos personales. *Asclepio*, 57(1), 99-116. DOI: <https://doi.org/10.3989/asclepio.2005.v57.i1.32>
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2003). *Metodología de la investigación* (3ª ed.). México: Editorial Mc Graw-Hill.
- Hernández-Sampieri, R., y Torres, C. P. M. (2018). *Metodología de la investigación* (Vol. 4). México Ed. F DF: McGraw-Hill Interamericana.

- Hernanz, M. L., Rosselló, G., Canela, E., Carbonell, J., Estelrich, P., Grifoll, J., ... y Úbeda, E. (2004). Marc general per a la integració europea. *Barcelona: Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari a Catalunya*.
<http://www.fce.udl.cat/EEES/ees/MGintegracioeuropea.pdf>
- Herrera, C. D. (2018). Investigación cualitativa y análisis de contenido temático. Orientación intelectual de revista Universum. *Revista general de informació y documentació*, 28(1), 119. DOI: <https://doi.org/10.5209/RGID.60813>
- Herrera, J. C. B., y Barbosa-Chacón, J. W. (2019). La tutoría entre pares en la educación superior de américa latina. In *Congresos CLABES* (pp. 1093-1102).
<https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/2720>
- Hidalgo Valdés, M. C., Carrasco-Velaz, R., y Díaz-Bravo, T. (2020). La tutoría entre iguales desde una nueva perspectiva. *Revista Cubana de Educación Superior*, 39(1).
http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S025743142020000100015&lng=es&tlng=es.
- Higgins, B. (2004). Relationship between retention and peer tutoring for at-risk students. *Journal of Nursing Education*, 43(7), 319-321. <https://doi.org/10.3928/01484834-20040701-01>
- Hustinx, L., y Lammertyn, F. (2004). The cultural bases of volunteering: Understanding and predicting attitudinal differences between Flemish Red Cross volunteers. *Nonprofit and voluntary sector quarterly*, 33(4), 548-584.
<https://doi.org/10.1177/0899764004269144>
- Ibáñez, C. L., y Egoscobábal, A. M. (2008). Metodologías de la investigación en las ciencias sociales: Fases, fuentes y selección de técnicas. *Revista escuela de administración de negocios*, (64), 5-18.
<https://doi.org/10.21158/01208160.n64.2008.450>
- Ibarra Sáiz, M. S., Rodríguez Gómez, G. y Gómez Ruiz, M. A. (2012). La evaluación entre iguales: beneficios y estrategias para la práctica en la universidad. *Revista de Educación*, 359, pp. 206-231. DOI: [10.4438/1988-592X-RE-2011-359-092](https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2011-359-092)
- Ibarra, M. S. y Rodríguez Gómez, G. (2003). El trabajo colaborativo en las aulas universitarias: reflexiones desde la autoevaluación. *Revista de Educación*, 344, 355-375.
- IBM Corp. Released 2012. IBM SPSS Statistics for Windows, Version 21.0. Armonk, NY: IBM Corp.

- Íñiguez, T., Saso, C. E., y Errazu, D. V. (2016). La Universidad del Espacio Europeo de Educación Superior ante el abandono de los estudios de grado. Causas y propuestas estratégicas de prevención. *Educar*, 52(2), 285-313. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=342146063005>
- Arriaga, J., Burillo, V., Carpeño, A., y Casaravilla, A. (2011). Caracterización de los tipos de abandono. Dividamos el problema y venceremos más fácilmente. *Congresos CLABES*. <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/845>
- Braxton, J. M., Milem, J. F., y Sullivan, A. S. (2000). The influence of active learning on the college student departure process: Toward a revision of Tinto's theory. *The journal of higher education*, 71(5), 569-590. <https://doi.org/10.1080/00221546.2000.11778853>
- Jacobi, M. (1991). Mentoring and undergraduate academic success: A literature review. *Review of educational research*, 61(4), 505-532. <https://doi.org/10.3102/00346543061004505>
- Jenkinson, K. A. y Benson, A. C. (2016). Designing Higher Education Curriculum to Increase Graduate Outcomes and Work Readiness: The Assessment and Mentoring Program (AMP). *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 24 (5), 456-470. <https://doi.org/10.1080/13611267.2016.1270900>
- Jiménez Cortés, R., Hernández Pina, F., Martínez Clares, P., Da Fonseca Rosario, P., Rubio Espín, M. (2005). Aprendizaje, competencias y rendimiento en Educación Superior. *Bordón. Revista De Pedagogía*, 58(2), 269-271. <https://recyt.fecyt.es/index.php/BORDON/article/view/39619>
- Jiménez Morales, M. I. y E. López-Zafra (2009). Inteligencia emocional y rendimiento escolar: estado actual de la cuestión. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 41(1), 69-79. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80511492005>
- Jiménez, V.; Acuña, F.; Quiero, F.; López, M. y Zahn, C. (2015). Evaluation of a Voluntary Tutoring Program in Chemistry, Physics, and Mathematics for First-Year Undergraduates at Universidad Andrés Bello, Chile. *International Journal of Higher Education*, 4 (3), 21-32. [doi:10.5430/ijhe.v4n3p21](https://doi.org/10.5430/ijhe.v4n3p21)
- Kalpazidou-Schmidt, E. y Faber, S. T. (2016). Benefits of Peer Mentoring to Mentors, Female Mentees and Higher Education Institutions. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 24 (2), 137- 157. <https://doi.org/10.1080/13611267.2016.1170560>

- Kerlinger, F. N. (1985). *Investigación del comportamiento. Técnicas y metodología*. México: Nueva Editorial Interamericana.
- Klug, M. A., y Peralta, N. S. (2019). Tutorías universitarias. Percepciones de estudiantes y personal tutor sobre su uso y funcionamiento. *Revista Electrónica Educare*, 23(1), 319-341. <http://dx.doi.org/10.15359/ree.23-1.16>
- Knight, R. A., Dipper, L., y Cruice, M. (2018). Viva survivors—the effect of peer-mentoring on pre-viva anxiety in early-years students. *Stud. High. Educ.* 43, 190-199. <https://doi.org/10.1080/03075079.2016.1161018>
- Lake, D. A. 1999. Peer Tutoring Improves Student Performance in an Advanced Physiology Course. *Advances in Physiology Education* 276(1), 86. <https://doi.org/10.1152/advances.1999.276.6.S86>
- Lave, J., Wenger, E. (1991). *Situated learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Alaminos, A. y Castejón, J. L. (2006). *Elaboración, análisis e interpretación de encuestas, cuestionarios y escalas de opinión*. Serie: Docencia Universitaria – EEES. Editorial Marfil, S.A. Universidad de Alicante, España.
- Leidenfrost, B., Strassnig, B., Schabmann, A., Spiel, C., y Carbon, C. C. (2011). Peer mentoring styles and their contribution to academic success among mentees: A person-oriented study in higher education. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 19(3), 347-364. <https://doi.org/10.1080/13611267.2011.597122>
- Lennox-Terrion, J. (2010). Motivation of paid peer mentors and unpaid peer helpers in Higher Education, *International Journal of Evidence based coaching and mentoring*, 8, (1) 85-103. <http://hdl.handle.net/10393/22768>
- Leung, K. C. (2019). An updated meta-analysis on the effect of peer tutoring on tutors' achievement. *School Psychology International*, 40(2), 200-214. <https://doi.org/10.1177/0143034318808832>
- Leung, K. C., Marsh, H. W., y Craven, R. G. (2005). Are peer tutoring programmes effective in promoting academic achievement and self-concept in educational settings: A meta-analytical review. *International Conference of the Australian Association for Research in Education*.

- Linaje, E., y Fernández, A. C. (2020). Acoso escolar en un centro que implementa tutorías entre iguales. *Ciencia y Educación*, 4(2), 75-86. <https://doi.org/10.22206/cyed.2020.v4i2.pp75-86>
- López, V. G., Herrero, L. L., Carballares, D. R., y Redondo, E. G. (2017). El diario del alumno-tutor como elemento de seguimiento y evaluación del proyecto tutoría entre compañeros internacional (TECI) en la Facultad de Educación de la universidad de salamanca. En II Congreso Internacional Virtual sobre La Educación en el Siglo XXI. Pp. 932-942
- Bowman-Perrott, L., Davis, H., Vannest, K., Williams, L., Greenwood, C., y Parker, R. (2013). Academic benefits of peer tutoring: A meta-analytic review of single-case research. *School psychology review*, 42(1), 39-55. <https://doi.org/10.1080/02796015.2013.12087490>
- Llanes, J., Quiles-Fernández, E. y Noguera, E. (2017). La tutoría entre iguales: una experiencia del Grado en Pedagogía de la Universidad de Barcelona. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 15(2), 229-244. <http://hdl.handle.net/11162/150184>
- Fraile, C. L., y Bilbao, N. G. (2016). La tutoría en la educación superior en Iberoamérica: Avances y desafíos. *Educación*, 52(2), 379-398. <http://dx.doi.org/10.5565/rev/educar.726>
- Lobato, C., Arbizu, F. y Castillo, L. del (2004). Claves de la práctica de la tutorización entre iguales en las Universidades anglosajonas. Algunas aplicaciones a nuestra realidad universitaria. *Revista Enfoques Educativos*, 6 (1), 53-65. [DOI:10.5354/2735-7279.2004.48129](https://doi.org/10.5354/2735-7279.2004.48129)
- López-Justicia, M., Hernández, C., Fernández, C., Polo, M. y Chacón, H. (2008). Características formativas y socioafectivas del alumnado de nuevo ingreso en la Universidad. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 6 (1) 95-116. http://repositorio.ual.es/bitstream/handle/10835/503/Art_14_232.pdf?sequence=1
- Mann, H. B., y Whitney, D. R. (1947). On a Test of Whether one of Two Random Variables is Stochastically Larger than the Other. *The Annals of Mathematical Statistics*, 18(1), 50–60. <http://www.jstor.org/stable/2236101>
- Lizalde Gil, M., Peñarrubia Lozano, C. y Serrano Pastor, M. R. (2018). Evaluación del pouz de la facultad de educación de zaragoza en los cursos intermedios en relación a la participación del alumnado. (Cord) Allueva Torres, P., y Bueno Gracia, C. En

Libro de Resúmenes= International University Guidance Conference, 5th-7th September. Zaragoza (Spain). Universidad de Zaragoza, (pp. 230-241). DOI: [10.26754/uz.978-84-09-04083-4](https://doi.org/10.26754/uz.978-84-09-04083-4)

- Manzano, N. S., Cuadrado, A. M., García, M. S., Rísquez, A., y Ortega, M. S. (2012). El rol del mentor en un proceso de mentoría universitaria. *Educación XXI*, 15(2), 93-118. DOI: <https://doi.org/10.5944/educxx1.15.2.128>
- Marcos, Y. Q., Marín, M. J. R., Sebastián, M. J. Q., y Van Der Hofstadt Román, C. J. (2005). Necesidades de información al inicio de los estudios universitarios. *Educación XXI: Revista de la Facultad de Educación*, (8), 185-200. <http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/bibliuned:EducacionXXI-0FA3B5E3-ABDB-20A4-04F2-FFBE654822B7/Documento.pdf>
- Marchena-Consejero, E., Gómez, I., Rodríguez, C. A. C., Aguilar, M. y Villagrán, J. I. (2005). Tutoría entre iguales en la Universidad de Cádiz: Proyecto Compañero. *Tavira: Revista de ciencias de la Educación*, (21), 197-214. <https://core.ac.uk/download/pdf/161351359.pdf>
- Marín, M., Infante, E. y Troyano, Y. (2000). El fracaso académico en la universidad: aspectos motivacionales e intereses profesionales. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 32 (3), 505-517. <https://hdl.handle.net/11441/73318>
- Martín, F. D. F., Tirado, J. L. A., Justicia, F. J., y Del Carmen Pichardo Martínez, M. (2010). Mejora de la calidad en la educación superior a través de la intervención psicopedagógica. *Revista Española de Pedagogía*, 68(246), 209-222. <http://www.jstor.org/stable/23766297>
- Martín, F. D. F., Tirado, J. L. A., Ortega, S. L., y Díaz, V. A. H. (2011). Prevención del fracaso académico universitario mediante tutoría entre iguales. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 43(1), 59-72.
- Martínez Álvarez, N., y Abreu, J. L. (2019). Percepción de Desarrollo del Estudiante Tutor en una Experiencia de Tutoría entre Pares. *Daena: International Journal of Good Conscience*, 14(1), 395-408. [http://www.spentamexico.org/v14-n1/A24.14\(1\)395-408.pdf](http://www.spentamexico.org/v14-n1/A24.14(1)395-408.pdf)
- Martínez Clares, P.; Pérez Cusó, F. J. y González Morga, N. (2019). ¿Qué necesita el alumnado de la tutoría universitaria? Validación de un instrumento de medida a través de un análisis multivariante. *Educación XXI*, 22(1), 189-213. <http://hdl.handle.net/11162/190296>

- Martínez, J. M. A. (2017). Los sistemas de apoyo entre iguales (SAI) y su contribución a la convivencia escolar. *Innovación educativa*, (27), 5-18. DOI: <https://doi.org/10.15304/ie.27.4278>
- Martínez, P., Martínez, M. y Pérez, J. (2014). Tutoría universitaria: entorno emergente en la Universidad Europea. Un estudio en la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia. *Revista de Investigación Educativa*, 32(1), 111-138. DOI: <https://doi.org/10.6018/rie.32.1.148411>
- McLean, M. (2004). Does the curriculum matter in Peer Mentoring? From mentee to mentor in problem based learning: A unique case study. *Mentoring and Tutoring*, 12, (2) 173-186. <https://doi.org/10.1080/1361126042000239929>
- Menéndez Varela, J. L. (2010). El problema terminológico de la tutoría entre iguales y la afirmación de su especificidad didáctica. *OBSERVAR: Revista electrònica del Observatori sobre la Didàctica de les Arts*, (4), 66-94. <http://hdl.handle.net/2445/43896>
- Guerrero, F. T., y De Armas, V. (2009). Criterios para medir la eficacia de un programa de mentorías en la orientación de los estudiantes de nuevo ingreso. *Mentoring & Coaching*, (2), 185-198.
- Merino-Tejedor, E.; Hontangas, P. M.; y Boada-Grau, J. (2016). Career adaptability and its relation to self-regulation, career construction, and academic engagement among Spanish university students, *Journal of Vocational Behavior*, 93, 92-102. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2016.01.005>
- Michavila, F., García, J., Martínez, J., Merhi, R., Esteve, F., y Martínez, A. I. (2012). *Análisis de las políticas y estrategias de acogida e integración de los estudiantes de nuevo ingreso en las universidades españolas*. Programa de Estudios y Análisis del Ministerio de Educación Cultura y Deporte. Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades (Ed.). (2021). Datos y cifras del Sistema Universitario Español.
- Miquel, E. y Duran, D. (2017). Peer Learning Network: Implementing and Sustaining Cooperative Learning by Teacher Collaboration. *Journal of Education for Teaching*, 43 (3), 349-360. <https://doi.org/10.1080/02607476.2017.1319509>
- Misra, R., McKean, M., West, S., y Russo, T. (2000). Academic stress of college students: comparison of student and faculty perceptions. *College Student Journal*, 34(2), 236-246.

- Montmarquette, C., Mahseredjian, S., y Houle, R. (2001). The determinants of university dropouts: a bivariate probability model with sample selection. *Economics of education review*, 20(5), 475-484. [https://doi.org/10.1016/S0272-7757\(00\)00029-7](https://doi.org/10.1016/S0272-7757(00)00029-7)
- Mora, J. G. (2004). La necesidad del cambio educativo para la sociedad del conocimiento. *Revista Iberoamericana de educación*, 35(1), 13-37. <http://hdl.handle.net/11162/21658>
- Morey, R. E., Miller, C. D., Rosén, L. A., y Fulton, R. (1993). High school peer counseling: The relationship between student satisfaction and peer counselors' style of helping. *The School Counselor*, 40(4), 293-300. <http://www.jstor.org/stable/23901819>
- Moust, J. C., y Schmidt, H. G. (1994). Effects of staff and student tutors on student achievement. *Higher education*, 28(4), 471-482. <http://www.jstor.org/stable/3447639>
- Mullen, C. A. (2000). New Directions for Mentoring: Remaking the School-University Culture. *Action in Teacher Education*, 22(1), 112-124. <https://doi.org/10.1080/01626620.2000.10462998>
- Munley, Vincent G., Eoghan Garvey y Michael J. McConnell. (2010). The Effectiveness of Peer Tutoring on Student Achievement at the University Level. *American Economic Review* 100 (2), 277–282. DOI: 10.1257/aer.100.2.277
- Mynard, J. y I. Almarzouqi . (2006). Investigating Peer Tutoring. *Elt Journal* 60 (11), 13–22. <https://doi.org/10.1093/elt/cci077>
- NAYLOR, R. y SMITH, J. (2004): Determinants of educational success in higher education. En G. Johnes y J. Johnes (eds.), *International Handbook on the Economics of Education*, (United Kingdom, Edward Elgar, Cheltenham). https://www.researchgate.net/profile/Jo-Mynard/publication/30962004_Investigating_peer_tutoring/links/0fcfd507c880ab5001000000/Investigating-peer-tutoring.pdf
- Nieto, S. (2010). Paradigmas, características y modalidades de la investigación en educación. En S. Nieto (Ed.), *Principios, métodos y técnicas esenciales para la investigación educativa* (pp. 79-91). Madrid: Dykinson.
- Noe, R. A. (1988). An investigation of the determinants of successful assigned mentoring relationships. *Personnel psychology*, 41(3), 457-479. <https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.1988.tb00638.x>

- Nora, A. (2002). The depiction of significant others in Tinto's rites of passage: A reconceptualization of the influence of family and community in the persistence process. *Journal of College Student Retention: Research, Theory y Practice*, 3 (1), 41-56. <https://doi.org/10.2190/BYT5-9F05-7F6M-5YCM>
- Nora, A., Barlow, E., y Crisp, G. (2005). Student persistence and degree attainment beyond the first year in college. *College student retention: Formula for success*, 129-153.
- Núñez, M. T. S., Fernández-Berrocal, P., Rodríguez, J. M., y Postigo, J. M. L. (2008). ¿Es la inteligencia emocional una cuestión de género? Socialización de las competencias emocionales en hombres y mujeres y sus implicaciones. *Electronic journal of research in educational Psychology*, 6(2), 455-474. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=293121924011>
- OECD (2008). *Education at a glance. OECD Indicators* (Paris, OCDE).
- Ojeda, L., Navarro, R., y Flores, L. (2011). Social cognitive predictors of mexican collage students' academic and life satisfaction. *Journal of Counseling Psychology*, 58 (1), 61-71. <https://doi.org/10.1037/a0021687>
- Oliver, J. M., y Pérez, P. R. A. (2000). *Orientación y transición a la enseñanza superior: El alumnado de nuevo ingreso en la Universidad de la Laguna*. Servicio de Publicaciones, Universidad de La Laguna.
- Pallisera, M., Fullana Noell, J., Planas Lladó, A., y Valle Gómez, A. D. (2010). La adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior en España: los cambios/retos que implica la enseñanza basada en competencias y orientaciones para responder a ellos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 52 (4), 2. <http://hdl.handle.net/10256/3547>
- Palomera, R., Fernández-Berrocal, P., y Brackett, M. A. (2008). La inteligencia emocional como una competencia básica en la formación inicial de los docentes: algunas evidencias. *Electronic journal of research in educational psychology*, 6(2), 437-454. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=293121924010>
- Paloyo, A. R.; Rogan, S. G. y Siminski, P. M. (2016). The Effect of Supplemental Instruction on Academic Performance: An Encouragement Design Experiment. *Economics of Education Review*, 55, 57-69. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2016.08.005>

- Parkinson, M. (2009). The effect of peer assisted learning support (PALS) on performance in mathematics and chemistry. *Innovations in Education and Teaching International*, 46(4), 381-392. <https://doi.org/10.1080/14703290903301784>
- Pascarella, E. T. (2006). How college affects students: Ten directions for future research. *Journal of college student development*, 47(5), 508-520. [doi:10.1353/csd.2006.0060](https://doi.org/10.1353/csd.2006.0060)
- Pascarella, E. T., y Terenzini, P. T. (2005). *How College Affects Students: A Third Decade of Research. Volume 2*. Jossey-Bass, An Imprint of Wiley. 10475 Crosspoint Blvd, Indianapolis, IN 46256.
- Peña D (Ed.) (2010) *Propuestas para la Reforma de la Universidad Española*. Fundación Alternativas. Madrid, España. 168 pp.
- Penagos, H. P. (2007). El aprendizaje situado como una alternativa en la formación de competencias en ingeniería. *Revista Educación en Ingeniería*, 2(4), 1-13. DOI: <https://doi.org/10.26507/rei.v2n4.55>
- Pérez, A. D., Jaime, M., Montesinos, M., y Tomaylla, Y. (2020). La transición y el proceso de adaptación a la universidad en estudiantes universitarios: una revisión integrativa de la literatura. *Revista Inclusiones*, 244-258. <http://revistainclusiones.org/index.php/inclu/article/view/1550>
- Porras, M. D. B., Rodríguez, E. y Chacón, M. D. (2012). La relación tutorial en el Practicum de Enfermería. *REDU: Revista de Docencia Universitaria*, 10(1), 211.
- Pina, F. (2003). Conceptualización del proceso de la investigación educativa. *Métodos de investigación en Psicopedagogía*, 1-60.
- Pugatch, T., & Wilson, N. (2018). Nudging study habits: A field experiment on peer tutoring in higher education. *Economics of Education Review*, 62, 151-161. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2017.11.003>
- Quesada, V., García Jiménez, E. y Gómez Ruiz, M. A. (2017). Student participation in assessment processes: A way forward. In *Innovative practices for higher education assessment and measurement* (pp. 228-249). IGI Global. DOI: [10.4018/978-1-5225-0531-0.ch012](https://doi.org/10.4018/978-1-5225-0531-0.ch012)
- Ragins, B. R., y Cotton, J. L. (1999). Mentor functions and outcomes: A comparison of men and women in formal and informal mentoring relationships. *Journal of applied psychology*, 84(4), 529. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.84.4.529>

- Ramas, E. G., y Martín, L. A. G. (2020). Práctica laboral y tutoría de pares en carreras pedagógicas en dos universidades latinoamericanas. *Revista Conrado*, 16(75), 280-283.
- Ravelo, E. (2012). Calidad, aprendizaje y rendimiento académico en educación superior. *Educación y Humanismo*, 14(23), 17-36. <http://revistas.unisimon.edu.co/index.php/educacion/article/view/2226>
- Reichenberg, R.; Avissar, G. y Sagee, R. (2015). I Owe to My Tutor Much of My Professional Development: Looking at the Benefits of Tutoring as Perceived by the Tutees. *Professional Development in Education*, 41 (1), 40-56. <https://doi.org/10.1080/19415257.2013.866974>
- Reid, C.T., Topping, K. J. y McCrae, J. (1997). Reciprocal Peer Tutoring in Undergraduate Law Studies. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 4 (3), 3-10. <https://doi.org/10.1080/0968465970040301>
- Reisberg, L. (2000). Student Stress is rising, especially among women. *Chronicle of Higher Education*, 46 (21), 49-53. <https://eric.ed.gov/?id=EJ601715>
- Reynolds, M., y Trehan, K. (2000). Assessment: a critical perspective. *Studies in Higher Education*, 25(3), 267-278. <https://doi.org/10.1080/03075070050193406>
- Rizve, R. (2012). *The Effect of Peer Tutoring on Student Achievement in the Subject of English at Secondary Level in the Light of Vygotsky's Theory*. PhD dissertation, Foundation Univ., Islamabad. <http://173.208.131.244:9060/xmlui/handle/123456789/6420>
- Rísquez, A. (2006). E-mentoring: Advancing the Investigation, Constructing the Discipline. *Revista Complutense de Educación*, 17 (2), 121-135.
- Rué, J. D. (2014). El abandono universitario: variables, marcos de referencia y políticas de calidad. *REDU. Revista de docencia universitaria*, 12(2), 281-306. DOI: <https://doi.org/10.4995/redu.2014.5649>
- Rø, K. I., Veggeland, F., y Aasland, O. G. (2016). Peer counselling for doctors in Norway: A qualitative study of the relationship between support and surveillance. *Social science & medicine*, 162, 193-200. <https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2016.06.037>

- Robotham, D. y Julian, C. (2006). Stress and the higher education student: a critical review of the literature, *Journal of Further and Higher Education*, 30(2), 107-117. <https://doi.org/10.1080/03098770600617513>
- Rodger, S., y Tremblay, P. F. (2003). The Effects of a Peer Mentoring Program on Academic Success among First Year University Students. *Canadian Journal of Higher Education*, 33(3), 1-17. <https://eric.ed.gov/?id=EJ788475>
- Rodrigo, M. F., Molina, J. G., Ros, R. G., y González, F. P. (2012). Efectos de interacción en la predicción del abandono en los estudios de Psicología. *Anales de Psicología/Annals of Psychology*, 28(1), 113-119. <https://revistas.um.es/analesps/article/view/140592>
- Rodríguez, C., Cáceres, P. y García, E. (2003). Evaluación del programa alumno-tutor en la Escuela Técnica Superior de Ingenieros de Telecomunicación de la Universidad Politécnica de Valencia. En *Tutoría universitaria* (pp. 287-295). Servicio de Publicaciones. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1034950>
- Rodríguez, S., Fita, E., y Torrado, M. (2004). El rendimiento académico en la transición secundaria-universidad. *Revista de educación*, 334(1), 391-414. <http://hdl.handle.net/11162/67356>
- Roig-Vila, R., Felices, M. L. P., Cetina, A. S., Riquelme, F. J. R., y Padrón, A. L. (2015). La cuarta transición: estado de la cuestión en las dos orillas. In *XIII Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria: nuevas estrategias organizativas y metodológicas en la formación universitaria para responder a la necesidad de adaptación y cambio* (pp. 160-172). Instituto de Ciencias de la Educación. <http://hdl.handle.net/10045/48821>
- Roscoe R. D. y Chi M. T. H. (2007). Understanding Tutor Learning: Knowledge-Building and Knowledge-Telling in Peer Tutors' Explanations and Questions. *Review of Educational Research*, 77(4):534-574. <https://doi.org/10.3102/0034654307309920>
- Ruiz, M. Á. G., y Serra, V. Q. (2017). Coevaluación o evaluación compartida en el contexto universitario: la percepción del alumnado de primer curso. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 10(2), 9-30. <https://doi.org/10.15366/riee2017.10.2.001>
- Ryan, M.P., y Glenn, P.A. (2002). Increasing one-year retention rates by focusing on academic competence: An empirical odyssey. *Journal of College Student Retention*, 4 (3), 297-324. <https://doi.org/10.2190/KUNN-A2WW-RFQT-PY3H>

- Sáez de Cámara, E., Fernández, I., y Castillo-Eguskita, N. (2021). A Holistic Approach to Integrate and Evaluate Sustainable Development in Higher Education. The Case Study of the University of the Basque Country. *Sustainability*, 13(1), 392. <https://doi.org/10.3390/su13010392>
- Sáiz, M. S. I., Gómez, G. R., y Ruiz, M. Á. G. (2012). La evaluación entre iguales: beneficios y estrategias para su práctica en la universidad1 Benefits of Peer Assessment and Strategies for Its Practice at University. *Revista de educación*, 359(2), 6-23. DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2011-359-092
- Salinitri, Geri. (2005). The Effects of Formal Mentoring on the Retention Rates for First-Year, Low Achieving Students. *Canadian Journal of Education / Revue Canadienne de l'éducation*, 28(4), 853–873. <https://doi.org/10.2307/4126458>
- Sánchez Ávila, C. (2009). Red de mentoría en entornos universitarios españoles: Encuadre y objetivos. *Revista Mentoring & Coaching*, (2), 11-25. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4537944>
- Sánchez Ávila, C. (2010). Red de mentoría en entornos universitarios españoles: resultados de un análisis comparativo. *Revista Mentoring & Coaching*, (3), 13-29.
- Ávila, C. S., Villalón, E. P., y Grau, X. F. (2009). Captación, selección y Adjudicación de alumnos mentores y mentorizados. *Mentoring & Coaching*, (2), 207-218. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4537960>
- Sánchez Ávila, C.; Macías, J.; Almendra, A. y Jiménez Leube, F. J. (2007) Origen, desarrollo, evolución y resultados del Proyecto Mentor en la Etsi de Telecomunicaciones de la Universidad Politécnica de Madrid. *Cuaderno de Innovación Educativa en las Enseñanzas Técnicas Universitarias*, 1 (2), 35-46. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2548937>
- Sánchez, C. (2009). Red de mentoría en entornos universitarios: encuadre y objetivos. *Mentoring & Coaching*, (2), 11-27. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4537944>
- Sánchez, C. (2010). Red de Mentoría en Entornos Universitarios Españoles: Resultados de un Análisis de Comparativo. *Mentoring & Coaching*, (3), 13-29.
- Sánchez, J. (1999). *Manual de análisis estadístico de los datos*. Segunda edición. Alianza Editorial S.A. Madrid.
- Sánchez-Cardona, I., & Rodríguez-Arocho, W. C. (2011). Valoración crítica a la teoría de aprendizaje situado y del concepto de comunidades de práctica desde el

- enfoque histórico-cultural. *Revista de Educación de Puerto Rico (REduca)*, 44(1), 113-132.
- Sanchez, R.J., Bauer T.N., y Paronto M.E. (2006). Peer-Mentoring Freshmen: Implications for Satisfaction, Commitment, and Retention to Graduation. *Academy of Management Learning & Education*, 5(1), 25–37. <https://doi.org/10.5465/amle.2006.20388382>
- Sanchis, I. C., y Santana, G. R. (2007). Una reflexión acerca de las tutorías universitarias a partir de las valoraciones realizadas por Profesores Tutores de la Universitat de València. *REOP-Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 18(2), 179-187. <http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/bibliuned:revistaREOP-2007-1825335/Documento.pdf>
- Santiago, P., Tremblay, K., Basri, E., Arnal, E. (2008) *Tertiary Education for the Knowledge Society*. (Vol. 1). Paris, OCDE. <http://bdigital.ula.ve/storage/pdf/cendes/v26n71/res.pdf>
- Sanz, C. C. (2012). La tutoría entre iguales en la educación superior: una aproximación a sus modalidades didácticas. *Observar*, (6), 71-88. <https://raco.cat/index.php/Observar/article/view/263880>
- Sanz, N. (2001). Orientación universitaria: Asesoramiento académico, personal, *Premios Nacionales de Investigación Educativa 2000* (pp. 103-127). España: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=754948>
- Saúl, L. Á., López-González, M. D. L. Á., y Bermejo, B. G. (2009). La orientación educativa en las universidades españolas: de la orientación laboral y vocacional a la atención psicológica. *Acción psicológica*, 6(1), 7-15. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=344030761002>
- Sequeida-Yupanqui, J. (2005). La competencia discursiva como factor sustentador de los discursos pedagógicos de carácter constructivista. *Pensamiento Educativo, Revista de Investigación Latinoamericana (PEL)*, 36(1), 204-219. <http://www.redae.uc.cl/index.php/pel/article/view/26457>
- Schaffer, J. L.; Wile, M. Z. y Griggs, R. C. (1990). Students Teaching Students: A Medical School Peer Tutorial Programme. *Medical Education*, 24 (4), 336-343. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2923.1990.tb02449.x>
- Sharp, L., Kleiner, B. y Frechtling, J. (2001). *A description and analysis of best practice findings of programs promoting participation of underrepresented*

- undergraduate students in science, mathematics, engineering, and technology fields*. National Science Foundation.
- Siota, M. A. (2015). La tutoría entre iguales en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior: fortalezas y requisitos necesarios para su implantación. *Revista de educación y derecho. Education and law review*, (11), 2. <https://raco.cat/index.php/RED/article/view/292024>
- Smith, L. (2013). *Higher education: Recent trends, emerging issues and future outlook*. Nova Science Publishers. <https://hdl.handle.net/1959.11/14775>
- Snowden, M., y Hardy, T. (2012). Peer mentorship and positive effects on student mentor and mentee retention and academic success. *Widening Participation and Lifelong Learning*, 14, 76-92. <http://eprints.hud.ac.uk/id/eprint/16921/>
- Sobral, D. T. 2002. Cross-year Peer Tutoring Experience in a Medical School: Conditions and Outcomes for Student Tutors. *Medical Education* 36 (11), 1064–1070. <https://doi.org/10.1046/j.1365-2923.2002.01308.x>
- Somers, P., Cofer, J. y Vander Putten, J. (2002). The Early Bird Goes to College: The Link between Early College Aspirations and Postsecondary Matriculation. *Journal of College Student Development*, 43 (1), 93- 107. <https://eric.ed.gov/?id=EJ642670>
- Soto, M. F. M., y Amores, I. A. C. (2020). Determinantes del rendimiento académico de los estudiantes de nuevo acceso a la Universidad Complutense de Madrid. *Revista de educación*, (387), 213-240. [DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2020-387-433](https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2020-387-433)
- Soto, N. M., Cuadrado, A. M., García, M. S., Rísquez, A., y Ortega, M. S. (2012). El rol del mentor en un proceso de mentoría universitaria. *Educación XXI*, 15(2). <https://doi.org/10.5944/educxx1.15.2.128>
- Spady, William G. (1970). Dropouts from higher education: An interdisciplinary review and synthesis. *Interchange* 1(1), 64-85. <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/bf02214313.pdf>
- Stigmar, M. (2016). Peer-to-peer teaching in higher education: A critical literature review. *Mentoring & Tutoring: partnership in learning*, 24(2), 124-136. <https://doi.org/10.1080/13611267.2016.1178963>
- Stroebe, M., Schut, H. y Nauta, M. (2015). Homesickness: A systematic review of the scientific literature. *Review Of General Psychology*, 19(2), 157-171. <https://doi.org/10.1037/gpr0000037>

- Tejedor, F. J. y García-Valcárcel, A. (2007). Causas del bajo rendimiento del estudiante universitario (en opinión de los profesores y alumnos). Propuestas de mejora en el marco del EEES. *Revista de educación*, 342(1), 443-473. <http://hdl.handle.net/11162/69006>
- Terrion, J. L. y Leonard, D. (2007). A taxonomy of the characteristics of student peer mentors in higher education: Findings from a literature review. *Mentoring & Tutoring*, 15(2), 149-164. <https://doi.org/10.1080/13611260601086311>
- Thile, E. L. y Matt, G. G. (1995). The ethnic mentor undergraduate programme: A brief description and preliminary findings. *Journal of Multicultural Counselling and Development*, 23(2), 116–126. <https://doi.org/10.1002/j.2161-1912.1995.tb00605.x>
- Tillema, H., Westhuizen, G. J. y Smith, K. (Ed.) (2015). *Mentoring for learning*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Tinto, V. (1975). Dropouts from higher education: A theoretical synthesis of recent research. *Review of Educational Research*, 45(1), 89-125. <https://doi.org/10.3102/00346543045001089>
- Tinto, V. (1997). Classrooms as Communities: Exploring the Educational Character of Student Persistence. *The Journal of Higher Education*, 68 (6), 599-623. <https://doi.org/10.1080/00221546.1997.11779003>
- Tinto, V. (2005). Student retention: What next? In *National Conference on Student Recruitment, Marketing, and Retention*. Washington, DC, U.S.A. July 27-30. https://hr.fhda.edu/downloads/Student-Retention-What-Next_.pdf
- Tinto, V. (2006). Research and practice of student retention: What next? *Journal of college student retention: Research, Theory & Practice*, 8(1), 1-19. <https://doi.org/10.2190/4YNU-4TMB-22DJ-AN4W>
- Tinto, V. (2010). From theory to action: Exploring the institutional conditions for student retention. In *Higher education: Handbook of theory and research* (pp. 51-89). Springer, Dordrecht. https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-90-481-8598-6_2
- Tinto, V., de Allende, C. M., Durán Encalada, J. A. y Díaz Hernández, G. (2019). Definir la deserción: una cuestión de perspectiva (Y) Análisis de la deserción estudiantil en la Universidad Autónoma Metropolitana. https://ridda2.utp.ac.pa/bitstream/handle/123456789/9381/1342823160_52113.pdf?sequence=1

- Tobajas, F. y Armas, V. (2009). Criterios para medir la eficacia de un programa de mentorías en la orientación de los estudiantes de nuevo ingreso. *Mentoring & Coaching*, (2), 185-198.
- Tobajas, F. y Armas, V. (2010). Valoración de un Programa de Mentorías por los estudiantes Mentorizados tras tres años de Permanencia en la Universidad. *Mentoring & Coaching*, (3), 55-69.
- Tójar, J. L. (2006) Procesos de análisis e interpretación. En J. L. Tójar (Ed.), *Investigación cualitativa. Comprender y actuar* (pp. 283-321). Madrid: La Muralla.
- Topping, K. (2009). Peer assessment. *Theory into Practice*, 48(1), 20-27. <https://doi.org/10.1080/00405840802577569>
- Topping, K. (2015). Peer tutoring: old method, new developments/Tutoría entre iguales: método antiguo, nuevos avances. *Infancia y aprendizaje*, 38(1), 1-29. <https://doi.org/10.1080/02103702.2014.996407>
- Topping, K. J. (1996). The effectiveness of peer tutoring in further and higher education: A typology and review of the literature. *Higher Education*, 32(3), 321–345. <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/BF00138870.pdf>
- Topping, K. J. (2001a). Peer assisted learning: a practical guide for teachers. Brookline Books.
- Topping, K. J. (2001b). Thinking, reading, writing: a practical guide to paired learning with peers, parents and volunteers. Continuum. http://library.dundee.ac.uk:80/F/?func=direct&local_base=DUN01&doc_number=000315157
- Topping, K. J. y Ehly, S. W. (2001). Peer assisted learning: A framework for consultation. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 12, 113–132. [doi:10.1207/S1532768XJEPC1202_03](https://doi.org/10.1207/S1532768XJEPC1202_03)
- Topping, K. J., Campbell, J., Douglas, W., y Smith, A. J. (2003). Cross-age peer tutoring in mathematics with 7- & 11-year-olds: Influence on mathematical vocabulary, strategic dialogue and self-concept. *Educational Research*, 45(3), 287–308. [doi:10.1080/0013188032000137274](https://doi.org/10.1080/0013188032000137274)
- Topping, K. J., Dehkinet, R., Blanch, S., Corcelles, M., y Duran, D. (2013). Paradoxical effects of feedback in international online reciprocal peer tutoring. *Computers & Education*, 61, 225–231. [doi:10.1016/j.compedu.2012.10.002](https://doi.org/10.1016/j.compedu.2012.10.002)

- Topping, K. J., Miller, D., Murray, P., Henderson, S., Fortuna, C., y Conlin, N. (2011). Outcomes in a randomised controlled trial of mathematics tutoring. *Educational Research*, 53(1), 51–63. [doi:10.1080/00131881.2011.552239](https://doi.org/10.1080/00131881.2011.552239)
- Topping, K. J., Thurston, A., McGavock, K., y Conlin, N. (2012). Outcomes and process in reading tutoring. *Educational Research*, 54(3), 239–258. [doi:10.1080/00131881.2012.710086](https://doi.org/10.1080/00131881.2012.710086)
- Topping, K., Buchs, C, Durán, D., y Van Keer, H. (2017). *Effective peer learning: From principles to practical implementation*. Londres: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315695471>
- Topping, K. J., G. A. Watson, R. J. Jarvis, y S. Hill. (1996). Same-Year Paired Peer Tutoring with First Year Undergraduates. *Teaching in Higher Education* 1(3), 341–356. <https://doi.org/10.1080/1356251960010305>
- Tuero, E., Cervero, A., Esteban, M. y Bernardo, A. (2018). ¿Por qué abandonan los alumnos universitarios? Variables de influencia en el planteamiento y consolidación del abandono. *Educación XXI*, 21(2), 131-154. [DOI: 10.5944/educXXI.20066](https://doi.org/10.5944/educXXI.20066)
- Twomey, J. L. (1991). *Academic performance and retention in a peer mentor program at a two-year campus of a four-year institution*. ERIC Document Reproduction Service No. ED 331 552. <https://eric.ed.gov/?id=ED331552>
- Ullah, I., Kaleem, M. y Aamir, S. M. (2020). Effectiveness of Peer Tutoring on The Academic Achievements of Tutors and Tutees with Respect to Knowledge, Comprehension and Application Levels of Cognitive Domain. *FWU Journal of Social Sciences*, 14(4), 68-79.
- Unesco. (2010). *Compendio Mundial de la Educación 2010*. Montreal: Instituto de Estadística de la Unesco.
- Unión Europea (2021). Resolución del Consejo relativa a un marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación con miras al Espacio Europeo de Educación y más allá (2021-2030). DOUE núm. 66, de 26 de febrero de 2021, págs. 1-21. <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=DOUE-Z-2021-70017>
- Vallejo Carrasco, S. A., y Croda Borges, G. (2018). Obstáculos y facilitadores presentes en procesos de 131 mentoría entre pares en el contexto universitario. Experiencias de estudiantes mentores. *Revista A&H*, (especial), 118–131. <http://200.33.10.44/index.php/ayh/article/view/163>

- Valverde Macías, A., García Jiménez, E. y Romero Rodríguez, S. (2002). La orientación de los alumnos de nuevo ingreso en la Universidad de Sevilla, a partir de un sistema de mentoría entre estudiantes (El Proyecto SI.M.U.S.). <https://hdl.handle.net/11441/74488>
- Valverde, A. M., de Miguel, C. R., Jiménez, E. G. y Rodríguez, S. R. (2004). Innovación en la orientación universitaria: la mentoría como respuesta. *Contextos educativos. Revista de educación*, (6), 87-112. <https://doi.org/10.18172/con.530>
- Van-DerHofstadt, C., Quiles, Y., Quiles, M. J. y Rodríguez, J. (2005). Necesidades de información al inicio de los estudios universitarios. *Educación XXI*, 8, 185-199. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=70600808>
- Vásquez, A. (2014). Desenmarañando la tutoría par universitaria: perspectivas de enseñanza o aprendizaje. En experiencias internacionales y nacionales. Quinta Conferencia Latinoamericana sobre el Abandono en la Educación Superior. Chile: Universidad de Santiago de Chile. <http://ridda2.utp.ac.pa/handle/123456789/1656>
- Velasco, P. J. Q., Fernández, A. B., Domínguez, F., y Quintas, S. (2009). La mentoría en el Espacio Europeo de Educación Superior. *Mentoring & Coaching*, (2), 171-184. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4537956>
- Velasco, P. J. Q., Fernández, A. B., Domínguez, F., y Quintas, S. (2009). Retos de la mentoría en la universidad española. *Mentoring & Coaching*, (2), 27-37. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4537945>
- Velasco, P. J. y Benito, Á. (2011). La mentoría entre iguales en la Universidad Europea de Madrid: Una estrategia educativa para el desarrollo de competencias generales y específicas. *HigherLearning Research Communications*, 1(1), 10-32. 2. <http://dx.doi.org/10.18870/hlrc.v1i1.32>
- Velasco, P. J., Domínguez, F., Quintas, S. y Blanco, A. (2010). La mentoría entre iguales y el desarrollo de competencias, *Mentoring & Coaching*, (3), 71-85. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4537936>
- Vera-Cazorla, M. J. (2017). La evaluación entre iguales: estudio de caso en la Universidad de las Palmas de Gran Canaria. *Innovación educativa*, (27), 187-203. DOI <https://doi.org/10.15304/ie.27.4106>
- Verástegui Martínez, M. (2019). La feminización de la enseñanza en España: ¿un objeto de estudio obsoleto? *Índice: Revista de Estadística y Sociedad*, 28-31. <http://hdl.handle.net/10486/691018>

- Vergara, J. R., Boj, E., Barriga, O. y Díaz, C. (2017). Factores explicativos de la deserción de estudiantes de pedagogía. *Revista Complutense de Educación*, 28(2), 609-630. <http://hdl.handle.net/2445/120597>
- Vieira, M.J. y Vidal, J. (2006). Tendencias de la Educación Superior europea e implicaciones para la orientación universitaria. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 17(1), 75-97. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=338230774006>
- Wankiiri-Hale, C., Maloney, C., Seger, N., y Horvath, Z. (2020). Assessment of a student peer-tutoring program focusing on the benefits to the tutors. *Journal of Dental Education*. 84(6), 695-703. <https://doi.org/10.1002/jdd.12135>
- Wardell F., Lishman J. y Whalley L.J. (2000). Who Volunteers? *British Journal of Social Work*. 30(2), 227-248. <https://doi.org/10.1093/bjsw/30.2.227>
- Wisker, G. y Antoniou, P. (2012). *Trabajando individualmente con cada estudiante: Tutoría personalizada, coaching, mentoría y supervisión en educación superior* (Vol. 34). Narcea Ediciones.
- Woodd, M., (1997). Mentoring in Further and Higher Education: Learning from the Literature. *Education and Training* 39(9), 333-343. <https://doi.org/10.1108/00400919710192368>
- Worley, J. y Naresh, N. (2014). Heterogeneous Peer-Tutoring: An Intervention that Fosters Collaborations and Empowers Learners. *Middle School Journal*, 46 (2), 26-32. <https://doi.org/10.1080/00940771.2014.11461907>
- Xu, Y., S.Hartman, G.Uribe, y R.Mencke . (2001). The Effects of Peer Tutoring on Undergraduate Students' Final Examination Scores in Mathematics. *Journal of College Reading and Learning* 32 (1), 22-31. <https://doi.org/10.1080/10790195.2001.10850123>
- Yale, A. T. (2019). The personal tutor–student relationship: student expectations and experiences of personal tutoring in higher education. *Journal of Further and Higher Education*, 43(4), 533-544. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2017.1377164>
- Ybáñez, M. T., Salinas, J. P. y Pellicer, A. M. (2011). Cuarta transición: Modelos teóricos de orientación entre etapas educativas y su concreción en el acceso a la Universidad. *IX Jornades de xarxes d'investigació en docència universitària: Disseny de bones pràctiques docents en el context actual*. Universitat d'Alacant. <https://web.ua.es/es/ice/jornadas-redes-2011/documentos/posters/185121.pdf>

- Yorke, M., y Longden, B. (2008). *The First Year Experience of Higher Education in the UK*. York: Higher Education Academy.
https://www.heacademy.ac.uk/system/files/FYEFinalReport_1.pdf
- Zachary, L. J. (2005). *The mentor's guide: Facilitating effective learning relationships*. John Wiley & Sons.
- Zapata, S. (2020). Percepciones de la tutoría de compañeros en una Universidad en Chile. *Magis, Revista Internacional De Investigación En Educación*, 12(25), 21-38. [doi: 10.11144/Javeriana.m12-25.pptu](https://doi.org/10.11144/Javeriana.m12-25.pptu)

ANEXOS

Anexo 1. Protocolo de entrevista al alumno-tutorado

Proyecto Tutoría entre Compañeros

PROTOCOLO DE ENTREVISTA

Candidato/a a alumno/a-tutorado/a

La información que aquí aportes es totalmente confidencial
y está amparada por la Ley de Protección de Datos

DATOS DEL CANDIDATO/A

TITULACIÓN: _____

APELLIDOS: _____

NOMBRE: _____ EDAD: _____

DOMICILIO FAMILIAR: _____

DOMICILIO EN SALAMANCA _____

Si no resides en Salamanca capital, ¿cada cuánto sueles ir a casa? _____

EXPERIENCIAS ACADÉMICAS PREVIAS

Estudios anteriores: Bachillerato o Formación Profesional

¿Qué nota obtuviste en la Prueba de Selectividad?

¿Había alguna(s) materia(s) que te costara(n) más estudiar en el Instituto? ¿Cuál/es?

¿En qué opción elegiste esta carrera y por qué?

¿Has comenzado o tienes alguna otra carrera?

¿CUÁLES SON LOS PUNTOS DÉBILES, DIFICULTADES O PROBLEMAS A NIVEL ACADÉMICO PARA LOS QUE NECESITARÍAS APOYO?

(EJEMPLOS: planificación y organización del tiempo, llevar las cosas al día, hábitos de trabajo, condiciones físicas de tu lugar de estudio, organización de las tareas, hábitos de sueño, hábitos de alimentación, técnicas de estudio, asistencia a clase, preparación de exámenes, entrevistas, trabajos en grupo, exposiciones orales, centrar la atención, concentración, memorizar, empleo de herramientas informáticas, conocimiento de la Universidad, Facultad y Titulación ...)

Indícanos concretamente los puntos débiles, dificultades o problemas que tengas a nivel académico:

¿CUÁLES SON LOS PUNTOS DÉBILES, DIFICULTADES O PROBLEMAS A NIVEL PERSONAL PARA LOS QUE NECESITARÍAS APOYO?

Eres demasiado exigente contigo mismo/a,	SÍ	NO
Admites y superas con facilidad los fracasos.....	SÍ	NO
Sientes agobio cuando tienes que hacer muchas cosas a la vez.....	SÍ	NO
Si algo no sale como esperabas o no te sale bien, tienes bajones de moral que te cuesta superar.....	SÍ	NO
El estrés te causa problemas y te bloquea	SÍ	NO
Afrontas bien los problemas y las situaciones difíciles.....	SÍ	NO
Tienes un buen concepto de ti mismo/a y autoestima.....	SÍ	NO

Indícanos OTROS puntos débiles, dificultades o problemas que tengas a nivel personal:

¿CUÁLES SON TUS PUNTOS DÉBILES, DIFICULTADES O PROBLEMAS A NIVEL RELACIONES SOCIALES PARA LAS QUE NECESITARÍAS APOYO?

Te comunicas y relacionas fácilmente con la gente.....	SÍ	NO
Cuentas en Salamanca con apoyos relacionales (amigos, familia, pareja)	SÍ	NO

Indícanos OTROS puntos débiles, dificultades o problemas que tengas a nivel de relaciones:
EL PROYECTO Y SUS COMPROMISOS

¿Cómo has conocido el proyecto?

¿Tienes claro que tu alumno/a-tutor/a **NO ES** ni un profesor/a particular (para explicar contenidos de las asignaturas) ni un compañero/a que facilita apuntes o pasa trabajos a su alumno/a-tutorado/a? Rodea con un círculo la respuesta.

SÍ - NO - DUDOSO

¿Estás dispuesto/a a los siguientes compromisos con el Proyecto? Rodea con un círculo la respuesta:

1. **Mantener la relación tutorial durante todo el curso** (El periodo oficial de sesiones de tutoría presenciales comienza a finales septiembre, se para en vacaciones y en periodo de exámenes y se finaliza el 10 de mayo. La frecuencia de las mismas deberá ser aproximadamente de cada 15 días, pactadas entre tutor/a y tutorado/a y la duración de cada es en torno a 1 hora). SÍ - NO - DUDOSO
2. Mantener **contacto permanente** con tu alumno/a-tutor/a a través de correo electrónico, Whatsapp y/o Skype). SÍ - NO - DUDOSO
3. **Asumir y llevar a cabo los cambios propuestos por tu alumno/a-tutor/a y que servirán para mejorar tu vida académica, personal y social?** SÍ - NO - DUDOSO
4. **A ser siempre sincero/a con tu alumno/a-tutor/a y confiar en él?** SÍ - NO - DUDOSO

DISPONIBILIDAD DE TIEMPO

- **Horario de clases:** mañana o tarde.
- **Aficiones en tiempo libre** (deporte, música, lectura, espectáculos, televisión, viajar, otras). Indica cuáles y nº aproximado de horas que le dedicas.
- **¿Aparte de la carrera que estas cursando, asistes regularmente a alguna otra actividad formativa?** Indica cuál y nº aproximado de horas que le dedicas.
- **¿Participas en algún voluntariado?** Indica cuál y nº aproximado de horas que le dedicas.
- **¿Consideras que tendrás suficiente tiempo para dedicarte a cumplir con tus compromisos como alumno/a-tutorado/a?** SÍ - NO - DUDOSO

UNA ÚLTIMA CUESTIÓN Y MUY IMPORTANTE

¿Por qué debemos admitirte en el Proyecto como alumno/a-tutorado/a?
Razona y argumenta bien tu respuesta

Anexo 2. Formulario para recogida de datos del alumno-tutorado

Proyecto Tutoría entre Compañeros

FORMULARIO PARA RECOGIDA DE DATOS DEL ALUMNO/A-TUTORADO/A

Fecha: ___/___/___

Por favor, completa la siguiente información para facilitar tu participación en el proyecto

DATOS PERSONALES

Nombre: _____

Apellidos: _____

Edad: _____ Fecha de nacimiento: _____ D.N.I. _____

Domicilio familiar (dirección completa, localidad y provincia) _____

Tipo de domicilio (piso compartido, residencia...) en Salamanca _____

Teléfono móvil: _____

Dirección de correo electrónico de la USAL: _____

Otra dirección de correo electrónico que utilices frecuentemente:

DATOS ACADÉMICOS

Facultad: _____

Titulación: _____

Curso: _____

Año de inicio de la carrera: _____

Tipo de Bachillerato o de rama de FP por el que accediste a la titulación: _____

Nota media de Bachillerato o FP: _____

Nota de Acceso a la Universidad: _____

¿Has repetido algún curso de Bachillerato o de FP?: _____

¿En qué posición elegiste en la preinscripción la titulación que cursas? _____

¿Has dejado los estudios alguna vez? ¿Cuándo y por qué? _____

¿Posees alguna otra titulación? En caso afirmativo ¿Cuál? _____

¿Has cambiado alguna vez de titulación? ¿Cuándo y por qué? _____

Anexo 3. Cuaderno del alumno-tutor

<p style="text-align: center;">PROYECTO TUTORÍA ENTRE COMPAÑEROS (Curso 2019-2020)</p>

<p style="text-align: center;">PRIMERA SESIÓN PRESENCIAL DE TUTORÍA</p>
--

<p style="text-align: center;">Una vez cumplimentado este protocolo debes entregárselo en Studium o por correo electrónico a tu profesor/a-tutor/a (según acordéis) en el plazo máximo de 5 días después de haber realizado la sesión.</p>

Datos identificativos

Nombre y apellidos del alumno/a-tutor/a	Nombre y apellidos del alumno/a-tutorado/a

Sesión de tutoría presencial realizada

Sesión de tutoría n°	Fecha de realización	Hora		Lugar de realización
		Comienzo	Fin	

1. Presentación del alumno/a-tutor/a y del alumno/a-tutorado/a:
--

- Nombre completo.

- Breve reseña académica (Ej., curso, tiempo en la Titulación, asignaturas o áreas curriculares de interés, proyectos académicos o profesionales, etc.)
- Breve reseña personal (Ej., edad, procedencia, intereses, hobbies, etc.).
- Coméntale tus expectativas respecto al desarrollo de las sesiones presenciales de tutoría (Ej., respeto, cordialidad, confianza mutua, apoyo, sinceridad, cumplimiento de tareas, etc.).

2. Anota en la siguiente tabla los **DATOS DE CONTACTO** de ambos y otros datos de interés sobre tu alumno-tutorado:

Datos del alumno/a-tutorado/a	Datos del alumno/a-tutor/a (Facilita estos datos a su alumno/a-tutorado/a)
Nombre y apellidos:	Nombre y apellidos:
Teléfono móvil:	Teléfono móvil:
¿De dónde eres? ¿Has venido a vivir	¿De dónde eres? ¿Has venido a vivir a
E-mail:	E-mail:

3. Inicia con tu alumno/a-tutorado/a una **CONVERSACIÓN INFORMAL** sobre lo que conoce de la Universidad, Facultad, Titulación y Curso (1º) (**INFORMACIÓN INSTITUCIONAL**). ¿Qué información necesitaría aquí?

- A. ¿Conoces la Universidad de Salamanca? **PONLE EJEMPLOS** para que vaya **valorando**: su historia, su organización, campus, instalaciones y servicios, especialmente los de atención al estudiante (deportes, actividades culturales, cursos extraordinarios, asuntos sociales, orientación universitaria, relaciones internacionales, becas, bibliotecas, comedores, colegios mayores y residencias...)
- B. ¿Conoces tu Facultad? **PONLE EJEMPLOS** para que vaya **valorando**: su funcionamiento, instalaciones y organización:
- Ubicación de aulas, seminarios, laboratorios, decanato, departamentos, despachos de profesores, conserjería, cafetería...

- Localización y normas de utilización de la biblioteca, salas de grupo y aulas de informática.
- Órganos de representación, asociaciones de estudiantes y delegación de alumnos.
- Plataforma Studium y correo electrónico. Aplicación en el teléfono móvil.

C. ¿Conoces tu Titulación y Curso (1º)? PONLE EJEMPLOS para que vaya valorando:

- El sentido de la titulación, el perfil del titulado y sus salidas profesionales.
- Estructura de la carrera.
- Características y exigencias de las asignaturas de primer curso: asignaturas, horarios, prácticas, trabajos, métodos de evaluación, calendario de exámenes, profesores, horario de tutorías...

4. Inicia con tu alumno/a-tutorado/a una CONVERSACIÓN INFORMAL sobre sus puntos más débiles y sus mayores dificultades a nivel académico, personal y social.

A. ¿Cuáles son sus PUNTOS MÁS DÉBILES y sus MAYORES DIFICULTADES a NIVEL DE TRABAJO Y RENDIMIENTO ACADÉMICO? PONLE EJEMPLOS para que vaya valorando: planificación y organización del tiempo, llevar las cosas al día, hábitos de trabajo y estudio, organización de las tareas de estudio, condiciones físicas de tu espacio de estudio, técnicas de estudio, asistencia a clase, preparación de exámenes, trabajos en grupo, exposiciones orales, centrar la atención, concentración, memorizar, asistencia a tutorías para hablar con el profesor, empleo de herramientas informáticas... otros. **¿Qué apoyos necesitaría aquí?**

B. ¿Cuáles son sus PUNTOS MÁS DÉBILES y sus MAYORES DIFICULTADES A NIVEL PERSONAL? PONLE EJEMPLOS PARA QUE VAYA VALORANDO: Capacidad de atención y concentración, motivación, resiliencia, seguridad en sí mismo, autoconfianza y autoestima, inteligencia emocional, responsabilidad, hábitos saludables (alimentación sana y equilibrada, horas de sueño, ejercicio físico), afrontamiento, resolución y superación de problemas psico-sociales (agobio, ansiedad, estrés, abatimiento, melancolía, nerviosismo, soledad, narcisismo, depresión, situaciones de duelo, ruptura sentimental, violencia de género, abusos sexuales, anorexia, bulimia, bullying, intento de suicidio, consumo de estupefacientes, alcoholismo, tabaquismo...), afrontamiento, resolución y superación de problemas derivados de adicciones relacionadas con nuevas tecnologías (teléfono móvil, redes sociales, videojuegos, juegos de azar, internet) ...otros **¿Qué apoyos necesitaría aquí?**

- C. **¿Cuáles son sus PUNTOS MÁS DÉBILES y sus MAYORES DIFICULTADES A NIVEL SOCIAL? PONLE EJEMPLOS PARA QUE VAYA VALORANDO:** Habilidades sociales, habilidades de comunicación, establecimiento y mantenimiento de relaciones interpersonales y de interacciones sociales, reconocer y respetar la diversidad y la multiculturalidad, reconocer y respetar la igualdad de género, actitud y sentido de cooperación y trabajo en equipo, afrontamiento, resolución y superación de conflictos relacionales (amigos, compañeros, pareja, familia) ...otros) **¿Qué apoyos necesitaría aquí?**

5. Debes entregar a tu alumno/a-tutorado/a el **FORMULARIO DE DATOS** personales y académicos que se te facilitará para que te lo devuelva cumplimentado en la próxima sesión de tutoría. Luego tú deberás entregárselo a tu profesor/a-tutor/a.

FORMULARIO PARA RECOGIDA DE DATOS DEL ALUMNO/A-TUTORADO/A

Fecha: ___ / ___ / ___

Por favor, completa la siguiente información para facilitar tu participación en el proyecto

DATOS PERSONALES

Nombre: _____

Apellidos: _____

Edad: _____ Fecha de nacimiento: _____ D.N.I. _____

Domicilio familiar (dirección completa, localidad y provincia) _____

Tipo de domicilio (piso compartido, residencia...) en Salamanca _____

6. Debéis proceder a leer y comentar juntos la **CARTA DE COMPROMISO DEL ALUMNO/A-TUTORADO/A** y, si está de acuerdo, que la firme. Luego se la deberás entregar a tu profesor/a-tutor/a.

7. **NECESIDAD COMPETENCIAL DEL ALUMNO/A-TUTORADO/A QUE VAIS A ABORDAR EN LA PRÓXIMA SESIÓN PRESENCIAL DE TUTORÍA**

Acordad entre ambos la necesidad que vais a abordar en la próxima sesión presencial de tutoría.

8. TAREAS A REALIZAR por tu alumno/a-tutorado/a para la siguiente sesión de tutoría

Recuerda que según la necesidad competencial que vayáis a trabajar en la sesión siguiente, el alumno/a-tutorado/a tendrá que **PREPARAR ALGUNA TAREA (lectura de documento, consulta en internet, práctica, reflexión, visionar video, acudir a...)**, de acuerdo a como se indica, para muchos contenidos, en la "Biblioteca Virtual de Recursos documentales y audiovisuales para abordar necesidades del alumno/a-tutorado/a" que aparece en Studium (Tutoría entre Compañeros. Alumnos-tutores Grados)

9. ESTABLECED DE COMÚN ACUERDO EL DÍA, HORA Y LUGAR DE LA PRÓXIMA SESIÓN PRESENCIAL DE TUTORÍA

El periodo oficial de las sesiones de tutoría presenciales comienza en octubre, se para en vacaciones y en periodo de exámenes y se finaliza el 10 de mayo. La frecuencia de éstas deberá ser aproximadamente de cada 15 días y la duración de cada una serán más o menos de 1 hora. Los días y horarios de las tutorías se acuerdan entre alumno/a-tutor/a y alumno/a-tutorado/a.

Valoración global de la sesión

Comportamiento, implicación y motivación del tutorado/a, clima de la relación, primeras impresiones, puntos débiles o dificultades a nivel académico, personal y social, aspectos que inicialmente más van a necesitarse trabajar con el tutorado/a, respuestas que te han llamado la atención, posibles incidencias...

ESCRIBE AQUÍ LA VALORACIÓN

**PROYECTO
TUTORÍA ENTRE COMPAÑEROS
(Curso 2019-2020)**

SESIÓN PRESENCIAL DE TUTORÍA

(Este protocolo NO se debe utilizar para la primera y la última sesión presencial de tutoría)

Una vez cumplimentado este protocolo debes entregárselo en Studium o por correo electrónico a tu profesor/a-tutor/a (según acordéis) en el plazo máximo de 5 días después de haber realizado la sesión.

Datos identificativos

Nombre y apellidos del alumno/a-tutor/a	Nombre y apellidos del alumno/a-tutorado/a

Sesión de tutoría presencial realizada

Sesión de tutoría nº	Fecha de realización	Hora		Lugar de realización
		Comienzo	Fin	

REVISIÓN DE TAREAS ENCARGADAS al alumno/o-tutorado/a en la sesión de tutoría anterior:

- Se deberá revisar si el alumno/a-tutorado/a ha llevado a cabo y/o ha traído las tareas encomendadas en la sesión anterior: **lectura de documento, consulta en internet, visitar página web,**

práctica, reflexión, visionar video, acudir a...

REVISIÓN del cumplimiento de las ACCIONES Y COMPORTAMIENTOS CONCRETOS acordados en la sesión anterior para conseguir el objetivo de mejora acordado (académico, personal o social).

Se deberá revisar el grado de cumplimiento de ACCIONES Y COMPORTAMIENTOS CONCRETOS acordados en la sesión anterior para conseguir el objetivo de mejora acordado (académico, personal o social). Volver a retomar el tema, si es necesario.

REVISIÓN DEL MANTENIMIENTO DE LOS CAMBIOS (a nivel académico, personal y social) conseguidos hasta el momento parte del alumno/o-tutorado/a

Se deberá revisar el grado MANTENIMIENTO DE LOS CAMBIOS (a nivel académico, personal y social) conseguidos hasta el momento parte del alumno/o-tutorado/a. Volver a retomar, si es necesario, los que se hayan descuidado.

NECESIDAD COMPETENCIAL QUE SE HA TRABAJADO EN LA SESIÓN PRESENCIAL DE TUTORÍA

A DEMANDA del alumno/a-tutorado/a:	A OFERTA del alumno/a-tutor/a:	OBJETIVOS DE MEJORA ACORDADOS PARA LA NECESIDAD TRABAJADA	ACCIONES Y COMPORTAMIENTOS CONCRETOS a realizar por el alumno/a-tutorado/a para conseguir cada objetivo de mejora.
------------------------------------	--------------------------------	---	--

ANOTA AQUÍ LO QUE CORRESPOND A	ANOTA AQUÍ LO QUE CORRESPOND A	ANOTA AQUÍ LO QUE CORRESPOND A	ANOTA AQUÍ LO QUE CORRESPONDA
1.	1.		
2.	2.		
3.	3.		
4.	4.		

**NECESIDAD COMPETENCIAL DEL ALUMNO/A-TUTORADO/A QUE VAIS
A ABORDAR EN LA PRÓXIMA SESIÓN PRESENCIAL DE TUTORÍA**

Acordad entre ambos la necesidad que vais a abordar en la próxima sesión presencial de tutoría

**TAREAS A REALIZAR por tu alumno/a-tutorado/a para la siguiente
sesión de tutoría**

Recuerda que según la necesidad competencial que vayáis a trabajar en la sesión siguiente, el alumno/a-tutorado/a tendrá que **PREPARAR ALGUNA TAREA (lectura de documento, consulta en internet, práctica, reflexión, visionar video, acudir a...)**, de acuerdo a como se indica, para muchos contenidos, en la "Biblioteca Virtual de Recursos documentales y audiovisuales para abordar necesidades del alumno/a-tutorado/a" que aparece en Studium (Tutoría entre Compañeros. Alumnos-tutores Grados)

ESTABLECED DE COMÚN ACUERDO EL DÍA, HORA Y LUGAR DE LA PRÓXIMA SESIÓN PRESENCIAL DE TUTORÍA

El periodo oficial de las sesiones de tutoría presenciales comienza en octubre, se para en vacaciones y en periodo de exámenes y se finaliza el 10 de mayo. La frecuencia de éstas deberá ser aproximadamente de cada 15 días y la duración de cada una serán más o menos de 1 hora. Los días y horarios de las tutorías se acuerdan entre alumno/a-tutor/a y alumno/a-tutorado/a.

Valoración global de la sesión

Comportamiento, implicación y motivación del alumno/a-tutorado/a, clima de la relación, su nivel de progresión, mejoras conseguidas, grado de cumplimiento y compromiso con los cambios y aspectos trabajados, necesidades que necesitan trabajarse más, posibles incidencias...

ESCRIBE AQUÍ LA VALORACIÓN

**PROYECTO
TUTORÍA ENTRE COMPAÑEROS
(Curso 2019-2020)**

SESIÓN PRESENCIAL DE TUTORÍA

(Este protocolo NO se debe utilizar para la primera y la última sesión presencial de tutoría)

Una vez cumplimentado este protocolo debes entregárselo en Studium o por correo electrónico a tu profesor/a-tutor/a (según acordéis) en el plazo máximo de 5 días después de haber realizado la sesión.

Datos identificativos

Nombre y apellidos del alumno/a-tutor/a	Nombre y apellidos del alumno/a-tutorado/a

Sesión de tutoría presencial realizada

Sesión de tutoría nº	Fecha de realización	Hora		Lugar de realización
		Comienzo	Fin	

REVISIÓN DE TAREAS ENCARGADAS al alumno/o-tutorado/a en la sesión de tutoría anterior:
<ul style="list-style-type: none"> - Se deberá revisar si el alumno/a-tutorado/a ha llevado a cabo y/o ha traído las tareas encomendadas en la sesión anterior: lectura de documento, consulta en internet, visitar página web, práctica, reflexión, visionar video, acudir a...

REVISIÓN del cumplimiento de las ACCIONES Y COMPORTAMIENTOS CONCRETOS acordados en la sesión anterior para conseguir el objetivo de mejora acordado (académico, personal o social).
<p>Se deberá revisar el grado de cumplimiento de ACCIONES Y COMPORTAMIENTOS CONCRETOS acordados en la sesión anterior para conseguir el objetivo de mejora acordado (académico, personal o social). Volver a retomar el tema, si es necesario.</p>

REVISIÓN DEL MANTENIMIENTO DE LOS CAMBIOS (a nivel académico, personal y social) conseguidos hasta el momento parte del alumno/o-tutorado/a
Se deberá revisar el grado MANTENIMIENTO DE LOS CAMBIOS (a nivel académico, personal y social) conseguidos hasta el momento parte del alumno/o-tutorado/a. Volver a retomar, si es necesario, los que se hayan descuidado.

NECESIDAD COMPETENCIAL QUE SE HA TRABAJADO EN LA SESIÓN PRESENCIAL DE TUTORÍA			
A DEMANDA del alumno/a-tutorado/a:	A OFERTA del alumno/a-tutor/a:	OBJETIVOS DE MEJORA ACORDADOS PARA LA NECESIDAD TRABAJADA	ACCIONES Y COMPORTAMIENTOS CONCRETOS a realizar por el alumno/a-tutorado/a para conseguir cada objetivo de mejora.
ANOTA AQUÍ LO QUE CORRESPONDA	ANOTA AQUÍ LO QUE CORRESPONDA	ANOTA AQUÍ LO QUE CORRESPONDA	ANOTA AQUÍ LO QUE CORRESPONDA
1.	1.		
2.	2.		

3.	3.		
4.	4.		

NECESIDAD COMPETENCIAL DEL ALUMNO/A-TUTORADO/A QUE VAIS A ABORDAR EN LA PRÓXIMA SESIÓN PRESENCIAL DE TUTORÍA

Acordad entre ambos la necesidad que vais a abordar en la próxima sesión presencial de tutoría

TAREAS A REALIZAR por tu alumno/a-tutorado/a para la siguiente sesión de tutoría

Recuerda que según la necesidad competencial que vayáis a trabajar en la sesión siguiente, el alumno/a-tutorado/a tendrá que **PREPARAR ALGUNA TAREA (lectura de documento, consulta en internet, práctica, reflexión, visionar video, acudir a...)**, de acuerdo a como se indica, para muchos contenidos, en la "Biblioteca Virtual de Recursos documentales y audiovisuales para abordar necesidades del alumno/a-tutorado/a" que aparece en Studium (Tutoría entre Compañeros. Alumnos-tutores Grados)

ESTABLECED DE COMÚN ACUERDO EL DÍA, HORA Y LUGAR DE LA PRÓXIMA SESIÓN PRESENCIAL DE TUTORÍA

El periodo oficial de las sesiones de tutoría presenciales comienza en octubre, se para en vacaciones y en periodo de exámenes y se finaliza el 10 de mayo. La frecuencia de éstas deberá ser aproximadamente de cada 15 días y la duración de cada una serán más o menos de 1 hora. Los días y horarios de las tutorías se acuerdan entre alumno/a-tutor/a y alumno/a-tutorado/a.

Valoración global de la sesión

Comportamiento, implicación y motivación del alumno/a-tutorado/a, clima de la relación, su nivel de progresión, mejoras conseguidas, grado de cumplimiento y compromiso con los cambios y aspectos trabajados, necesidades que necesitan trabajarse más, posibles incidencias...

ESCRIBE AQUÍ LA VALORACIÓN

Anexo 4. Protocolo de seguimiento del profesor-tutor

TUTORÍA ENTRE COMPAÑEROS

PROTOCOLO DE SEGUIMIENTO Nº 1. GRADOS (Curso 2019-2020)
--

Fecha _____

Titulación _____

Profesor/a _____

Datos identificativos

Nombre y apellidos del alumno/a-tutor/a	Nombre y apellidos del alumno/a-tutorado/a

Sesiones presenciales de tutoría realizadas

Sesión de tutoría nº	Fecha de realización	Duración	Lugar de realización

Observaciones y valoraciones generales por parte del profesor/a-tutor/a en relación al alumno/a-tutor/a y a la acción tutorial por él/ella desarrollada.

Anexo 5. Cuestionario de evaluación final alumno-tutorado

“TUTORÍA ENTRE COMPAÑEROS (Curso 2018-2019)
--

Cuestionario de evaluación final para alumnos/as-tutorados/as

Centro:	
Titulación:	
Edad	<input type="checkbox"/> 18-20 <input type="checkbox"/> 21-23 <input type="checkbox"/> 24 o más
Identidad de género	<input type="checkbox"/> H <input type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/> Otras

Por favor, completa la siguiente información para mejorar el proyecto en próximas ediciones:

Con respecto al desarrollo de las sesiones presenciales de tutoría:

(1: Totalmente en desacuerdo 2: En desacuerdo 3: Ni de acuerdo ni en desacuerdo
4: De acuerdo 5: Totalmente de acuerdo)

1. Las sesiones de tutoría se han desarrollado con la frecuencia prevista y en los días y horarios acordados..... 1 2 3 4 5
2. El lugar donde se han desarrollado las sesiones de tutoría ha sido adecuado en cuanto a comodidad y privacidad..... 1 2 3 4 5

En referencia al contenido de las sesiones presenciales de tutoría:

(1: Totalmente en desacuerdo 2: En desacuerdo 3: Ni de acuerdo ni en desacuerdo
4: De acuerdo 5: Totalmente de acuerdo)

3. Los contenidos trabajados han sido comprensibles y se han ajustado a tus necesidades como universitario 1 2 3 4 5
4. Los apoyos prácticos (recogida de datos, anotaciones y registros, ejercicios, ejemplos, demostraciones, lecturas de documentos, consultas webs, visitas...) han permitido trabajar mejor los contenidos 1 2 3 4 5
5. Se han abordado contenidos A DEMANDA, es decir, solicitados por ti verbal y explícitamente a tu alumno/a-tutor/a porque responden a tus necesidades..... 1 2 3 4 5
6. Se han abordado también contenidos A OFERTA, es decir, contenidos que no habías demandado explícita o verbalmente a tu alumno/a-tutor/a, pero que él ha considerado oportuno revisar y abordar porque influyen en tu trabajo y rendimiento académico.....1 2 3 4 5
7. La cantidad de trabajo por sesión de tutoría ha sido razonable y manejable para ti, como alumno/a-tutorado/a..... 1 2 3 4 5

Recursos que ha utilizado tu alumno/a-tutor/a para abordar y trabajar las necesidades/contenidos (a demanda o a oferta) que se han trabajado en la tutoría:

(1: Nada 2: Poco 3: Bastante 4 Mucho)

1. La “Biblioteca digital de recursos documentales y audiovisuales para abordar necesidades del alumno/a-tutorado/a” (Studium)..... 1 2 3 4
2. Consultas en Internet..... 1 2 3 4
3. Acudir al Profesor/a-tutor/a.....1 2 3 4
4. Acudir al Coordinador/a de Centro..... 1 2 3 4
5. Acudir al Responsable de asesoramiento y apoyo psicológico 1 2 3 4
6. La propia experiencia del alumno/a-tutor/a..... 1 2 3 4
7. Situaciones que el alumno/a-tutor/a conoce de otras personas.....1 2 3 4

En relación con la utilización de WhatsApp (o similar):

(1: Totalmente en desacuerdo 2: En desacuerdo 3: Ni de acuerdo ni en desacuerdo
4: De acuerdo 5: Totalmente de acuerdo)

8. La utilización de WhatsApp ha sido un buen medio de apoyo y complemento para la relación tutorial con tu alumno/a-tutor/a (comunicación, información, apoyo, consejo, ánimo, refuerzo)..... 1 2 3 4 5

Acerca de tu comportamiento como alumno/a-tutorado/a:

(1: Totalmente en desacuerdo 2: En desacuerdo 3: Ni de acuerdo ni en desacuerdo
4: De acuerdo 5: Totalmente de acuerdo)

9. El trato hacia tu alumno/a-tutor/a ha sido respetuoso y cordial..... 1 2 3 4 5
10. Has cumplido las cláusulas que firmaste en la Carta de compromiso..... 1 2 3 4 5
11. Has realizado las tareas que tu alumno/a-tutor/a te encomendaba de una sesión de tutoría para otra..... 1 2 3 4 5
12. Has llevado a la práctica los compromisos de cambio y mejora acordados y asumidos en las distintas sesiones de tutoría..... 1 2 3 4 5

En cuanto a la actuación y comportamiento de tu alumno/a-tutor/a:

(1: Totalmente en desacuerdo 2: En desacuerdo 3: Ni de acuerdo ni en desacuerdo
4: De acuerdo 5: Totalmente de acuerdo)

13. Ha avisado con antelación, en caso de llegar tarde o no poder asistir a la sesión de tutoría..... 1 2 3 4 5
14. Ha preparado y organizado con antelación las sesiones de tutoría y los contenidos y materiales a trabajar en ellas..... 1 2 3 4 5
15. Ha supervisado las tareas que te ha encargado de una sesión de tutoría para otra 1 2 3 4 5
16. Ha puesto en práctica habilidades de comunicación, en especial las de saber escuchar, asertividad y empatía..... 1 2 3 4 5
17. Ha procurado que te comprometieras con objetivos de cambio, progreso y mejora a nivel académico, personal e interpersonal..... 1 2 3 4 5
18. Te has sentido apoyado por tu alumno/a-tutor/a 1 2 3 4 5

Lo que te ha aportado tu participación en el Proyecto:

INFORMACIÓN INSTITUCIONAL Y ACADÉMICA (UNIVERSIDAD, FACULTAD Y TITULACIÓN):

(Utiliza la escala 1 a 5 para dar una puntuación, siendo 1 la menor puntuación y 5 la máxima puntuación)

1. La Universidad, su historia, organización, campus, instalaciones y servicios de atención al estudiante.	1 2 3 4 5
2. La Facultad, su funcionamiento, instalaciones y organización.	1 2 3 4 5
3. Titulación (Grado): Sentido, estructura, organización, condiciones, funcionamiento y salidas profesionales de la Titulación y carrera que está cursando.	1 2 3 4 5
4. Curso (1º): Características y exigencias del primer curso de Grado (asignaturas, horarios, prácticas, trabajos, exámenes, profesores, tutorías, Studium...)	1 2 3 4 5
5. Cuestiones administrativas (normativas, matrícula, becas, certificados, reclamaciones, instancias, justificantes...)	1 2 3 4 5

COMPETENCIAS FAVORECEDORAS DE TRABAJO, DESEMPEÑO Y RENDIMIENTO ACADÉMICO:

(Utiliza la escala 1 a 5 para dar una puntuación, siendo 1 la menor puntuación y 5 la máxima puntuación)

6. Planificación, organización y aprovechamiento del tiempo.	1 2 3 4 5
7. Comportamiento y actitud con relación a las clases: asistencia, puntualidad, respeto, escucha activa y participación.	1 2 3 4 5
8. Utilización de Studium	1 2 3 4 5
9. Asistencia a tutorías de profesores/as	1 2 3 4 5
10. Trabajos en grupo	1 2 3 4 5
11. Condiciones físicas de estudio (lugar, mobiliario, ambiente, horario, temperatura, fatiga, distracciones...)	1 2 3 4 5
12. Técnicas de estudio	1 2 3 4 5

13. Presentaciones públicas (hablar en público)	1 2 3 4 5
14. Preparación de exámenes y pruebas de evaluación y , en su caso, acudir a revisión de examen.	1 2 3 4 5
15. Uso y manejo de medios y recursos vinculados a la Nuevas Tecnologías.	1 2 3 4 5

COMPETENCIAS DE CARÁCTER PERSONAL. HÁBITOS SALUDABLES

(Utiliza la escala 1 a 5 para dar una puntuación, siendo 1 la menor puntuación y 5 la máxima puntuación)

1. Mejores hábitos de sueño	1 2 3 4 5
2. Alimentación más sana y equilibrada	1 2 3 4 5
3. Aumento del ejercicio físico	1 2 3 4 5

COMPETENCIAS DE CARÁCTER PERSONAL. AFRONTAMIENTO, RESOLUCIÓN Y SUPERACIÓN DE PROBLEMAS PSICO-SOCIALES

(Atención y concentración, falta de motivación, baja autoestima, ausencia de seguridad y confianza en sí mismo, poca inteligencia emocional, resiliencia insuficiente, exigirse demasiado a sí mismo, agobio, ansiedad, estrés, abatimiento, bajones, melancolía, nerviosismo, soledad, depresión, muerte de un progenitor o familiar allegado, ruptura sentimental, violencia de género, abusos sexuales, anorexia, bulimia, bullying, intento de suicidio, consumo de estupefacientes, alcoholismo, tabaquismo, adicciones (juego, videojuegos, internet, teléfono móvil...))

4. Especifica en cuáles te ha ayudado tu participación en el proyecto

OTRAS COMPETENCIAS DE CARÁCTER PERSONAL

(Utiliza la escala 1 a 5 para dar una puntuación, siendo 1 la menor puntuación y 5 la máxima puntuación)

5. Mayor seguridad al contar con el apoyo del alumno/a-tutor/a	1 2 3 4 5
6. Mayor claridad y eficacia en la toma de decisiones	1 2 3 4 5
7. Mejora de la autoestima y autoconfianza	1 2 3 4 5

8. Actitud favorable y compromiso con procesos de cambio y mejora académica, personal y social	1 2 3 4 5
--	-----------

COMPETENCIAS DE CARÁCTER SOCIAL. ESTABLECIMIENTO Y MANTENIMIENTO DE RELACIONES SOCIALES

(Utiliza la escala 1 a 5 para dar una puntuación, siendo 1 la menor puntuación y 5 la máxima puntuación)

9. Mejora de la comunicación interpersonal	1 2 3 4 5
10. Establecimiento y mantenimiento de nuevas relaciones sociales.	1 2 3 4 5

COMPETENCIAS DE CARÁCTER SOCIAL. AFRONTAMIENTO, RESOLUCIÓN Y SUPERACIÓN DE CONFLICTOS RELACIONALES (amigos, compañeros, pareja, familia)

11. Especifica en cuáles te ha ayudado tu participación en el proyecto

OTRAS MEJORAS QUE TE HA APORTADO EL PROYECTO:

Valoraciones finales:

(Utiliza la escala 1 a 5 para dar una puntuación, siendo 1 la menor puntuación y 5 la máxima puntuación)

12. Valoración global de las acciones de tutoría (sesiones presenciales y WhatsApp)..

1 2 3 4 5

13. Valoración global que haces de tu alumno/a-tutor/a.....

1 2 3 4 5

14. Valoración global sobre la organización y gestión del Proyecto.....

1 2 3 4 5

15. Valoración global de tu participación en el Proyecto y grado de satisfacción.....

1 2 3 4 5

Dos últimas cuestiones

16. ¿Te gustaría ser alumno/a-tutor/a en el próximo Curso?.....Sí No Tal vez
17. ¿Recomendarías a otros compañeros/as que participaran en el Proyecto
como alumnos/as-tutorados/as?..... Sí No Tal vez

Otros aspectos que quieras comentar o destacar

Anexo 6. Cuestionario de evaluación final alumno-tutor

Proyecto “TUTORÍA ENTRE COMPAÑEROS” (Curso 2018-2019)
--

Cuestionario de evaluación final para alumnos/as-tutores/as

Centro:	
Titulación:	
Curso:	
Número de sesiones presenciales de tutoría realizadas durante el curso	
Edad	<input type="checkbox"/> 18-20 <input type="checkbox"/> 21-23 <input type="checkbox"/> 24 o más
Identidad de género	<input type="checkbox"/> H <input type="checkbox"/> M
¿Has sido alumno/a-tutor/a en cursos anteriores?	<input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No
¿Fuiste alumno/a-tutorado/a?	<input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No

Por favor, completa la siguiente información para mejorar el proyecto en próximas ediciones:

Con respecto al desarrollo de las sesiones presenciales de tutoría:

(1: Totalmente en desacuerdo 2: En desacuerdo 3: Ni de acuerdo ni en desacuerdo
4: De acuerdo 5: Totalmente de acuerdo)

1. Las sesiones presenciales de tutoría se han desarrollado con la frecuencia prevista y en los días y horarios acordados..... 1 2 3 4 5
2. El lugar donde se han desarrollado las sesiones de tutoría ha sido adecuado en cuanto a comodidad y privacidad..... 1 2 3 4 5

Con referencia al contenido de las sesiones presenciales de tutoría:

(1: Totalmente en desacuerdo 2: En desacuerdo 3: Ni de acuerdo ni en desacuerdo
4: De acuerdo 5: Totalmente de acuerdo)

3. Los contenidos trabajados han sido comprensibles y se han ajustado a las necesidades de tu alumno/a-tutorado/a como universitario 1 2 3 4 5
4. Los apoyos prácticos (recogida de datos, anotaciones y registros, ejercicios, ejemplos, demostraciones, lecturas de documentos, consultas webs, visitas...) han permitido trabajar mejor los contenidos..... 1 2 3 4 5
5. Se han abordado contenidos A DEMANDA del alumno/a-tutorado/a, es decir, contenidos que verbal y explícitamente ha solicitado el alumno/a-tutorado/a

- contenidos que verbal y explícitamente ha solicitado el alumno/a-tutorado/a porque responden a sus necesidades..... 1 2 3 4 5
1. Se han abordado también contenidos A OFERTA, es decir, contenidos que tu alumno/a tutorado/a no te ha demandado explícita ni verbalmente pero que tú has considerado oportuno revisar y abordar porque sabes que influyen en su trabajo y rendimiento académico. 1 2 3 4 5
 2. La cantidad de trabajo por sesión de tutoría ha sido razonable y manejable para ti como alumno/a-tutor/a..... 1 2 3 4 5
 3. La cantidad de trabajo por sesión de tutoría sido razonable y manejable para tu alumno/a-tutorado/a..... 1 2 3 4 5

Recursos que has utilizado para abordar y trabajar las necesidades/contenidos (a demanda o a oferta) de tu alumno/a-tutorado/a:

(1: Nada 2: Poco 3: Bastante 4 Mucho)

4. La “Biblioteca digital de recursos documentales y audiovisuales para abordar necesidades del alumno/a-tutorado/a” (Studium)..... 1 2 3 4
5. Consultas en Internet..... 1 2 3 4
6. Profesor/a-tutor/a.....1 2 3 4
7. Coordinador/a de Centro.....1 2 3 4
8. Responsable de asesoramiento y apoyo psicológico del proyecto 1 2 3 4
9. Tu propia experiencia..... 1 2 3 4
10. Situaciones que conoces de otras personas.....1 2 3 4

En relación con la utilización de WhatsApp (o similar):

(1: Totalmente en desacuerdo 2: En desacuerdo 3: Ni de acuerdo ni en desacuerdo
4: De acuerdo 5: Totalmente de acuerdo)

11. La utilización de WhatsApp ha sido un buen medio de apoyo y complemento para la relación tutorial con tu alumno/a-tutorado/a (comunicación, información, apoyo, consejo, ánimo, refuerzo)..... 1 2 3 4 5
12. La utilización de WhatsApp ha sido un buen medio de comunicación con tu profesor/a-tutor/a... 1 2 3 4 5
13. La utilización de WhatsApp ha sido un buen medio de comunicación con tu coordinador/a de Centro. 1 2 3 4 5

Con relación al Cuaderno del alumno/a-tutor/a:

(1: Totalmente en desacuerdo 2: En desacuerdo 3: Ni de acuerdo ni en desacuerdo
4: De acuerdo 5: Totalmente de acuerdo)

14. El Cuaderno del alumno/a-tutor/a es manejable, práctico y está bien diseñado ... 1 2 3 4 5
15. El Cuaderno del alumno-tutor es un buen instrumento de apoyo para las tutorías

y un buen recurso para el seguimiento del alumno/a-tutorado/a..... 1 2 3 4 5

En cuanto al comportamiento de tu alumno/a-tutorado/a:

(1: Totalmente en desacuerdo 2: En desacuerdo 3: Ni de acuerdo ni en desacuerdo
4: De acuerdo 5: Totalmente de acuerdo)

1. El trato hacia ti ha sido respetuoso y cordial..... 1 2 3 4 5
2. Ha cumplido las cláusulas que firmó en la Carta de Compromiso..... 1 2 3 4 5
3. Ha realizado las tareas a realizar que le encomendabas de una sesión de tutoría para otra..... 1 2 3 4 5
4. Ha llevado a la práctica los compromisos de cambio y mejora acordados y asumidos en las distintas sesiones de tutoría..... 1 2 3 4 5

Acerca de tu actuación y comportamiento como alumno/a-tutor/a:

(1: Totalmente en desacuerdo 2: En desacuerdo 3: Ni de acuerdo ni en desacuerdo
4: De acuerdo 5: Totalmente de acuerdo)

5. Has avisado con antelación, en caso de llegar tarde o no poder asistir a la sesión de tutoría..... 1 2 3 4 5
6. Has preparado y organizado con antelación las sesiones de tutoría y los contenidos y materiales a trabajar en ellas..... 1 2 3 4 5
7. Has supervisado las tareas que le has encargado a tu alumno/a-tutorado/a de una sesión de tutoría para otra 1 2 3 4 5
8. Has puesto en práctica habilidades de comunicación, en especial las de saber escuchar, asertividad y empatía..... 1 2 3 4 5
9. Has procurado que tu alumno/a-tutorado/a se comprometa con objetivos de cambio, progreso y mejora a nivel académico, personal e interpersonal 1 2 3 4 5
10. Has apoyado a tu alumno/a-tutorado/a.....1 2 3 4 5

Lo que te ha aportado tu participación en el Proyecto:

(Utiliza la escala 1 a 5 para dar una puntuación, siendo 1 la menor puntuación y 5 la máxima puntuación)

11. Información institucional y académica (Universidad, Facultad, Titulación)..... 1 2 3 4 5

Indica concretamente qué aspectos _____

12. Más competencias para tu trabajo, desempeño y rendimiento académico.....1 2 3 4 5

Indica concretamente qué aspectos _____

13. Habilidades sociales y de comunicación.....1 2 3 4 5

1. Capacidad de apoyo y ayuda 1 2 3 4 5
2. Afrontamiento y resolución de problemas..... 1 2 3 4 5
3. Eficacia en el proceso de toma de decisiones..... 1 2 3 4 5
4. Autoestima y autoconfianza..... 1 2 3 4 5
5. Competencias para tu futuro desarrollo profesional 1 2 3 4 5

Indica concretamente en qué aspectos profesionales:

Otras mejoras que te ha aportado el proyecto:

Valoraciones finales:

(Utiliza la escala 1 a 5 para dar una puntuación, siendo 1 la menor puntuación y 5 la máxima puntuación)

6. Valoración global de las acciones de tutoría (sesiones presenciales y WhatsApp).. 1 2 3 4 5
7. Valoración global que haces de tu alumno/a-tutorado/a..... 1 2 3 4 5
8. Valoración global y grado de satisfacción sobre la actuación de tu profesor/a-tutor/a (apoyo, seguimiento, disponibilidad, trato)..... 1 2 3 4 5
9. Valoración global sobre la organización y gestión del Proyecto..... 1 2 3 4 5
10. Valoración global de tu participación en el Proyecto y grado de satisfacción..... 1 2 3 4 5

Dos últimas cuestiones:

11. ¿Volverías a repetir como alumno/a-tutor/a en el próximo Curso?..... Sí No Tal vez
12. ¿Recomendarías a otros compañeros/as que participaran en el Proyecto como alumnos/as-tutores/as?.....Sí No Tal vez

Otros aspectos que quieras comentar o destacar

Anexo 7. Carta de compromiso del alumno-tutor

CARTA DE COMPROMISO DEL ALUMNO/A-TUTOR/A

1. Las sesiones de tutoría serán personales e intransferibles. Es decir, no podrán ser realizadas en ninguna circunstancia por otra persona ajena al alumno/a-tutor/a.

2. La relación tutorial tendrá como único objetivo el facilitar a tu alumno/a-tutorado/a ayuda y apoyo a nivel académico, personal o social. En ningún caso consistirá en clases particulares, ni servirá para dejarle apuntes o trabajos ni nada parecido.

3. El proyecto exige realizar varias sesiones presenciales de tutoría, de aproximadamente 1 hora de duración cada una. Las tutorías comienzan en octubre de 2019 y terminan el 10 mayo de 2020, se harán más o menos cada 15 días y se pararán en vacaciones, así como en periodos de exámenes. Los días y horarios de las sesiones presenciales de tutoría se acuerdan entre alumno/a-tutor/a y alumno/a-tutorado/a. No obstante, deberás atender a tu alumno/a-tutorado/a si éste te requiere fuera del tiempo de las sesiones acordadas, siempre que se trate de una circunstancia justificada. De igual manera, no podrás interrumpir las sesiones presenciales de tutoría antes de la fecha límite establecida para finalizar (10 de mayo).

4. Las sesiones presenciales de tutoría deberás desarrollarlas en un lugar privado, evitando lugares públicos como bibliotecas, bares/cafeterías, pasillos, calle, etc. Por si se quiere utilizar, en cada Centro habrá un espacio disponible al efecto.

Al margen de las sesiones presenciales programadas de tutoría puede ocurrir que, por determinadas circunstancias, necesites tener un encuentro “urgente e imprevisto” con tu alumno/a-tutorado/a. En este caso, y de manera muy excepcional, podréis decidir de común acuerdo el espacio de reunión que consideréis más conveniente.

5. No podrás anular por tu cuenta una relación tutorial. Si tienes algún problema en tu relación tutorial, deberás comunicárselo inmediatamente a tu profesor/a tutor/a, a fin de desencadenar un proceso de toma de decisión.

6. Mantener contacto permanente con tu alumno/a-tutorado/a a través de WhatsApp (o red similar), pero no debes utilizar este medio para suplir las sesiones presenciales de tutoría, sino más bien como un complemento a las mismas: buenos deseos de cara a exámenes o trabajos, interés por el resultado de exámenes o trabajos, refuerzo y felicitación por éxitos logrados, acompañamiento y apoyo, intercambio de información, asunto urgente, consejo exprés, etc.

7. Preparar con antelación las sesiones presenciales de tutoría, abordar y trabajar en ellas las distintas competencias y contenidos que necesite tu alumno/a tutorado/a. Con la finalidad de poder desarrollar adecuadamente tu trabajo como tutor/a, deberás preparar con antelación cada sesión presencial de tutoría apoyándote en el “Cuaderno del Alumno-Tutor” y teniendo en cuenta los requerimientos del “Ciclo de la relación tutorial” que aparecen en el “Manual de Alumno/a-Tutor/a”. Los materiales recogidos en dicho Cuaderno y Manual, así como los alojados en la “Biblioteca digital de recursos documentales y audiovisuales para abordar necesidades del alumno/a-tutorado/a” (Studium: Tutoría entre Compañeros: Alumnos/as-tutores/as Grados), deberán ser usados estrictamente con fines académicos y nunca con ánimo de lucro (Ley de Propiedad Intelectual).

8. En el caso excepcional de no poder asistir o llegar tarde a una sesión presencial de tutoría, se lo comunicarás a tu alumno/a-tutorado/a con una antelación de al menos 24 horas.

9. Serás puntual a la hora de comenzar las sesiones presenciales de tutoría. Si tu retraso supera los 15 minutos, tu alumno/a-tutorado/a podrá marcharse y la sesión de tutoría será considerada como no presentada. La acumulación de dos sesiones de tutoría sin presentarse, ni avisar, desencadenará un proceso de revisión de tu participación en el proyecto.

10. Deberás subir a Studium el protocolo cumplimentado de cada una de las reuniones presenciales de tutoría que realices, conforme a los modelos recogidos en el “Cuaderno del Alumno/a-Tutor/a” (Studium: Tutoría entre Compañeros: Alumnos/as-tutores/as Grados). El plazo para hacerlo será de 3 días después de haber realizado cada sesión presencial.

11. Informarás a tu profesor/a tutor/a, cuando así te lo solicite, sobre el desarrollo de las sesiones de tutoría que has realizado, así como sobre el progreso de tu alumno/a-tutorado/a. Tu profesor/a-tutor/a te hará un seguimiento a través de lo que vas subiendo a Studium. No obstante, realizarás tres reuniones presenciales de seguimiento con tu profesor/a-tutor/a (diciembre, marzo y mayo).

12. Asistirás a las reuniones generales de alumnos/as-tutores/as a las que te convoque el coordinador/a de Centro

13. Cumplimentarás debidamente (en tiempo y forma) todos los cuestionarios de evaluación que se te requieran (curso de formación, talleres, final de proyecto)

14. En ningún caso harás comentarios negativos o despectivos acerca de los profesores/as, sus métodos de enseñanza, personalidad, habilidades, físico, motes, etc.

15. No utilizarás el tiempo de tutoría para imponer, explícita o implícitamente, tu ideología o creencias, tratarás con respeto a tu alumno/a-tutorado/a y no realizarás juicios de valor sobre su persona ni sobre ninguna otra.

16. Tratarás con respecto a tu alumno/a-tutorado/a. No permitirás que sea sometido a ningún tipo de novatada, bullying, humillación, maltrato, abuso sexual, violencia, discriminación o trato vejatorio por parte de ninguna persona. Deberás denunciar inmediatamente estos hechos ante los responsables del Proyecto.

17. Si el alumno/a-tutorado/a requiere una información, asesoramiento o intervención específica que sobrepase tus funciones o posibilidades como tutor/a, se lo comunicarás a tu profesor/a tutor/a.

18. Como tutor/a, serás honesto, sincero y realista a la hora de crear expectativas en tu alumno/a-tutorado/a, limitando tu relación con él/ella al ámbito exclusivamente tutorial.

19. No abandonarás a tu alumno/a-tutorado/a durante el Curso, te preocuparás de que vaya realizando cambios y mejoras (a nivel académico, personal o social), comprobarás esos cambios y mejoras y harás un seguimiento de los mismos.

20. Respetarás en todo momento el “Protocolo de regulación de empleo de WhatsApp (o red similar) en el Proyecto Tutoría entre Compañeros” y lo hablarás con tu alumno/a-tutorado/a.

21. Todos los asuntos referidos a tu alumno/a-tutorado/a, así como todos los temas tratados en las sesiones presenciales de tutoría o a través del WhatsApp (o red similar) serán estrictamente confidenciales y estarán protegidos por la Ley de Protección de Datos.

22. El cumplimiento por tu parte, en tiempo y forma, de tus obligaciones como tutor/a te dará derecho a acceder a los incentivos académicos y prestaciones previstos en el proyecto.

D/D^a....., con DNI....., aceptas las condiciones propuestas en esta Carta de Compromiso, para participar como alumno/a-tutor/a en el Proyecto “Tutoría entre Compañeros” en la Universidad de Salamanca. En caso de incumplimiento por tu parte de alguna de las condiciones aquí expuestas, el Equipo de Coordinación, tras valorar la situación, podrá darte de baja en el mismo.

Firma del alumno/a-tutor/a Salamanca, a.....de..... de 20

Anexo 8. Carta de compromiso del alumno-tutorado

CARTA DE COMPROMISO DEL ALUMNO/A-TUTORADO/A

1. Las sesiones de tutoría serán personales e intransferibles. Es decir, no podrán ser realizadas en ninguna circunstancia por otra persona ajena al alumno/a-tutor/a.
2. La ayuda y apoyo a la que tendrás derecho es de tipo académico, personal o social. En ningún caso las sesiones de tutoría podrán convertirse en clases particulares, ni servirán para que tu alumno/a-tutor/a te deje apuntes o trabajos, ni nada parecido.
3. El proyecto exige realizar varias sesiones presenciales de tutoría, de aproximadamente 1 hora de duración cada una. Las tutorías comienzan en octubre de 2019 y terminan el 10 mayo de 2020, se harán más o menos cada 15 días y se pararán en vacaciones, así como en periodos de exámenes. Los días y horarios de las sesiones presenciales de tutoría se acuerdan entre alumno/a-tutor/a y alumno/a-tutorado/a. No obstante, tu alumno/a-tutor/a podrá atenderte fuera del tiempo de las sesiones acordadas, siempre que se trate de una circunstancia justificada. No podrás interrumpir las sesiones presenciales de tutoría antes de la fecha límite establecida para finalizar (10 de mayo).
4. Las sesiones presenciales de tutoría deberán desarrollarse en un lugar privado, evitando lugares públicos como bibliotecas, bares/cafeeterías, pasillos, calle, etc. Por si se quiere utilizar, en cada Centro habrá un espacio disponible al efecto. Al margen de las sesiones presenciales programadas de tutoría puede ocurrir que, por determinadas circunstancias, necesites tener un encuentro “urgente e imprevisto” con tu alumno/a-tutor/a. En este caso, y de manera muy excepcional, podréis decidir de común acuerdo el espacio de reunión que consideréis más conveniente.
5. No podrás anular por tu cuenta una relación tutorial. Si tienes algún problema en tu relación tutorial, deberás comunicárselo inmediatamente al coordinador/a del Centro, a fin de desencadenar un proceso de toma de decisión.
6. Deberás mantener contacto permanente con tu alumno/a-tutor/a a través de WhatsApp (o red similar), pero no debes utilizar estos medios para llevar a cabo o suplir las sesiones presenciales de tutoría, sino más bien como un complemento a las mismas.
7. En el caso excepcional de no poder asistir o llegar tarde a una sesión presencial de tutoría, se lo comunicarás a tu alumno/a-tutor/a con una antelación de al menos 24 horas. Ten en cuenta que el tiempo de tu alumno/a-tutor/a también es valioso.
8. Serás puntual a la hora de comenzar las sesiones de tutoría. Si tu retraso supera los 15 minutos, tu alumno/a-tutor/a podrá marcharse y la sesión de tutoría será considerada como no presentada. La acumulación de dos sesiones de tutoría sin presentarse, ni avisar, desencadenará un proceso de revisión de tu participación en el proyecto.
9. Entiendes que la utilidad de las sesiones de tutoría dependerá en gran parte, tanto de la lectura de los materiales documentales y audiovisuales que te recomiende tu alumno/a-tutor/a (especialmente de Biblioteca digital de recursos documentales y audiovisuales que tienes en Studium: Tutoría entre Compañeros-Alumnos/as Tutorados/as Grados), así como del esfuerzo y constancia con que realices las tareas que te proponga. De manera que, si no has hecho las consultas recomendadas o no has preparado esas tareas para la sesión de tutoría, tu alumno/a-tutor/a podrá cancelarla y posponerla para cuando

estés preparado. Si el incumplimiento continúa por tu parte, se desencadenará un proceso de revisión de tu participación en el proyecto.

10. Asistirás a las reuniones generales de alumnos/as-tutorados/as a las que te convoque el coordinador/a de Centro.

11. Cumplimentarás debidamente (en tiempo y forma) el cuestionario de evaluación final del proyecto.

12. En ningún caso harás comentarios negativos o despectivos acerca de los profesores/as, sus métodos de enseñanza, personalidad, habilidades, físico, motes, etc.

13. Tratarás con respeto a tu alumno/a-tutor/a y no realizarás juicios de valor sobre su persona ni sobre ninguna otra.

14. No permitirás que tu alumno/a tutor/a utilice la tutoría para imponerte, explícita o implícitamente, su ideología o creencias. Tampoco permitirás que te someta a ninguna novatada, bullying, humillación, maltrato, abuso sexual, violencia, discriminación o trato vejatorio. Deberás denunciar inmediatamente estos hechos ante los responsables del Proyecto.

15. Serás siempre honesto/a y sincero/a con tu alumno/a-tutor/a, limitando tu relación con él/ella al ámbito exclusivamente tutorial.

16. Deberás estar dispuesto/a a asumir y llevar a cabo los cambios y mejoras (a nivel académico, personal y social) que te proponga tu alumno/a-tutor/a. Si no lo haces, se desencadenará un proceso de revisión de tu participación en el proyecto.

17. Respetarás en todo momento el “Protocolo de regulación de empleo de WhatsApp (o red similar) en el Proyecto Tutoría entre Compañeros”. Este protocolo lo revisarás con tu alumno/a-tutor/a. Podrás además encontrarlo en Studium. (Tutoría entre Compañeros-Alumnos/as Tutorados/as Grados)

18. Todos los asuntos y temas tratados en las sesiones presenciales de tutoría o a través del WhatsApp (o red similar) serán estrictamente confidenciales y estarán protegidos por la Ley de Protección de Datos.

19. Autorizas al Equipo de Coordinación del proyecto para acceder a los datos de tu expediente académico que obran en poder de la Secretaría del Centro, y emplearlos con la finalidad de obtener datos estadísticos para la evaluación del proyecto, sin que pueda ser revelada en ningún caso tu identidad.

D/D^a.....con

DNI....., aceptas las condiciones propuestas en esta Carta de Compromiso, para participar como alumno/a-tutorado/a en el Proyecto “Tutoría entre Compañeros” en la Universidad de Salamanca. En caso de incumplimiento por tu parte de alguna de las condiciones aquí expuestas, el Equipo de Coordinación, tras valorar la situación, podrá darte de baja en el mismo.

Firma del alumno/a-tutorado/a Salamanca, a.....de..... de 20...