

La evaluación del proyecto SOU-estuTUtor: percepción de los mentores¹

Project evaluation SOU-estuTUtor: mentors' perception

Mercedes GARCÍA GARCÍA, Elvira CARPINTERO MOLINA, Chantal BIENCINTO
LÓPEZ y M^a Cristina NÚÑEZ DEL RÍO
Universidad Complutense de Madrid y Universidad Politécnica de Madrid

Recibido: Marzo 2013

Aceptado: Mayo 2013

Resumen

La implantación de los nuevos grados universitarios en la Facultad de Educación y la relevancia que la orientación educativa cobra en ellos, como asignatura obligatoria en los cuatro grados iniciados desde el curso 2009-2010, da la oportunidad de continuar e impulsar el Servicio de Orientación Universitaria (SOU) como medio de coherencia con el perfil de sus estudios y el desarrollo profesional de sus estudiantes. El objetivo del artículo se centra en la evaluación de los resultados obtenidos tras un primer año de implementación de un proyecto de mentoría entre compañeros, el Proyecto SOU-estuTUtor, desarrollado desde el SOU con estudiantes de todas las titulaciones de la Facultad de Educación para estudiantes de nuevo ingreso. Se ha evaluado el programa a través de la percepción y satisfacción de los mentores sobre la organización, formación, competencias desarrolladas y adaptación a las necesidades de los estudiantes, mediante dos cuestionarios. Después de un curso académico de implementación, los resultados ponen en evidencia, por un lado, la satisfacción y compromiso de los implicados y la respuesta parcial a las necesidades de los estudiantes atendidos, así como la optimización de los recursos personales de la institución universitaria pero también algunas limitaciones que hacen necesario revisar el programa de mentoría en cuanto a la supervisión y duración del proceso.

Palabras clave: Mentoría; orientación; educación superior universitaria; satisfacción; estudiantes de nuevo ingreso.

¹ Proyecto CAIE001: *Red de Cooperación Profesorado-Estudiantes a través del Servicio de Orientación Universitaria*. Ministerio de Educación. Secretaría General de Universidades. Orden EDU2346/2011 de 18 de Agosto. Subvenciones para el Desarrollo de Proyectos y Actuaciones Orientadas a la mejora de la Atención Integral y Empleabilidad de los Estudiantes Universitarios (BOE 1 de septiembre 2011).

Abstract

The implementation of new undergraduate degree programmes in the Faculty of Education, Complutense University in academic year 2009-2010 and the relevance of educational guidance in them (now a compulsory subject in all four grades) provides the opportunity to return and boost the University Guidance Service (UGS) to be consistent with the new degree programmes that are now offered and contribute to the students professional development. This article focuses on the first year evaluation of a peer mentoring project, SOU-estuTutor Project, developed from UGS, for new entrant students enrolled in the new degree programmes in the Faculty of Education. Two questionnaires were administered to evaluate the perception and satisfaction of mentors on the organization, training, skills developed and whether they met the students' needs. After the first year, the results show, on the one hand, the satisfaction and commitment of the participants and the partial response to the students' needs, as well as the optimization of the personal resources of the university but also some limitations that make it necessary to review the mentoring program in terms of control and length of the process.

Keywords: Mentoring; guidance; higher education; satisfaction; incoming students.

Las características del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) exigen a los estudiantes universitarios una disposición activa y autónoma para enfrentarse al aprendizaje. La transición desde el Bachillerato hacia un entorno más flexible y exigente en el que deben responsabilizarse y organizar su estudio y trabajo con menor supervisión del profesorado hace que, durante el primer año, sea de especial importancia organizar un entorno más personalizado que les ayude a conocer las mejores estrategias de aprendizaje y de relación para garantizar una mejor integración y satisfacción en la vida universitaria. La adaptación y éxito en la vida universitaria de los nuevos estudiantes de grado precisa, por tanto, ofrecer una transición ajustada a sus particularidades y centrada en sus necesidades.

Con la creación del EEES se han transformado los modos de entender y atender la docencia y la tutoría universitaria. La orientación ocupa un lugar destacado y queda formalmente integrada en la labor del profesorado (Bricall, 2000). La Red Universitaria de Asuntos Estudiantiles (RUNAE) afirma que la orientación es un elemento clave en la formación universitaria y la tutoría el instrumento que permite realizar un proceso de acompañamiento de carácter formativo, orientador e integral, siendo reconocido como derecho en el Estatuto del Estudiante Universitario (Real Decreto 1791/2010, de 30 de diciembre, Art. 7 e, f). En este contexto, la tutoría universitaria se convierte en un proceso de ayuda entre profesor y estudiante, dentro del marco institucional, que tiene por finalidad desarrollar una relación de apoyo en la que el primero guía al segundo en el diseño del logro de sus objetivos académicos, personales y profesionales (Álvarez Pérez, 2002).

El EEES se apoya en la acción tutorial educativa para facilitar el desarrollo de la autonomía y competencia profesional de los estudiantes, extendiéndose más allá de las competencias académicas, para lograr una correcta adaptación desde el comienzo de la vida universitaria.

La elevada ratio profesorado/estudiante en la mayoría de centros universitarios, y en la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid (UCM) en particular, dificulta la viabilidad de una atención tutorial del profesorado que llegue a todos y cada uno de los estudiantes de nuevo ingreso. Sin embargo, cuenta con potenciales recursos de participación voluntaria entre sus docentes y estudiantes, dado que su perfil profesional, vinculado a funciones educativas, hace que los propios estudiantes quieran y puedan convertirse en tutores de sus compañeros, haciendo así posible una atención más personalizada a la vez que ejercitan competencias profesionales necesarias para su desarrollo profesional.

De hecho, muchas universidades españolas han puesto en marcha sistemas de tutorías entre compañeros para facilitar los procesos de transición académica y adaptación a la vida universitaria de los estudiantes de nuevo ingreso. Esta estrategia educativa permite amplificar el radio de acción y reconoce beneficios tanto para los estudiantes-tutores, que refuerzan competencias de liderazgo, comunicación, trabajo en equipo, organización y responsabilidad, como para los tutelados, quienes verán facilitada su adaptación a un nuevo entorno, teniendo como referencia a una persona cercana que le ayude a optimizar el uso de los recursos, la comprensión de los procesos universitarios y el enriquecimiento personal (Álvarez y Jiménez, 2003; García Jiménez y Sanz Oro, 2006; García-Nieto, Asensio, Carballo, García-García y González, 2005; Valverde, Ruiz de Miguel, García-Jiménez y Romero, 2004). Sin embargo, estos programas no están exentos de dificultades (la falta de inversión, la falta de reconocimiento a la labor realizada por los docentes que organizan y dinamizan las tareas y deben compaginarlo con el resto de sus labores docentes, la pérdida de interés de los estudiantes, etc.), aunque la percepción de utilidad y la satisfacción de los implicados es una de las razones que hace que, aún con pocos recursos, la acción se realice; la dificultad viene asociada a mantener la continuidad cuando no hay apoyo de los equipos de dirección responsable (García, Núñez, Biencinto y Molina, 2012).

Existe una percepción consensuada acerca de la transformación del perfil de los estudiantes universitarios. Según Martínez Serrano (2009) cada vez es mayor la presencia de estudiantes de una edad media superior que, en ocasiones, compaginan sus estudios con trabajos, compatibilizando su formación con la vida laboral; estudiantes que proceden del mundo laboral y que por distintas razones buscan mejorar su formación; estudiantes que proceden de otros países, bien debido a procesos de inmigración, bien por intercambio académico. Sin embargo, junto con este nuevo perfil, la voz generalizada del profesorado universitario habla de estudiantes, *quasiadolescentes*, que no disponen de las herramientas básicas de comprensión oral y escrita, que no dominan las técnicas de trabajo intelectual y que, en ocasiones, carecen del comportamiento *adecuado* y requerido en la institución universitaria.

En esta situación, las necesidades sentidas y expresadas por los estudiantes que inician su formación universitaria son diversas y complejas. Para Álvarez Pérez (2002) las principales estarían relacionadas con sus limitaciones en cuanto al conocimiento de la institución de la que forman parte (referido tanto a elementos normativos y requisitos, como aspectos vinculados con la administración y servicios que se ofrecen), así como con los estudios específicos que han iniciado (características organizativas-

curriculares, materias obligatorias y optativas, salidas profesionales, oportunidades laborales derivadas de dichos estudios), junto con el desconocimiento sobre sí mismos, esto es, sobre las motivaciones que les han impulsado a la elección de esos estudios, las aspiraciones que tienen y su proyecto profesional, así como las aptitudes que favorecerán su desarrollo académico.

No obstante, además de estas necesidades ya conocidas, la práctica profesional y el quehacer diario con los estudiantes permiten señalar otro tipo de necesidades, tal vez no tan manifiestas y evidentes como las ya detalladas pero que, en los últimos años, vienen siendo cada vez más frecuentes (ver tabla 1).

| Necesidades detectadas en los nuevos estudiantes universitarios |
|--|
| Desarrollo personal |
| Atención |
| Información |
| Asesoramiento personal |
| Normas de convivencia |

Tabla1. Necesidades detectadas en los nuevos estudiantes universitarios (Carpintero, Biencinto, García y Núñez, 2012)

Cada vez se observa con mayor frecuencia a estudiantes que presentan problemas de inseguridad, incluso estados de ansiedad y depresión y, en menor medida, otros trastornos psicológicos, dificultades que limitan o entorpecen su *desarrollo personal* y, como consecuencia, su desarrollo académico y social.

De menor envergadura pero igualmente limitantes son las dificultades denominadas de *atención*, pues engloban múltiples situaciones, todas ellas bajo una línea común en torno a la necesidad de supervisión y dedicación de los docentes a situaciones, sin duda académicas, pero que parecen enfrentadas con la deseada autonomía del estudiante universitario, característica esencial para el desarrollo académico en el marco del EEES. Estas situaciones se hallan ligadas a aspectos que se enmarcan en el ámbito de la metodología del trabajo y estudio universitario y se relacionan con la necesidad de una supervisión y control constante de los trabajos y tareas prácticas desarrolladas, la exigencia de retroalimentación inmediata, el control total de la información (principalmente los detalles relacionados con la evaluación de las distintas disciplinas), y la imperiosa constatación de que las actividades o iniciativas que están llevando a cabo se desarrollan de forma correcta, buscando evitar el error o las equivocaciones. Todas ellas pueden entenderse como una manifestación de la dependencia del estudiante ante el seguimiento del docente que poco favorece la meta del aprendizaje autónomo, la iniciativa en la búsqueda de la solución de problemas y el aprendizaje a partir del error, con el objetivo final de aprender a lo largo de toda la vida.

Por otro lado, también son más constantes las demandas de *información*. Se trata, sin duda, de un elemento a valorar (al menos inicialmente) de forma positiva, pues se alienta a los estudiantes a solicitar, preguntar, incluso cuestionar aquellos datos que desconocen o no comparten. Sin embargo, estas demandas se centran principalmente

en información disponible de forma pública y de fácil acceso (presente en la web de la facultad o universidad, plataformas virtuales, carteles informativos, etc.).

Vinculada con esta necesidad de información, surge otra de forma sobresaliente: la búsqueda de una *segunda opinión, consejo o asesoramiento*. La realidad docente actual favorece el establecimiento de una relación con los estudiantes mucho más cercana, próxima e inmediata de lo que hasta hace relativamente poco tiempo se entendía como habitual en la universidad. Esta proximidad ofrece a los estudiantes una oportunidad de obtener, de manos de un *experto*, una segunda opinión o simplemente contrastar información sobre realidades cercanas a su desarrollo, principalmente académico-profesional, pero también personal (por ejemplo, información sobre becas, alternativas profesionales, oportunidades laborales, situaciones personales relacionadas con sus propias vivencias o con su vida familiar o de pareja, etc.).

Por último, se destacan un grupo de necesidades, probablemente vinculadas con las características personales de los nuevos estudiantes universitarios, asociadas a la inmadurez con la que acuden por primera vez a la universidad, pero también relacionadas con esta proximidad personal de la relación profesional, y los diferentes valores, denominadas de *normas de convivencia*. Con ello, se hace referencia a comportamientos comunes para los estudiantes en sus entornos familiar y de amistad, pero poco adecuados en el ámbito académico y profesional, tales como entrar en el despacho o en el aula sin llamar, interrumpir en tutoría mientras se atiende a otra persona, preguntar en pasillos o en la cafetería, el modo de dirigirse a un docente, a un compañero en el aula o realizar una pregunta en público, las formas de redacción de mails o notas menos formales, etc. Aunque en modo alguno se trata de elementos esenciales para el óptimo desarrollo académico, en ocasiones pueden generar sorpresa, desconfianza e incluso estupefacción en los docentes y manifiesta la clara necesidad de aprendizaje de las normas que rigen la relación académica presente y la futura relación profesional.

Con todo ello, las nuevas exigencias académicas, la reflexión sobre la realidad diaria, junto con la necesidad de ofrecer un punto de apoyo y guía a los nuevos estudiantes que inician sus estudios, desde la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid, y en concreto, desde el Servicio de Orientación Universitaria, se reflexiona sobre el mejor modo de acoger y responder a las necesidades de los estudiantes de primero y, en respuesta a ello, nace este proyecto de atención y ayuda a través de la mentoría entre compañeros: proyecto SOU-estuTutor.

El objetivo de este artículo es presentar los resultados de la satisfacción de los mentores participantes en el Proyecto SOU-estuTutor desarrollado para dar respuesta a las necesidades de orientación de los estudiantes de nuevo ingreso en la Facultad de Educación de la UCM. La percepción y satisfacción de los implicados es un medio que permite pautar la actuación para mejorar los programas de mentoría universitaria optimizando los recursos disponibles.

Proyecto SOU-estuTutor: mentoría entre compañeros en la Facultad de Educación de la UCM

El Servicio de Orientación Universitaria (SOU) de la Facultad de Educación ha asumido durante más de 10 años la responsabilidad del asesoramiento al alumnado de la facultad. Su misión implica apoyar a lo largo del proceso de toma de decisiones a quienes así lo demandaban y ofrecer acciones de formación que permitieran complementar el currículo académico. Sin embargo, las necesidades de los nuevos estudiantes de grado motivaron la reconsideración en la forma de atenderles, buscando alternativas complementarias a las vías de atención que tradicionalmente se habían llevado desde este SOU. Por ello, tras realizar el análisis de la realidad y ante las demandas específicas, se consideró apropiado plantear un programa de mentoría entre compañeros.

El *mentoring* o mentoría entre compañeros se fundamenta en la ayuda y apoyo ofrecidos por alguien con más experiencia. Según Carr (1999) supone ayudar a aprender algo que se hubiera aprendido más lentamente o con mayor dificultad, de haberlo hecho por uno mismo. Y con este fin se diseña el programa denominado *SOU-estuTutor*, de mentoría entre compañeros, para atender a las necesidades de los estudiantes de primer curso en la Facultad de Educación, por parte de los estudiantes de cursos superiores.

Para dar soporte a la mentoría entre compañeros desde el SOU se crea una estructura en red cooperativa en la que un equipo de docentes con formación psicopedagógica, junto a colaboradores honoríficos del departamento MIDE y el grupo de investigación Pedagogía Adaptativa, participan en una de las cinco unidades siguientes: *Información* (elaboración de materiales, servicios, planes, itinerarios, recursos y atención presencial y virtual en las dependencias del SOU), *Asesoramiento* (evaluación y orientación de situaciones personales individuales), *Formación* (desarrollo de competencias específicas para estudiantes, en general, y estudiantes con necesidad de apoyo académico, en particular), *Extensión y Cooperación* (información, ayuda e intercambio entre servicios) y *Calidad y Proyectos* (control y mejora de la calidad, evaluación de necesidades y viabilidad de nuevos proyectos). Cada uno de los ejes tiene unas características particulares que responden a necesidades detectadas y que buscan atender a todo el alumnado, aunque esencialmente se centren en los alumnos de nuevo ingreso en la universidad. Cada eje apoya la acción que tanto el profesorado, como colaboradores y mentores deben realizar para desarrollar una acción tutorial que facilite la adaptación y participación en la vida universitaria de forma funcional y eficiente. Esta forma de organización del SOU arropa la unidad central de mentoría que se concreta en una *Red Tutorial* con estructura piramidal (figura 1).



RED DE MENTORÍA COOPERATIVA

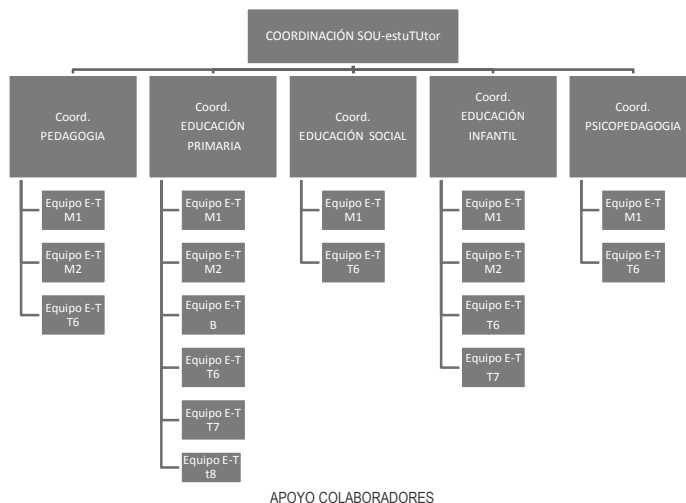


Figura 1. Red piramidal de mentoría cooperativa entre estudiantes

La meta del SOU es que los estudiantes se sientan partícipes de una comunidad de aprendizaje y desarrollo socio-personal. Precisamente, la Facultad de Educación ofrece un entorno favorable para la ejercitación de competencias relacionadas con la orientación y un personal, docente y alumnado, dispuesto a implicarse voluntariamente en esta labor.

El equipo de estudiantes-mentores, entonces, se prepara para desarrollar los siguientes objetivos:

- Aconsejar al estudiante, tanto sobre “qué hacer” como sobre “cómo hacerlo” para conseguir sus objetivos.
- Orientar el aprendizaje, anticipándose a las dificultades.
- Motivar y ayudar a desarrollar estrategias de aprendizaje autónomo y autorregulado.
- Facilitar toma de decisiones académicas acertadas.
- Ayudar a establecer un nexo entre los aspectos académicos y los profesionales.
- Informar sobre cuestiones académicas, administrativas o profesionales, ayudándole a aprender a buscarlas de forma activa.
- Colaborar estrechamente con los servicios especializados dentro de la Universidad.

Uno de los primeros elementos a considerar fue la selección y formación de los mentores. En este sentido, se realizó una primera convocatoria para la participación de los estudiantes de cursos superiores como mentores, a los que se presentó el proyecto, con sus características y los compromisos que debían asumir para su participación. Teniendo en cuenta que en la Facultad de Educación de la UCM se matriculan en sus grados, aproximadamente, 1000 estudiantes de primer curso, se optó por aceptar a los estudiantes interesados, un total inicial de 79. Estos estudiantes realizaron un curso de formación inicial, de 8 horas de duración, distribuidas en dos sesiones. A lo largo del curso, se realizaron 2 seminarios de seguimiento conjuntos, y sesiones de pequeños grupos con sus respectivos coordinadores además de contacto permanente a través de un seminario virtual creado a tal efecto. En la tabla 2 se señalan los objetivos de dicha formación.

FORMACIÓN INICIAL: *Mentoría en Acción*

- Analizar la función de la mentoría y su importancia en la Universidad
- Plantear un rol ajustado del mentor a las necesidades del estudiante de 1º
- Crear conciencia de equipo y valorar la importancia de trabajar cooperativamente
- Conocer y utilizar el funcionamiento del campus-moodle como herramienta de repositorio y comunicación
- Explicitar las posibles dudas y miedos que la mentoría plantea
- Practicar dinámicas y técnicas a utilizar en las primeras sesiones con los estudiantes

SEMINARIO I: *Qué hemos conseguido, qué nos ha faltado, cómo seguiremos*

- Analizar las experiencias positivas y negativas iniciales
- Plantear estrategias de dinamización de grupos
- Diseñar nuevas actividades de captación y seguimiento
- Diseñar nuevas actividades tutoriales adaptadas a las necesidades detectadas

SEMINARIO II: *Vuelta a las aulas*

- Presentar “la mentoría como estrategia orientadora” en la asignatura de Orientación y Acción Tutorial de todos los grupos de 1º
- Reflexionar críticamente sobre las acciones de mentoría realizadas
- Elaborar propuestas de mejora del proyecto de mentoría

SEMINARIOS OPTATIVOS: *Atendiendo necesidades específicas*

- Preparar para tener éxito en los exámenes
- Desarrollar estrategias de estudio
- Elaborar trabajos académicos y presentaciones motivantes
- Trabajar en equipo eficazmente

Tabla 2. Objetivos planteados para la formación inicial de los mentores

Finalizada la formación inicial, los mentores se organizan en grupos para recibir a los estudiantes de nuevo ingreso el primer día en las Jornadas de Acogida. Tras la presentación oficial de la Facultad por el equipo decanal y los coordinadores de las

distintas titulaciones, los mentores del proyecto, distribuidos en grupos de 3-4 personas, acompañaron a los estudiantes a su aula donde, tras una dinámica de presentación, les ofrecen información básica de *supervivencia* en la universidad y la facultad en cuanto a su organización, distribución y currículum. En este momento se ofreció a los estudiantes la posibilidad de inscribirse en el proyecto y contar con un mentor que pudiera guiarles y apoyarles en su proceso de incorporación a la vida universitaria. La demanda de estudiantes de primero fue inesperadamente alta, y se interesaron más de 600 estudiantes entre los cuatro grados impartidos en la Facultad de Educación (Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Social y Pedagogía) y la licenciatura de Psicopedagogía.

Una vez distribuidos los estudiantes de primero entre los mentores, se inicia el ciclo de mentoría (figura 2). El primer paso es el contacto entre cada mentor y sus estudiantes para iniciar una relación de confianza y poder detectar sus necesidades y diseñar un plan de acción tutorial. La mentoría fundamenta sus acciones en la ayuda y guía a los estudiantes, realizando un apoyo progresivo. Para ello, el proceso debe ser paulatino y fundamentarse en la relación de confianza; siguiendo a Sánchez, Manzano, Rísquez y Suárez (2011), los mentores deben construir una relación de confianza con sus estudiantes, para intercambiar la información y poder conseguir las metas establecidas, y paralelamente el compromiso alcanza mayor nivel de profundización. Los coordinadores son los que directamente hacen el seguimiento de la acción de los mentores, resolviendo las dificultades que se presentan. Un seminario en el campus facilita el repositorio de materiales y el intercambio de información y apoyo entre mentores y coordinación. Finalmente, la última etapa del proceso implica la evaluación y la planificación para la mejora del proyecto en siguientes ediciones.

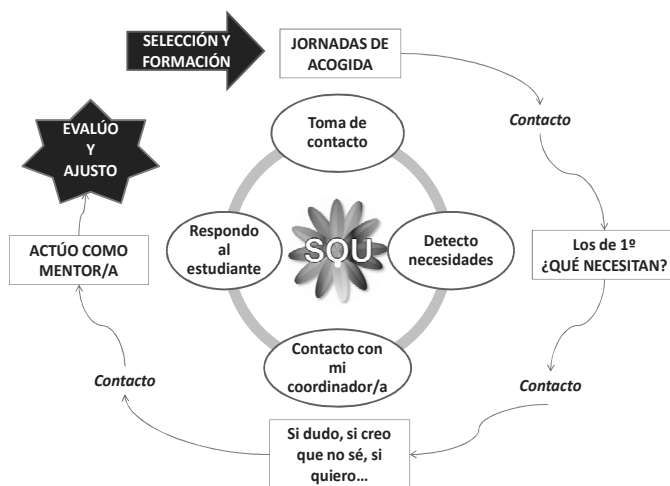


Figura 2. Ciclo de mentoría del proyecto SOU-estuTutor desde la perspectiva del mentor

Son múltiples los elementos que aseguran el éxito de un proyecto de mentoría pero entre ellos, sin duda, se encuentra conocer y reconocer las necesidades de los propios mentores, pues la viabilidad y continuidad del proyecto depende fundamentalmente de su satisfacción. Siendo los mentores quienes están directamente en contacto con los estudiantes de primero sus aportaciones y sugerencias ofrecerán nuevos cauces de actuación para facilitar la superación de las limitaciones encontradas en el proceso, logrando ajustar mejor la intervención a las necesidades y condiciones reales en las que tiene lugar.

Método

Se trata de un estudio de corte descriptivo centrado en la evaluación del proyecto, planteada en dos momentos diferenciados. Por un lado, durante el proceso de mentorización para, en la medida de lo posible, plantear soluciones inmediatas que pudieran redundar en su progreso. Y, al finalizar el mismo, con objeto de analizar los puntos fuertes y los posibles errores de proceso para, en definitiva, mejorar la mentorización en cursos posteriores.

La evaluación de seguimiento se realiza tras cinco meses de iniciado el proyecto, tiempo que se piensa suficiente para que los mentores conozcan más a fondo a sus mentorizados. Se realizó a través de un cuestionario de satisfacción compuesto por 18 ítems, tanto de respuesta dicotómica como escala valorativa, que fue completado por los mentores participantes en el programa.

La evaluación final se plantea en junio, al finalizar el curso, por medio de un cuestionario de 26 ítems, tanto de escala valorativa como respuesta abierta con objeto de recoger la máxima sensibilidad de los mentores sobre el programa.

Ambos cuestionarios se realizaron ad-hoc y fueron cumplimentados por los mentores a través de la herramienta electrónica *Google Drive*.

Como complemento a la información obtenida en los cuestionarios, se realizan dos grupos focales con mentores para conocer su percepción e interpretación de las respuestas obtenidas, así como acciones a realizar para la mejora del proyecto. Cada grupo estuvo compuesto por 5 mentores representativos de las distintas titulaciones.

Participantes

Todos los mentores participantes eran estudiantes que habían cursado con éxito la asignatura obligatoria *Orientación Educativa y Acción tutorial* en el segundo cuatrimestre de los grados de Pedagogía, Educación Social, Educación Primaria y Educación Infantil, además de haber desarrollado competencias genéricas de compromiso, trabajo en equipo, comunicación y liderazgo. Estas últimas competencias fueron identificadas gracias a la implementación de un proyecto de innovación

financiado en la UCM². Así, junto con la formación teórica básica que ya tenían en competencias específicas de orientación y tutoría, el proyecto ofrecía la posibilidad de poner en valor práctico las competencias adquiridas.

De los 79 mentores que inicialmente manifestaron su deseo de participar en el proyecto y realizaron la formación inicial, 7 de ellos se dieron de baja antes del primer contacto con los estudiantes. De los 72 restantes, 56 de ellos respondieron a los cuestionarios de evaluación lo que supone el 77,8% de los participantes. Haber cursado la asignatura obligatoria *Orientación educativa y acción tutorial*, que plantea las bases de la orientación y la función tutorial, permite que los estudiantes dispongan de un sólido marco teórico de partida para sus tareas, entre ellas el planteamiento de un plan tutorial que responda a las necesidades de sus estudiantes mentorizados.

Con respecto a la distribución de participantes por sexos, y tal y como es común en la Facultad de Educación, el 88,7% de los participantes eran mujeres y el 11,3 % varones. En función del curso, el mayor porcentaje de estudiantes se situó, entre los estudiantes de 2º y 3º, seguido de estudiantes de 4º. También fue significativa la participación de los estudiantes de 5º (licenciaturas de Pedagogía y Psicopedagogía, en extinción), superior al 19%. Además, cabe añadir que aunque fueron pocos los estudiantes de Máster (2), su participación fue esencial para el desarrollo del proyecto.

Con respecto a la titulación, la mayor parte de los estudiantes pertenecían a las titulaciones de Pedagogía, tanto de Grado como de Licenciatura, sumando más del 60% de los participantes. Seguidamente se situaron los estudiantes de los grados de Educación Infantil y Primaria (13,2% y 11,3%, respectivamente), siendo muy escasa la participación de los estudiantes de Educación Social. Sin embargo, es significativo el compromiso de los mentores de Psicopedagogía quienes, siendo una titulación de segundo ciclo, supusieron el 7,5% de todos los mentores (gráfico 1).

² Proyecto de Innovación UCM 255. Moodle para la evaluación de competencias interpersonales en situaciones de aprendizaje cooperativo. Convocatoria 2010-11.

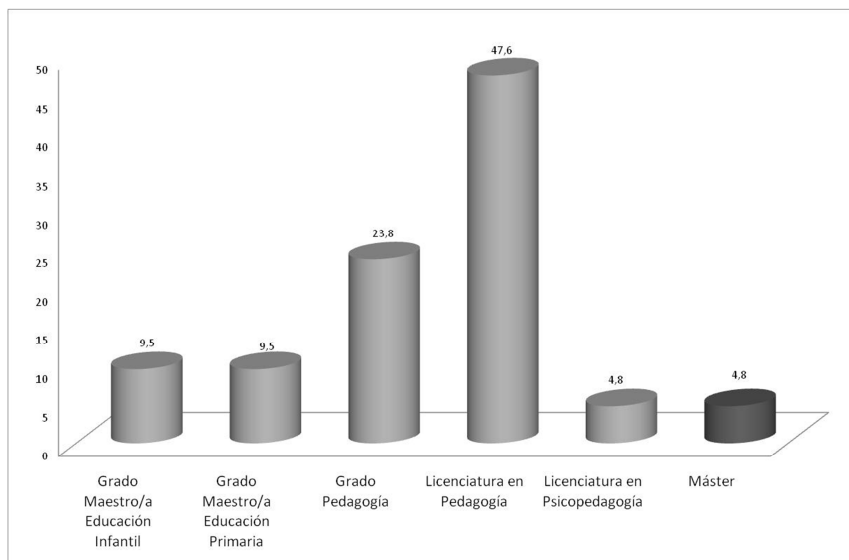


Gráfico 1. Distribución de la muestra según titulación

Por último, es importante resaltar que el 83% de los mentores habían simultaneado sus estudios con otras responsabilidades (principalmente, laborales). Y más del 15% habían colaborado en tareas en algún departamento universitario lo que podría suponer, al menos a priori, un conjunto de mentores responsables, capaces y comprometidos.

Resultados

Con objeto de favorecer la interpretación de los datos recogidos en los dos cuestionarios administrados y destacando los datos de mayor relevancia, se presentan de forma conjunta los resultados, seleccionando las respuestas de mayor interés para la evaluación y mejora del proyecto. Así, en la evaluación de seguimiento se destacan las respuestas sobre interés de los mentores y necesidades de información y dificultades manifestadas por los estudiantes de primero. Por su parte, en la evaluación final se recogen los datos sobre interés de participación, utilidad de la formación y coordinación, sentimiento de comunidad, competencias logradas y satisfacción general.

Las principales necesidades detectadas por los mentores sobre sus estudiantes de primero se concentran en torno a tres aspectos: a) el profesorado y la metodología docente, b) la gestión administrativa de la Facultad y c) los recursos y servicios que ofrece la Facultad (gráfico 2).

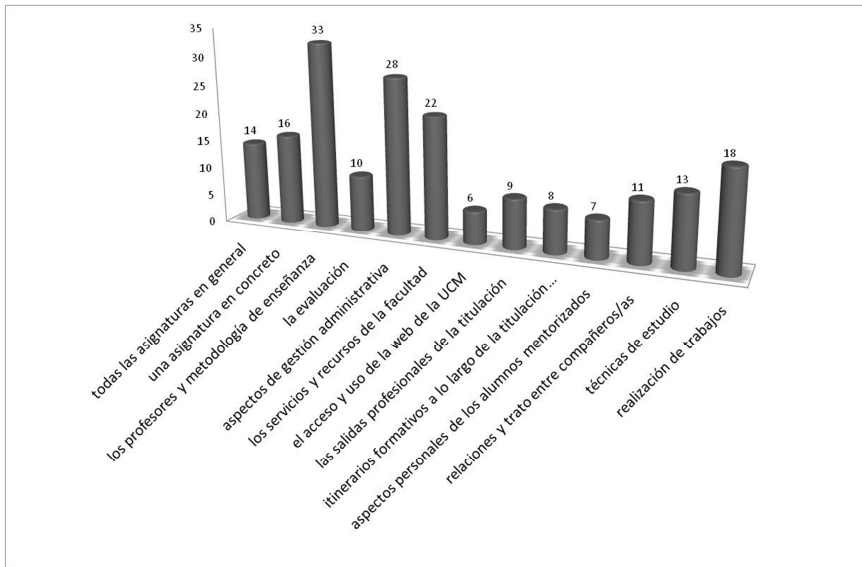


Gráfico 2. Necesidades de información

Con respecto a las principales dificultades que manifiestan sus estudiantes, en una escala de 1 a 6, donde el 1 implica ninguna dificultad hasta el 6 que implica mucha dificultad, la mayoría de los mentores manifiestan que las dificultades con las que se encuentran sus mentorizados se agrupan en torno a dos tópicos. Uno, relacionado con los planes de estudios y asignaturas (medias entre 3 y 4) y el otro, con aspectos organizativos de la facultad, recursos y salidas profesionales (gráfico 3).

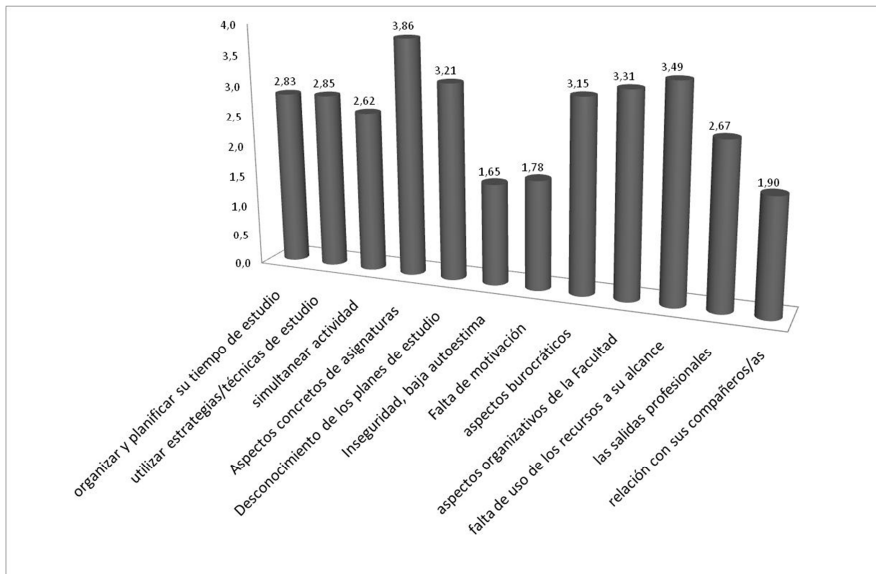


Gráfico 3. Puntuaciones medias en dificultades de los estudiantes

Al preguntar a los mentores sobre si sentían que habían ayudado a sus estudiantes a superar sus dificultades y a adaptarse mejor a la vida universitaria, la media de sus respuestas (en una escala de 1 a 6) se sitúa en 3,5 y 3,6 respectivamente. Es decir, parece que perciben un cierto beneficio para los estudiantes mentorizados en cuanto a resolver sus dudas sobre aspectos curriculares y organizativos de la facultad, indicando que son menores las necesidades percibidas en aspectos socio-personales (autoestima, seguridad, motivación o relación con compañeros).

Un aspecto ligado con la satisfacción es el interés que los mentores manifiestan hacia la participación en el proyecto. Así, al ser preguntados sobre este aspecto los mentores señalaron un elevado interés inicial (una media de 5,30 puntos en una escala de 1 a 6 puntos), aunque la evolución de la motivación desciende hasta 3,60 puntos en la evaluación de seguimiento y final. Cuestionados los mentores sobre esta situación señalaron como una de las principales causas del decremento de esta motivación la respuesta baja e inestable de los estudiantes que participaron en el proyecto. Si bien la acogida e inscripción inicial había sido cuantiosa, no siempre se materializó este primer contacto con todos los estudiantes y un porcentaje significativo abandonó el programa a lo largo de los dos primeros meses. Así, en este momento del proyecto el porcentaje de estudiantes de 1º que continuaba en el mismo era de 64,3 % lo que suponía un descenso considerable de la participación inicial y, en consecuencia, de su implicación. Esta situación condujo a plantear la temática de la sesión de seguimiento con los mentores con objeto de que pudieran compartir sus pequeñas frustraciones y comenzaran a entender que la participación en el proyecto era voluntaria, no necesaria para todos los estudiantes y que, por consiguiente, tenían total libertad para darse de baja en el momento que consideraran. En esta sesión se presentaron diversas experiencias de contacto y seguimiento de los mentores, unos con una alta respuesta de los estudiantes asignados y otros, con una baja respuesta, de modo que todos los mentores se pudieran sentir identificados. Repartidos en grupos, los mentores y coordinadores analizaron y establecieron diferentes estrategias de seguimiento y acciones a realizar para facilitar la captación, entre las que destacan: trabajar en equipo para unir estudiantes mentorizados, nuevas dinámicas de presentación.

El acompañamiento de los mentores durante el proyecto se estructuró en dos líneas. Por un lado, las sesiones de formación y seguimiento que se celebraron periódicamente y, por otro lado, el coordinador que supervisaba y guiaba a un grupo establecido de mentores. Así, y con respecto a la utilidad de las sesiones de formación y seguimiento, y en relación a la formación inicial recibida antes de iniciar el proyecto (gráfico 4), los mentores consideraron que ésta fue bastante útil para desempeñar adecuadamente su rol de tutor (4,85 puntos sobre 6; 96% indicaron que la sesión fue entre *bastante* y *totalmente útil*). Este porcentaje descendió en la segunda sesión (el 80% de los mentores) y de forma más acusada en la tercera reunión realizada, donde solo el 66% de los mentores consideraron la sesión de formación entre bastante y totalmente útil.

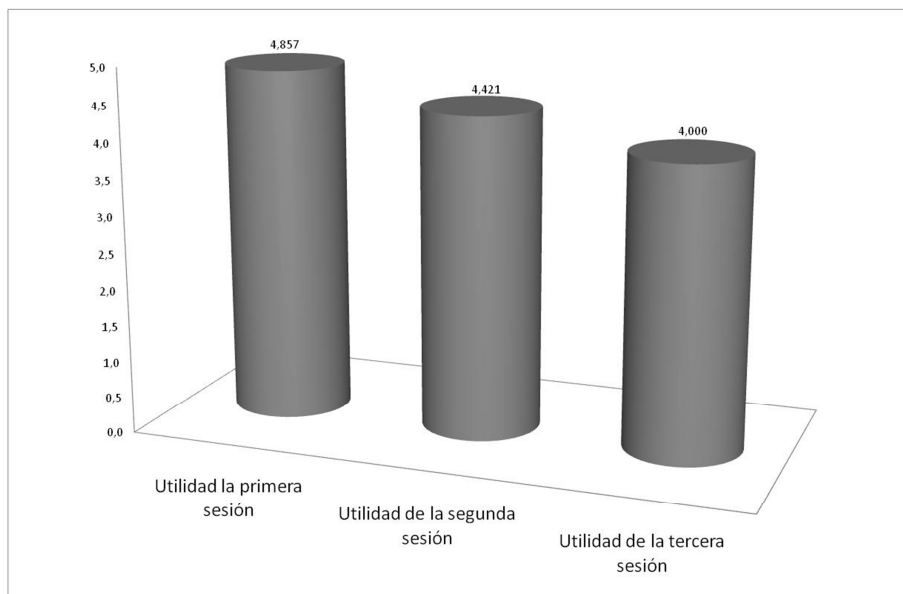


Gráfico 4. Medias en la variable utilidad de la formación

Con respecto al acompañamiento personal que realizaba el coordinador de cada grupo de mentores, los datos muestran un nivel de satisfacción muy alto para el 84% de los mentores (gráfico 5).

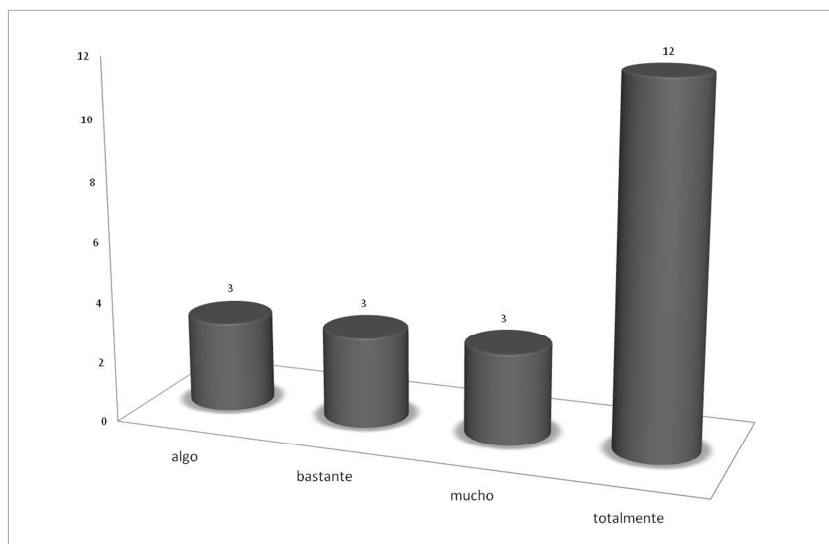


Gráfico 5. Satisfacción con la coordinación

Otro de los elementos importantes del análisis de la evaluación sobre la satisfacción con el proyecto es la distinta percepción que manifiestan los mentores sobre el

aprovechamiento y el aprendizaje que ha supuesto para ellos la participación en el proyecto. En general, perciben que han ganado, sobre todo, en cuanto al conocimiento sobre la vida universitaria (4,8) y el refuerzo de competencias como la cooperación y el compromiso (4,1) (gráfico 6). Esta percepción es mayor que la que perciben respecto a la capacidad de ayudar a los mentorizados a adaptarse a la vida universitaria (3,5), tal como se indica anteriormente.

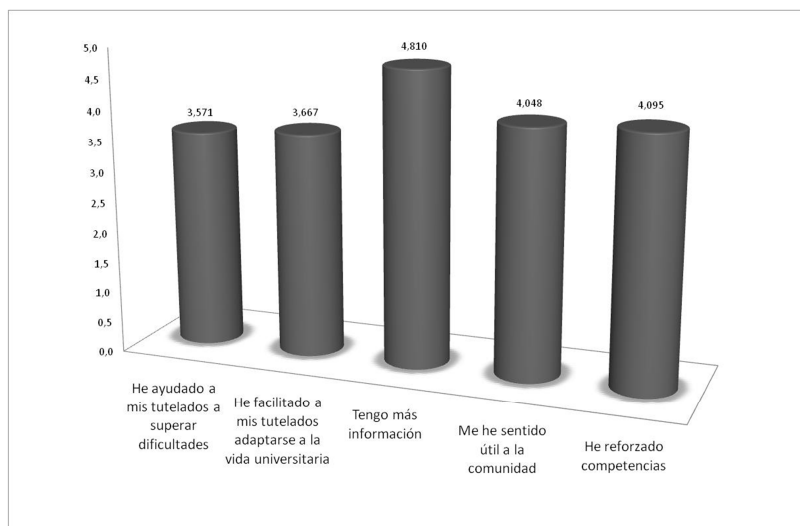


Gráfico 6. Puntuaciones medias de los mentores en los ítems

Sin embargo, a pesar de su beneficio, los mentores manifiestan un sentimiento de cierta insatisfacción hacia sí mismos, hacia su labor como mentores, pues estos datos siempre son inferiores a la satisfacción de los estudiantes. Así, aun cuando los mentores consideran que sus estudiantes están satisfechos con la labor realizada, la puntuación que se otorgan a sí mismos es inferior, lo que puede manifestar un elevado nivel de exigencia (gráfico 7). En concreto, el 48% de los mentores indican que sus tutelados están muy o totalmente satisfechos, mientras que solo el 4% de los mentores indican sentirse satisfechos con su labor. Un hecho que puede resaltar el éxito del programa se deriva de la continuidad en la relación establecida entre mentores y estudiantes: el 30% de los mentores indican continuar su relación con sus estudiantes tutelados tras la finalización del proyecto.

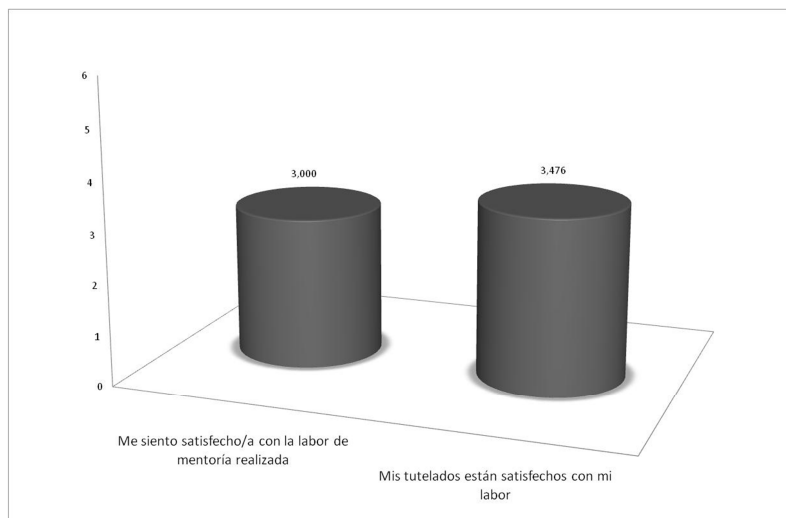


Gráfico 7. Puntuaciones medias de satisfacción de los mentores y de la percepción de satisfacción de sus estudiantes

Finalmente, favorecer el sentimiento de comunidad educativa se señaló como uno de los objetivos transversales del programa de mentoría entre compañeros. Se trataba de que los mentores se sintieran parte de un trabajo importante, y su labor fuera visible y reconocida. Los siguientes datos (gráfico 8) muestran que para el 70% de los mentores el objetivo ha sido alcanzado teniendo en cuenta que se han sentido bastante, mucho o totalmente parte de la comunidad educativa, dentro de la Facultad (66,6%) o del SOU (71,4%).

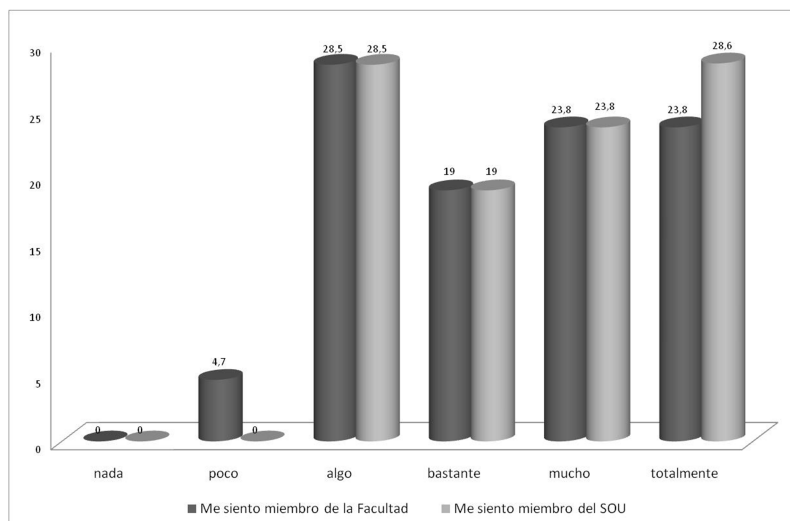


Gráfico 8. Porcentaje de puntuaciones sobre el sentimiento de pertenencia a la Facultad y al SOU

Así, parece que los mentores muestran un claro sentimiento específico de pertenencia y reconocimiento dentro del SOU, al tiempo que se ven parte integrante de la comunidad educativa de la Facultad. Mayoritariamente los mentores se alegraron de haber participado en el proyecto y reconocieron la intención de recomendar la participación en la experiencia a otros compañeros (un 95%).

Conclusiones

El desarrollo e implementación de un proyecto socio-educativo pensado para que se cree una comunidad de aprendizaje cooperativo que perdure en el tiempo supone una evaluación continua centrada en la detección de puntos fuertes y débiles para su mejora y progresiva adecuación a las características del contexto y necesidades prioritarias de los implicados. Aunque, en general, los resultados han sido positivos, no debe olvidarse que el proyecto SOU-estuTutor se trata de una experiencia inicial que requerirá de futuras adaptaciones, pues el proceso de mentoría necesita un periodo de experimentación para que tanto los mentores como los profesores colaboradores en el mismo adquieran las destrezas básicas para su desarrollo (Tobajas y De Armas, 2010).

En primer lugar, una de las claves del proyecto y que quizá fundamente el éxito del mismo es que el desarrollo de un proyecto de mentoría, apoyado esencialmente en la experiencia previa de los estudiantes (en este caso, estudiantes de cursos superiores que anteriormente fueron estudiantes de primero), genera importantes beneficios no solo para los estudiantes que participan directamente como beneficiarios directos sino también para los estudiantes que acompañan el proceso y para la propia institución. Los mentores perciben que desarrollan competencias importantes para su formación, sobre todo a las que se refieren a un mayor conocimiento sobre la vida universitaria, capacidad para encontrar la información que necesitan y a las competencias de ayuda, cooperación y compromiso. Sin embargo, su valoración es menor cuando se refieren a su capacidad de ayudar a los mentorizados a superar sus dificultades y adaptarse mejor a la vida universitaria. Estos datos son coincidentes con los hallados en otros estudios (Manzano, Martín y Sánchez-García, Rísquez y Suárez, 2012; Velasco, Domínguez, Quintas y Blanco, 2010) donde los mentores indican siempre un mayor aprovechamiento del programa que los estudiantes de 1º para quienes en origen se diseñó el proyecto. Los mentores potencian las habilidades sociales necesarias para su posterior desarrollo profesional y que no siempre tienen oportunidad de poner en marcha de forma efectiva a lo largo de su carrera (Sánchez Ávila, 2010). Por otro lado, hay que destacar el desarrollo del sentimiento de comunidad como uno de los logros más importantes. En la tabla 3 pueden observarse algunos de estos beneficios.

| BENEFICIOS DE PARTICIPACIÓN EN EL PROYECTO SOU-estuTutor | |
|---|---|
| <p>MENTORES</p> <ul style="list-style-type: none"> • Optimización de su aprendizaje e información de la institución universitaria • Desarrollo competencias genéricas (compromiso, cooperación, ayuda) transferibles a su vida personal y profesional • Satisfacción y autoconfianza • Mejora de conocimiento y búsqueda de recursos • Sentimiento de pertenencia a comunidad educativa | <p>ESTUDIANTES DE PRIMER CURSO</p> <ul style="list-style-type: none"> • Acogida cercana y más personal • Sentimiento de apoyo y aceptación • Información de planes, metodología, recursos académicos y servicios Facultad • Mejora estrategias aprendizaje |
| <p>INSTITUCIÓN UNIVERSITARIA</p> <p>Servicio de información, asesoramiento y orientación universitario</p> <p>Sentido de comunidad educativa entre profesorado, recién licenciados y estudiantes de la Facultad de Educación</p> <p>Percepción alta utilidad del Servicio de Orientación</p> | |

Tabla 3. Beneficios de participación en el proyecto SOU-estuTutor en función de los participantes

Desde el primer momento, los mentores manifiestan un alto interés hacia la participación en el proyecto, sienten que han sido útiles respondiendo, principalmente, a las necesidades de información de los mentorizados porque creen que éstos están *bastante* o *muy satisfechos* y, además, perciben que se sienten parte de una comunidad colaborativa. Sin embargo, llama la atención el descenso de la motivación de los mentores a lo largo del proceso de mentoría. Parece, según la información planteada en los seminarios de seguimiento, que uno de los motivos principales de la desmotivación y desaliento de los mentores es la falta de respuesta de los estudiantes que inicialmente habían decidido participar en el proyecto según la solicitud durante las Jornadas de Acogida. Así, el elevado entusiasmo y confianza de los mentores junto con las respuestas poco precisas e inconstantes de los estudiantes generó una expectativa incumplida que derivó en cierta frustración inicial. Esta situación debe tomarse como elemento de análisis para la preparación futura de los mentores, anticipando estas posibles respuestas y preparándoles para manejar con acierto estas situaciones. Esta falta de asistencia a las reuniones presenciales no es una queja específica del proyecto desarrollado, sino que es común a otros procesos de características similares (Tobajas y De Armas, 2010) e incide directamente en la desilusión en el proyecto que, en algunas ocasiones, lleva al abandono del mismo. De hecho, el interés de los mentores podría representarse en una forma dicotómica, unos muy altamente motivados y otros desilusionados, en función de la acogida de los estudiantes asignados. En este proyecto, hay un abandono de mentores del 22% durante los dos primeros meses. Por esta razón, parece que, para aumentar la satisfacción, es necesario disminuir el número

de mentores puesto que la demanda de los estudiantes de primero es, inicialmente, más bien baja pero, además, desciende a lo largo del primer mes si la mentorización no es inmediata o si no está institucionalizada dentro del horario lectivo.

Manzano, Martín, Sánchez-García, Rísquez y Suárez (2012) señalan entre las claves de éxito de la mentoría la organización de la misma (cultura de comunidad, apoyo de todos, trabajo con voluntarios, seguimiento y evaluación continua, y alto esfuerzo organizativo). En este sentido, los mentores se encontraron satisfechos con las acciones de seguimiento y supervisión que se estaban llevando a cabo y, más concretamente, con las personas que las realizaban. De este modo, parece que el rol de coordinador de mentores se desvela como una figura esencial, pues es el referente a lo largo de todo el proceso. Así, la decisión de plantear una estructura en red piramidal controlada por colaboradores-licenciados, voluntarios y vinculados solo parcialmente al SOU puede ser adecuada porque ha permitido estimular la participación en la vida universitaria centrándose en un plan compartido de desarrollar un servicio de ayuda cooperativa dirigida a paliar las necesidades de los estudiantes de primer curso, tanto informativas y académicas como de apoyo personal y de desarrollo profesional. Sin embargo, ha sido valorada de distinta forma. En general, la valoración es alta pero, por una parte, la coordinación depende del tiempo dedicado e implicación de la persona encargada de la coordinación del equipo de mentores; para mejorar el proyecto en este sentido parece necesario reducir la coordinación a personas con vinculación estable al servicio de orientación y alta implicación y competencia.

En esta misma línea, es preciso resaltar la importancia percibida de las sesiones de formación y seguimiento pero mientras que la primera sesión formativa fue altamente valorada, las sesiones siguientes son percibidas como menos útiles. Parece necesario, pues, incluir un módulo de cohesión entre compañeros-mentores en la sesión inicial y sesiones concretas formativas en torno a las necesidades de los estudiantes a lo largo del proceso. Un procedimiento pudiera ser la organización de los mentores en equipos para elaborar materiales para las sesiones planificadas con los mentorizados, de forma que se refuerza a la vez las competencias de autonomía, planificación y comunicación. Aunque, sin duda, los datos son positivos, la coordinación del proyecto considera necesario analizar con más detalle estos resultados y revisar la formación para aumentar la satisfacción de los mentores.

Esta experiencia ha permitido aprender de la práctica y detectar los puntos fuertes y débiles en el propio contexto donde se desarrolla. La red colaborativa establecida con un alto grado de implicación entre docentes, colaboradores y mentores, quizás sea su gran fortaleza, al igual que la percepción de la utilidad y sentirse parte de una comunidad educativa realizando un servicio educativo colaborativo, sistemáticamente planificado. El tiempo, energía y esfuerzo invertido en la tarea de facilitar la integración de los estudiantes de primer curso ha favorecido la creación de un verdadero equipo cooperativo que ha trabajado con entusiasmo y compromiso, poniendo en valor sus competencias profesionales a lo largo del proyecto. No en vano los mentores señalan que su participación les ha permitido aunar teoría y práctica, reconociendo la experiencia vivida al poner en valor los conocimientos adquiridos en diversas materias cursadas.

Entre las principales posibles mejoras cabe señalar, en primer lugar, la necesidad de controlar la acción de mentoría cambiando cantidad por calidad y, en segundo lugar, ajustar la extensión del programa (previsto inicialmente con una duración de todo el curso académico) al primer cuatrimestre si el objetivo es facilitar la transición con una acogida más cercana a un entorno que descoloca por el anonimato y la novedad de la organización universitaria. Entonces, si el objetivo del programa de mentoría es la integración y adaptación de nuevos estudiantes a la vida universitaria, hay que ser conscientes que muchos de ellos no lo necesitan o no desean ser tutelados puesto que, o bien son capaces de autorregular su conducta para gestionar y adaptarse con éxito a la nueva situación o bien desean experimentar una nueva situación que se caracteriza por su bajo control. Siendo conscientes de que la mentoría no puede ser obligatoria sino una opción deseable para determinados estudiantes, parece más recomendable disminuir el número de mentores que atiendan a un máximo de 5 estudiantes para evitar el sentimiento de frustración que ha acompañado a alguno de los mentores que no fueron capaces de captar a un mínimo número de estudiantes. Por otro lado, como el mayor impacto se obtiene en los primeros meses es preciso replantear la duración del mismo y acomodar su temporalización al cuatrimestre inicial, a partir del cual los estudiantes de primero habrán adquirido ya algunas de las destrezas básicas para desenvolverse con cierta competencia y soltura en el entorno universitario.

Por otro lado, el enriquecimiento del proyecto exige añadir la percepción y satisfacción de los demás implicados en el proyecto de mentoría, principalmente, conocer de primera mano la satisfacción de los estudiantes de primer curso que han participado. Si bien la percepción de los mentores es positiva, disponer de la evaluación que los propios sujetos hacen del programa fortalecería y dinamizaría su desarrollo, dado que ofrecería valiosa información para lograr ajustar mejor la oferta de mentoría.

Para finalizar, se destacan las palabras pronunciadas por uno de los mentores participantes en el proyecto puesto que reflejan bien la percepción y satisfacción de su función como mentor: *¿nuestra labor? Dar la bienvenida a los alumnos, informarles acerca del SOU y del proyecto SOU-estuTutor y animarles a formar parte de él. Creo que no hablo solo por mí, si digo que el haber tenido la oportunidad de motivar, tranquilizar y, de algún modo, ofrecer nuestro apoyo a los alumnos de primer año desde el primer día es algo tan gratificante como impagable* (mentor 3º Educación Primaria. Curso 2011-12). Su ánimo y fortaleza, a pesar de la escasez de recursos, permite avanzar de forma modesta pero progresiva hacia la meta: consolidar una comunidad educativa activa y comprometida en la formación integral de los estudiantes de la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid.

Referencias bibliográficas

- ÁLVAREZ PÉREZ, P. (2002). *La función tutorial en la universidad*. Madrid: EOS.
- ÁLVAREZ PÉREZ, P. y JIMÉNEZ BETANCORT, H. (2003). *Tutoría Universitaria*. La Laguna: Servicio de Publicaciones de la Universidad de La Laguna.
- BRICALL, J. (2000). *Informe Universidad 2000*. Madrid: Patronato de la Conferencia de Rectores.
- CARPINTERO, E.; BIENCINTO, Ch.; GARCÍA, M. y NÚÑEZ, C. (2012). Actas del I Congreso Internacional de Interuniversitario de Orientación Educativa y Profesional. Universidad de Málaga.
- CARR, R. (1999). *Alcanzando el futuro: el papel de la mentoría en el nuevo milenio*. Peer Resources. Disponible en <http://www.peer.ca/spanish1.pdf>. Consultado 21 de enero de 2013.
- GARCÍA JIMÉNEZ, E. y SANZ ORO, R. (2006). *Nuevas estrategias de apoyo a los estudiantes en la Universidad*. En T. Escudero y A.D. Correa (coords.), *Investigación en innovación educativa: algunos ámbitos relevantes*. Madrid: La Muralla.
- GARCÍA-NIETO, N.; ASENSIO, I.; CARBALLO, R.; GARCÍA-GARCÍA, M. y GUARDIA, S. (2005). La tutoría universitaria ante el proceso de armonización europea, *Revista de Educación*, 337, 189-210.
- MANZANO, N.; MARTÍN, A.; SÁNCHEZ-GARCÍA, M.F.; RÍSQUEZ, A. y SUÁREZ, M. (2012). El rol del mentor en un proceso de mentoría universitaria. *Educación XXI*, 15(2), 93-118.
- MARTÍNEZ SERRANO, M.C. (2009). La Tutoría Universitaria ante la creación del Espacio Europeo de Educación Superior. *XXI, Revista de Educación*, 11, 235-244.
- ESTATUTO DEL ESTUDIANTE UNIVERSITARIO (2010). Real Decreto 1971/2010 de 30 de diciembre. Madrid: Boletín Oficial del Estado.
- SÁNCHEZ ÁVILA, C. (2010). Red de Mentoría en entornos universitarios españoles: resultados de un análisis comparativo. *Revista Mentoring & Coaching*, 3, 13-29.
- SÁNCHEZ GARCÍA, M.; MANZANO SOTO, N.; RÍSQUEZ LÓPEZ, A. y SUÁREZ ORTEGA, M. (2011). Evaluación de un modelo de orientación tutorial y mentoría en la Educación Superior a distancia. *Revista de Educación*, 356, 719-732.
- TOBAJAS, F.B. y DE ARMAS, V. (2010). Valoración de un programa de mentorías por los estudiantes mentorizados tras tres años de permanencia en la Universidad. *Revista Mentoring & Coaching*, 3, 55-69.

- GARCÍA, M.; NÚÑEZ, M.C.; BIENCINTO, Ch & MOLINA, E. (2013). Proyecto SOU-estuTutor: un programa de mentoría para estudiantes de primero. En J. A. Conejero, M. Á. Fernández, L. J. Rodríguez, V. Vivancos (Eds). *Sistemas de Acogida y Tutorización en Estudios Universitarios (SATEU)*. Madrid: MEC.
- VALVERDE, A.; RUIZ DE MIGUEL, C.; GARCÍA-JIMÉNEZ, E. y ROMERO, S. (2004). Innovación en la Orientación Universitaria: La mentoría como respuesta. *Contextos Educativos*, 6-7, 87-112.
- VELASCO QUINTANA, P.J.; DOMÍNGUEZ SANTOS, F.; QUINTAS BARRETO, S. y BLANCO FERNÁNDEZ, A. (2010). La mentoría entre iguales y el desarrollo de competencias. *Revista Mentoring & Coaching*, 3, 71-85.

Correspondencia con las autoras

Mercedes GARCÍA GARCÍA
Departamento MIDE de la Facultad de Educación. UCM
C/ Rector Royo Villanova, s/n. 28040 Madrid
e-mail: alameda@edu.ucm.es