

**La tutoría entre iguales:  
una experiencia del grado de  
pedagogía de la Universidad de  
Barcelona**

**Peer mentoring: the  
experience of the bachelor of  
pedagogy at the University of  
Barcelona**

**Juan Llanes**

Universidad de Barcelona (España)

**Emma Quiles-Fernández**

University of Alberta (Canada)

**Elena Noguera**

Universidad de Barcelona (España)

**Juan Llanes**

Universidad de Barcelona (España)

**Emma Quiles-Fernández**

University of Alberta (Canada)

**Elena Noguera**

Universidad de Barcelona (España)

**Resumen**

Este artículo desarrolla una experiencia de innovación en el marco del Plan de Acción Tutorial llevado a cabo en la Universidad de Barcelona, concretamente en la antigua Facultad de Pedagogía. A partir de la aprobación de un Proyecto de Innovación y Mejora Docente<sup>1</sup>, y junto a la Oficina de Aprendizaje y Servicio, durante el curso 2013-14 implementamos un

**Abstract**

This article describes an innovative approach to peer mentoring put into practice in the Bachelor of Pedagogy, in the former Faculty of Education at the University of Barcelona. Following the approval of an educational innovation project, a peer mentoring (or student-to-student tutoring) programme between first-year and fourth-year students of the Bachelor's degree course was established in the 2013-14 academic year as one of the courses of action set in motion by the

<sup>1</sup> Programa de Millora i Innovació Docent de la Universitat de Barcelona. Programa tutoria entre iguals (2013-PID-UB/007).

programa de tutoría entre iguales entre estudiantes de primero y cuarto curso del grado de Pedagogía. La finalidad es que éstos últimos contribuyan a integrar y orientar a estudiantes recién llegados a la vida universitaria. Las actividades que se derivan de esta experiencia se enmarcan en la asignatura de primero *Profesionalización y Salidas Laborales*, una materia perteneciente al *Practicum* y de carácter obligatorio. El programa de tutoría entre iguales pretende no sólo acoger a estudiantes de primer curso, sino crear un proceso de acompañamiento continuado por parte de los coordinadores del programa y de los tutores de la asignatura de *Practicum*, a fin de mejorar la eficacia del propio Plan de Acción Tutorial. Todo ello, lo exponemos a través de diversas narrativas de los tutores, estudiantes, mentores y coordinadores del propio programa. A partir de ellas rescatamos la discusión del estudio y las propuestas de mejora que requieren los procesos de orientación y tutoría en la Facultad de la que formamos parte.

**Palabras clave:** orientación profesional, tutoría, relaciones entre pares, enseñanza mutua, formación universitaria, pedagogía.

Faculty's Learning and Services Office. The purpose was for fourth-year students to provide guidance to new entry students and to help them to integrate into the university life. This experience formed part of Professionalization and Employment Opportunities, a compulsory first course in work placement in the second term of the first year, where the tutors and coordinators teach this subject. The actual programme provides support for first-year students throughout the academic year (i.e. not just during the P&EO course), with support being provided by the coordinating group. An additional objective is the collaboration and cooperation of those involved in peer mentoring with the tutors in each class group to improve and enhance the effectiveness of the method. The experience is described from the point of view of the stakeholders (tutors, students, student-mentors and coordinators) with the aim of formulating improvements and enhancements to guidance and mentoring in this specific undergraduate degree course.

**Key words:** professional guidance, tutoring, peer tutoring, peer relationship, higher education, educational sciences.

## Introducción

A lo largo de la historia, las nociones de “orientación” y “tutoría” han llevado consigo diversas concepciones, condicionadas por el contexto histórico y social en el que se han visto desarrolladas. Autores como Álvarez y Bisquerra (1996) han contribuido al consenso del término, expresando que se trata de

“un proceso continuo y sistemático de ayuda dirigido a las personas, en todos los aspectos de su vida, poniendo énfasis en la prevención y desarrollo que se realiza a lo largo de la vida y donde la implicación de agentes educativos y sociales es clave para su desarrollo” (p.7).

De ahí que entendamos la orientación como un proceso que prevé, desarrolla e interviene socialmente en la realidad educativa de la que formamos parte. Desde nuestro estudio de aproximación, planteamos que la orientación debe aparecer en todos

los niveles educativos y, por tanto, la universidad debe acoger y generar espacios para ello. Su intervención queda justificada dada la complejidad y cantidad de situaciones a las que los estudiantes deben enfrentarse desde su entrada a la institución hasta su transición al mercado de trabajo (Vera, 2013).

La orientación universitaria es un proceso de acompañamiento y asesoramiento que acoge aspectos académicos, profesionales y personales sobre los que la institución educativa, en función de sus servicios y de las normativas expresas (configuradas en los planes estatales y autonómicos), decide cómo implementarlos. En el marco del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), la tutoría surge para clarificar que el nuevo modelo de universidad contempla al estudiante como eje vertebrador de la formación, cuyo protagonismo le sitúa en un nuevo contexto donde debe aprender a gestionar su propio proceso de aprendizaje, su relación con el saber, su destreza de la cultura universitaria y su dominio de las competencias profesionales (Álvarez, 2012; Muñoz y Gairín, 2013). Asimismo, la tutoría es una actividad de carácter formativo que incide en el desarrollo integral del estudiante (Ferrer, 2008) y que recupera la importancia de que el maestro coloque en el centro de su práctica educativa al mismo (Rodríguez, 2004). Pero, más allá del quehacer docente y de la extensión dialéctica surgida de las funciones del mismo, se puede determinar que es a partir del EEES cuando se inician nuevas corrientes que establecen una apuesta precisa por los planes de acción tutorial en los centros universitarios, no siempre ligados al rol docente, pero implicando a una parte considerable del profesorado. Zabalza (2013) hace explícito que mientras caminamos hacia modelos integrales de orientación y tutoría, resulta interesante continuar trabajando en la implementación de actuaciones cuyo fundamento sea promover la propia cultura de centro, así como la filosofía del mismo entre el profesorado.

El Plan de Acción Tutorial (PAT) de la Universidad de Barcelona (UB) se configura como un conjunto de acciones tutoriales organizadas que pretenden dar respuesta a la necesidad de los estudiantes, tomando un carácter formativo, informativo y orientador (Bisquerra, 2012; Pantoja y Campoy, 2009). Estas acciones resultan facilitadoras en los procesos de transición y adaptación a nuevos ámbitos, pues acompañar a los estudiantes en sus respectivos procesos de aprendizaje pasa a convertirse también en un servicio universitario desde el que asesorar y ofrecer recursos del itinerario curricular que facilitan el acceso al mundo laboral (Zabalza, 2013).

Desde el 2007, la UB viene desarrollando -con mayor o menor éxito-, un PAT que es concebido como un servicio integral cuyas pautas de acción son: a) elaborar un análisis de las necesidades explícitas e implícitas; b) establecer metas para facilitar el desarrollo integral del grupo de estudiantes; c) disponer de recursos que contemplen un modelo organizativo de la orientación y tutoría académica-formativa; y d) posibilitar un sistema de evaluación periódica que viabilice el propio plan de actuación (Sanz, 2000). Con todo ello, en la antigua Facultad de Pedagogía (actual Facultad de Educación), el PAT no ha logrado consolidarse debido a la pérdida de recursos y a la ausencia del apoyo necesario, haciendo que los profesionales implicados en su desarrollo se hayan visto obligados a hallar nuevas dinámicas que apostaran por modelos alternativos de orientación.

Aun así, existen docentes que continúan realizando proyectos donde la orientación y la tutoría forman un pilar fundamental para el crecimiento y proceso de generaciones universitarias (Lobato e Ilvento, 2013). De hecho, Durán y Huerta (2008:3)

nos recuerdan que “la investigación sobre la efectividad de la tutoría entre iguales en el ámbito universitario no es ajena a la riqueza de prácticas de las universidades anglosajonas”. Revisando evaluaciones anteriores, Topping (2000) presenta un balance prometedor: los resultados avalan un incremento del rendimiento académico, una reducción de la tasa de fracaso, una mejora de habilidades sociales, actitudes positivas hacia lo académico, así como un alto nivel de satisfacción por parte de los estudiantes. Al visibilizar la importancia de desarrollar experiencias de tutoría entre iguales, nos planteamos estar atentos a lo que nuestros estudiantes nos hacen saber de su sentir y de sus vivencias de la vida universitaria y, a partir de ahí, diseñar nuestras propias prácticas mejorándolas a partir de la reflexión que la experiencia nos viene otorgando.

Enmarcados en esta realidad, y apoyados en la documentación oficial de nuestra institución<sup>2</sup>, durante el curso académico 2009-2010, trabajamos en la implementación, desarrollo y adaptación de un modelo de PAT que resulte significativo y coherente para los grupos de estudiantes que tenemos. Es ahí cuando determinamos que resulta conveniente que el PAT se viva desde actuaciones concretas del propio grado. Por ello, consideramos que la materia *Profesionalización y Salidas Laborales* (PSL) sea un espacio potencialmente interesante para llevar a cabo la experiencia de acción tutorial<sup>3</sup>. Vinculando dicha asignatura, creamos una relación de acompañamiento entre estudiantes de primero y de cuarto curso. Siendo conscientes que en la propia Facultad experiencias anteriores no habían resultado satisfactorias (Llanes, 2013), vislumbramos un nuevo modo de vincular la acción tutorial con el profesorado de PSL y los coordinadores del PAT, promoviendo un desarrollo más fructífero. A pesar de ello, la oportunidad del tiempo y las actuaciones concentradas en el contexto de la asignatura PSL, dejaron un hueco en el calendario durante todo el primer semestre del año académico, haciendo que los meses trascendentales para la adaptación al mundo y vida universitaria de los estudiantes de primer curso, quedasen al descubierto. Este hecho trae consigo una preocupación causada ante la ausencia de acompañamiento en los primeros meses del curso, pues sabemos que estos son vitales para trabajar las expectativas y deseos de los estudiantes de primer grado, especialmente porque ello posibilita una integración auténtica a la institución educativa (Figuera, 2014; Torrado, 2012).

Bajo estas circunstancias, decidimos vincular la estructura del funcionamiento del PAT a la Oficina de Aprendizaje y Servicio (APS), implementando así un programa de tutoría entre iguales que pensábamos podría cubrir el vacío del primer semestre. Optamos por un proyecto concreto de Aprendizaje y Servicio porque consideramos que era un modo de ofrecer una propuesta capaz de combinar procesos formativos y transformativos no sólo para los estudiantes que formasen parte del proyecto, sino para la comunidad universitaria en sí. Además, la vinculación con dicho servicio traía consigo un desarrollo profesional de los estudiantes de cuarto curso, quienes (al final del proceso) obtendrían un reconocimiento académico de 3ECTS. Reconocer su labor nos

<sup>2</sup> Universidad de Barcelona, normativa “Información, Orientación y soporte al estudiante: Acción tutorial en la UB” aprobada en Consejo de Gobierno de 2007. Dicha publicación se remite al proceso de acompañamiento que trae consigo la acción tutorial: a) facilitar el proceso de transición y adaptación del estudiante a la universidad; b) ofrecer información, orientación y recursos para el aprendizaje; c) asesorar en la configuración de su itinerario curricular; y d) proporcionar diversos caminos que promuevan el acceso al mercado de trabajo o a una continuidad en la formación universitaria.

<sup>3</sup> Referenciamos la asignatura *Profesionalización y Salidas Laborales* (PSL), una materia de carácter obligatorio e impartido en el segundo semestre del primer curso del grado de Pedagogía. Es la primera asignatura de las tres del *Practicum* de Pedagogía que se imparte a lo largo del grado

ayudó a gestar junto a ellos espacios reflexivos acerca de la significatividad del proceso y desarrollo del mismo.

### Contextualización: el porqué de la tutoría entre iguales

Si bien hemos venido comentando el modo en que históricamente las universidades han trabajado y puesto en práctica la tutorización y orientación académica, nuestra experiencia se ve anclada a la implementación de un programa piloto de tutoría entre iguales (*peer mentoring*). Esta modalidad de tutoría pretende que los propios estudiantes pasen a ser asesores de compañeros que acaban de iniciarse en el mundo universitario. Es decir, que alumnos de cursos superiores acompañen a alumnos recién ingresados en la universidad, especialmente en los procesos que requiere la acogida y adaptación a los estudios, así como en el acto de asesorar, informar y orientarlos en la vida del campus, en diferentes materias, en trámites burocráticos, en técnicas de estudios, etc. (Álvarez, 2014; Flores y Duran, 2015; Valdebenito y Duran, 2013). De este modo, se reduce la distancia empática entre los interlocutores y se refuerza la capacidad de comprensión entre los mismos, pues pertenecen a una franja etaria similar y sus intereses son similares (Wells, 2001). El reto de los estudiantes más experimentados es que puedan ayudarles también a sentirse más seguros en lo que concierne al ámbito universitario, haciendo que la transición se dé de manera positiva, pues sabemos que se trata de un momento vital repleto de procesos complejos y cambiantes. Procesos que han de poder ser fuente de desarrollo, madurez y aprendizaje (Figuera y Álvarez, 2014).

La elección de este tipo de tutoría es fruto de un proceso reflexivo de un grupo de profesores universitarios implicados en el grado de Pedagogía, quienes tomando como referencia los estudios de Álvarez, González y Catalina (2005), estiman que la tutoría entre iguales en la enseñanza universitaria constituye una importante estrategia de orientación. Mediante encuentros y conversaciones informales con diferentes grupos de estudiantes, constatan que muchos estudiantes presentan reticencias a la hora de acudir o solicitar a tutorías a los docentes, prefiriendo solventar sus dudas de la mano de sus compañeros de clase o de cursos superiores. Con la intención de ofrecer una respuesta coherente, establecemos este programa piloto de tutoría entre iguales ideado bajo la premisa de que en el momento en que un estudiante está haciendo de mentor, aprende, porque, como bien nos recuerda Cortesse (2005) enseñar es una buena manera de aprender. De hecho, la UNESCO ha divulgado valoraciones positivas hacia ello (Topping, 2000) y algunos autores la sitúan entre las diez prácticas más efectivas dentro del ámbito universitario (Walberg y Paik, 2000).

A nivel estatal, en los últimos diez años diversas universidades españolas han empezado a ofrecer programas de tutoría entre iguales. El proyecto SIMUS (Sistema de Mentores en la Universidad de Sevilla) fue uno de los pioneros, desarrollándolo en ocho de sus titulaciones. Precisamente, las valoraciones obtenidas de ese proyecto contribuyeron a que otras universidades, como la Complutense y la Politécnica de Madrid, se sumaran al programa mentor SIMUS, incorporando una red de estudiantes-mentores (Sánchez, Almendra, Jiménez, Melcón de Giles y Macías, 2009; Valverde, García y Romero, 2002). El Programa Velero de la Universidad de La Laguna, o el programa mentor de la Universidad de Burgos hicieron que actualmente sean muchas las universidades que llevan a cabo programas mentores (Martínez, Martínez y Pérez, 2014).

Todo ello, nos ha llevado a implementar un programa de tutoría entre iguales para el grado de Pedagogía de la Universidad de Barcelona. La finalidad es que los estudiantes de cuarto contribuyan a integrar y orientar a los estudiantes recién llegados a la vida universitaria. Más allá, la coordinación del programa desea que esta implementación ayude a los distintos agentes a implicarse en la acción orientadora.

## Descripción del programa

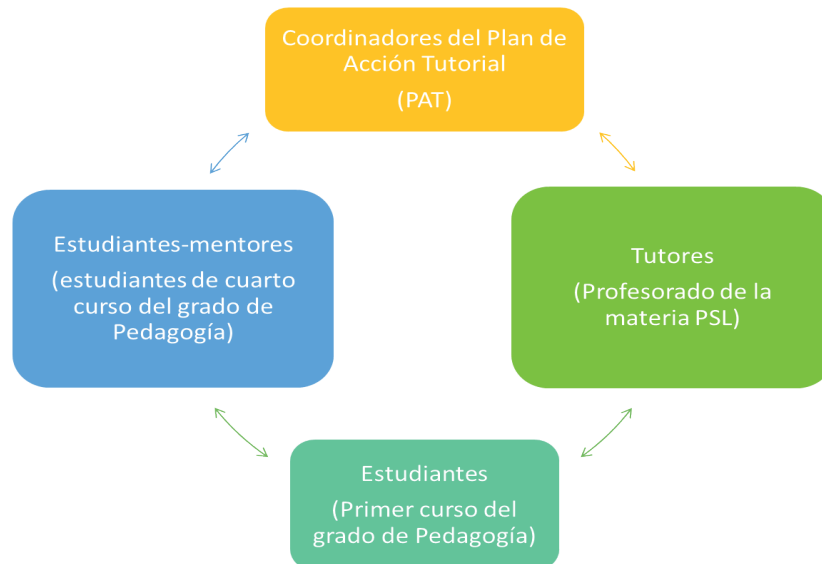
La indiscutible apuesta por el programa de *peer mentoring*, se da junto con la organización de un conjunto de acciones formativas y tareas concretas que se han ido desplegando a lo largo del curso académico 2013-2014. Éstas se desarrollan con gran apoyo institucional, aunque ello no significa que exista abundancia en los recursos, sino más bien un soporte que nace de la cultura de centro y de un reconocimiento social hacia tareas educativas de esta índole.

Con el propósito de poder ofrecer a estudiantes de primer curso del grado una mayor adaptación, integración y aprendizaje, un grupo de cuatro estudiantes que se encuentran en el inicio de su último año universitario, son los encargados de desarrollar el programa piloto. En el caso del grado de Pedagogía, el PAT queda vinculado a un Proyecto de Mejora e Innovación Docente (PMID) y a un proyecto de APS, a través de los cuales gestionamos la convocatoria de estudiantes-mentores. Consideramos interesante el cruce de estas propuestas porque la identidad docente queda vinculada a la investigación en y desde las aulas universitarias (PAT vinculado a PMID), al mismo tiempo que se combinan procesos de aprendizaje y de servicio a la comunidad universitaria (PAT vinculado a APS). No obstante, en todo el proceso se dan espacios de intercambio que, como coordinadores del PAT vamos creando a fin de guiar y orientar las sesiones tutoriales que los estudiantes de cuarto tendrán con sus compañeros de primero.

El inicio del programa nace de un análisis de necesidades realizado a partir de diversas conversaciones y actividades con los diferentes grupos de estudiantes, a través de las cuales descubrimos y clarificamos cómo podemos iniciar la puesta en marcha. Somos conscientes de que esta experiencia concreta presenta un conjunto de particularidades que valen la pena rescatar: a) los coordinadores del PAT acompañamos algunos de los encuentros formales entre estudiantes a fin de observar también qué elementos son necesarios profundizar en las diversas formaciones que ofrecemos a los estudiantes de cuarto curso; b) los estudiantes de cuarto (estudiantes-mentores) poseen respuestas más inmediatas y vinculadas a las necesidades del presente; c) los espacios virtuales y redes sociales de las que disponen los estudiantes suponen un ahorro de tiempo y una no pérdida de clases a la hora de realizar consultas; d) los estudiantes de primer curso mejoran sus habilidades comunicativas y amplían sus círculos sociales y universitarios; y e) los procesos de tutorización acaban no abordando únicamente contenidos propios de las materias sino inquietudes vinculadas a la vida en la Academia (Suárez, 2013).

En nuestro contexto, la responsabilidad del PAT de Pedagogía corresponde al consejo de estudios del grado y a la coordinación del PAT, pero el modelo organizativo incluye un equipo de coordinación formado por tres personas de diferentes departamentos de la antigua Facultad de Pedagogía y seis tutores de grupo de primer

curso (profesores de la asignatura PSL), pero esta experiencia es posible también gracias a la presencia de cuatro estudiantes-mentores y un grupo de 240 estudiantes de primer curso (más de un 65% entre 17-20 años; 85% son mujeres; PAU -60%- y CFGS -30%- son vías de acceso prioritarias) (ver Gráfico 1).



**Gráfico 1.** Estructura del PAT del primer curso de Pedagogía. Fuente: *Elaboración propia.*

Como parte del proceso diseñado, acordamos qué responsabilidades ha de tener cada grupo de personas implicadas. Valoramos que el equipo de coordinación ha de formar, coordinar y evaluar a los estudiantes-mentores, así como contribuir al asesoramiento de los tutores y valorar el propio programa. Los tutores deben participar en las dinámicas del PAT y acompañar a los estudiantes-mentores en aquellas situaciones más complejas de su actuación. Y, por último, los estudiantes-mentores han de quedar a disposición de los alumnos de primer curso, asesorándolos y apoyándolos en lo relacionado con asuntos académicos y profesionales.

Si bien podemos considerar que la figura de los estudiantes-mentores es fundamental durante todo el curso académico, es cierto que sus acciones poseen mayor incidencia en el primer semestre, pues en el segundo semestre los estudiantes noveles reciben acompañamiento individualizado por parte de sus respectivos. Por eso, durante el segundo semestre realizamos más encuentros formativos con los estudiantes-mentores en los que profundizamos y trabajamos el proceso iniciado y las competencias profesionales que están poniendo en práctica. A lo largo del año académico, cada estudiante-mentor posee un coordinador y tutor de referencia, con quienes lleva a cabo actividades para los estudiantes de primer curso. A continuación, mostramos las tareas asignadas para cada uno de los agentes del programa (ver Tabla 1).

**Tabla 1.** Agentes del programa y tareas asignadas.

Agentes del programa	Tareas asignadas
Estudiantes-mentores (estudiantes de cuarto curso del grado de Pedagogía)	<p>Se realiza una jornada formativa y talleres prácticos con profesionales expertos en tutoría universitaria. Trabajamos el PAT en la universidad del siglo XXI, las funciones de los mentores, recursos para implementar la tutoría entre iguales y la memoria de aprendizaje como herramienta de reflexión sobre la experiencia realizada.</p> <p>Se explica su primera intervención con los estudiantes (pasar el cuestionario I) para conocer las necesidades previas del alumnado y así poder adaptar sus funciones e intervenciones.</p> <p>A partir del análisis del grupo se organiza la primera actividad de participación con los estudiantes asignados para cada estudiante-mentor. En paralelo cada estudiante-mentor se marca reuniones en pequeño grupo con los estudiantes para indagar en cuestiones académicas y personales.</p> <p>Tras estas primeras sesiones se realiza una nueva jornada formativa para reflexionar juntamente con la coordinación de su proceso y dotarlos de herramientas para afrontar con más seguridad y profesionalidad su tarea (indagando en sus intereses, preocupaciones y cuestiones surgidas de sus primeras acciones).</p>
Tutores	<p>Al inicio de la asignatura PSL (en el segundo semestre) se realiza una actividad conjunta con los estudiantes-mentores, fomentando el trabajo en equipo y la confianza entre los implicados. Además, pasa en el aula el cuestionario II para conocer las necesidades del alumnado.</p> <p>A partir del análisis de los datos, los tutores organizan actividades (contando con la colaboración de los estudiantes-mentores).</p>
Coordinadores del Plan de Acción Tutorial	<p>Selecciona a los participantes como estudiantes-mentores, a partir de la oficina de APS.</p> <p>Organiza una reunión entre los tutores y estudiantes-mentores para explicarles sus funciones dentro del PAT. A partir de la asignación de los roles se les proporciona un calendario con sus intervenciones y se les dota de recursos.</p> <p>Evalúa el proceso: reuniones con los tutores y estudiantes-mentores con la finalidad de evaluar el programa y el proceso de cada agente implicado.</p>
Estudiantes de primer curso del grado de Pedagogía	<p>Se les da a conocer el PAT los primeros días en la universidad.</p> <p>Se les asigna el tutor y el estudiante-mentor.</p> <p>Se instan encuentros presenciales y virtuales (dos obligatorios entre su tutor y estudiante-mentor) y otros optativos.</p>

Fuente: Elaboración propia

Tal y como mencionamos con anterioridad, establecemos tres actividades que nos permiten ir adaptando el proceso de tutoría entre iguales: dos cuestionarios semiestructurados, diversas reuniones informales con los tutores y la solicitud de una memoria reflexiva realizada por cada uno de los estudiantes-mentores. Todo ello nos da pistas de cómo se han ido cultivando las relaciones, los aprendizajes y los saberes educativos que sostienen la práctica mentora. En la Tabla 2, detallamos las dimensiones de los instrumentos empleados.



**Tabla 2.** Dimensiones de los cuestionarios semiestructurados

CUESTIONARIO I	CUESTIONARIO II
DIMENSIONES	
Perfil del estudiante (datos sociodemográficos y vía de acceso)	
Características generales relacionadas con el grado (estructura formativa y expectativas académicas)	
Conocimientos de recursos y necesidades (recursos institucionales y necesidades formativas)	Adaptación académica
	Motivación académica
	Dificultades académicas
	Satisfacción académica
	Valoración del Plan de Acción Tutorial
	Valoración del acompañamiento por parte de los estudiantes-mentores
El cuestionario se ha validado a nivel de contenido y estructura por orientadoras de la UB y expertos en el campo de la orientación.	

*Fuente: Elaboración propia*

Por otro lado, la invitación que realizamos a los estudiantes-mentores desde el inicio del proceso, es que se apoyen en la escritura de la experiencia, es decir, que vayan dejando impresas del camino que van haciendo como proceso de autoformación y transformación (personal y profesional). La idea es que las decisiones que toman en este acompañar a otros, así como el modo en que acogen la incertidumbre o las dudas que el mismo proceso les genera, queden recogidas a modo de memoria reflexiva para que, a acabar el curso académico, podamos valorar el proceso desde las escenas escritas y vividas, y no sólo como un recuerdo general de la experiencia en sí. Escribir desde sí, desde la experiencia, tiene que ver con realizar una apuesta por la no descripción del proyecto, sino por aquello que les pasa en esas relaciones educativas y formativas que establecen y en las que ellos, como mentores, tienen una responsabilidad (Piussi, 2007). Las preguntas que les proporcionamos para iniciar el proceso de escritura permiten abrir nuevas posibilidades e interrogantes. Por eso, para nosotros ha sido importante rescatar aspectos que tienen que ver con el cómo y con el porqué de las decisiones que han ido tomando en el acto de acompañar a otros.

## Resultados

Tras haber realizado el vaciado de los cuestionarios realizados por los estudiantes de primero (al inicio y al final del programa), de haber llevado a cabo encuentros informales con los tutores, de haber compartido reflexiones en el equipo de coordinación y de atender y escuchar las narrativas realizadas por parte de los estudiantes-mentores, se hace evidente que la valoración por parte de cada uno de los agentes implicados no es siempre coincidente, sino más bien desigual. Partiendo por los estudiantes de primer curso, el cuestionario inicial (154 participantes de los 240 que forman parte del programa) nos ayudó a descubrir sus estudios de procedencia, la motivación por la elección del grado y algunas de sus dudas y preocupaciones en los primeros meses.

Rescatamos que un 62,12% proviene de las pruebas PAU, mientras que un 31,82% procede de CFGS, siendo esto un signo de la edad temprana (17-20 años) con la que los estudiantes ingresan en la universidad. Únicamente un 10% es mayor de 24 años, siendo el grupo de tarde el lugar en el que se percibe una ratio superior. Además, el porcentaje total de alumnos procedentes del grupo de la mañana es de un 74% mientras que el porcentaje que representa al grupo de tarde es de un 26%.

En cuanto a la elección de los estudios, la mitad de los estudiantes escogieron Pedagogía como primera opción, un 27% lo tomó como segunda, y un 13% como tercera, por lo que un 49% de los alumnos hubiera deseado cursar otros estudios superiores.

Respecto a las necesidades y preocupaciones, destacan la posible dificultad para gestionar el tiempo, la falta de conocimiento sobre las materias obligatorias y optativas, la significatividad que las asignaturas optativas pueden crear para su futuro profesional, la auto-regulación del nerviosismo y de los miedos, la motivación hacia esta nueva etapa, y el apoyo mutuo con los compañeros. Situados en una etapa de cambio, se percibe cómo algunas de las emociones se contradicen, pero tal y como señala Llanes (2013), al tratarse de un proceso de transición, existen este tipo de vinculaciones.

El segundo cuestionario (realizado por 132 estudiantes) nos permitió conocer su proceso de adaptación, el grado de conocimiento de los recursos que tienen a su disposición para su desarrollo profesional y el modo en que vivían la relación con los estudiantes-mentores. Sobre el conocimiento de los recursos de la universidad necesarios para su desarrollo integral como estudiantes, conocen principalmente el servicio de APS, SAE y CRAI, opinando de ellos que son espacios favorecedores en los que se ofrece información profesional; valoran la Oficina de APS como un servicio en el que apoyar su formación más teórica para vincularla a la práctica o ejercicio profesional. Aun así, el 61,36% señala necesitar más conocimiento sobre los recursos de la institución.

En cuanto a la experiencia académica, analizamos diferentes categorías que muestran cómo se sienten los estudiantes: en general están satisfechos con la elección del grado (62,12% de acuerdo y 27,27% muy de acuerdo) y con el disfrute del mismo (58,33% de acuerdo y 29,55% muy de acuerdo). Muestran también una alta satisfacción en cuanto al aprendizaje que están recibiendo, a su vida estudiantil y al buen clima en el aula.

En cuanto al apoyo y la orientación que los alumnos han recibido antes y durante los primeros meses en la universidad, resaltan la dificultad de decidir y elegir los estudios de Pedagogía, la poca ayuda con la que contaron antes de matricularse, su nivel de desorientación al iniciar los estudios y el apoyo y la ayuda que están recibiendo por parte de algunos profesores y el tutor. Por ende, los estudiantes se sienten bastante desorientados en el primer curso y no consideran tener suficiente apoyo y asesoramiento por parte de los agentes directos de la universidad. La adaptación académica y el grado de motivación de los estudiantes son notables. Coinciden en que ha resultado importante que estudiantes de cuarto curso les orienten y aconsejen dadas sus experiencias recientes como estudiantes de universidad, especialmente porque viven la relación con sus respectivos tutores con escasas interacciones, añadiendo que “a penas lo conozco”, “le escribí un correo, pero al final no quedamos”, “siento que necesitaría más apoyo, informaciones y atención más directa por parte de él”. Respecto al PAT, los alumnos en general valoran muy positivamente la necesidad y la función del PAT, creyendo que son

unas figuras relevantes para “conocer mejor la universidad y sus recursos”, “resolver dudas de las asignaturas”, “asesorarnos desde la experiencia”, y “estar informados de las novedades de nuestra profesión”<sup>4</sup>.

Por otro lado, los *estudiantes-mentores* constatan que es necesaria una alta implicación para llevar a cabo su tarea, formándose y aprendiendo acerca de los procesos de orientación y de la tutoría entre iguales. Expresan sentirse satisfechos con la experiencia y reconocen que ésta les ha permitido complementar los aprendizajes que han ido adquiriendo a lo largo del grado. Valoran el programa como un modelo positivo para el alumnado de primer curso y, dada su experiencia en la universidad, la ayuda que ellos pueden ofrecer se vincula a las dudas, incertidumbres y desorientación de los primeros momentos que también ellos han sentido en diversas situaciones de la vida universitaria. Así lo expresan en sus memorias reflexivas<sup>5</sup>:

“Decidí realizar este proyecto de Aprendizaje Servicio porque no sólo consiste en ayudar a alumnos de primero de Pedagogía, sino que nos ofrece una formación a nivel profesional y personal”.

“Me ha costado verme en la figura de ser alguien que les asesoraba y ayudaba, pero la atmósfera que hemos ido creando ha hecho todo más sencillo: las actividades, estar con ellos cuando rellenaban los cuestionarios, los encuentros más informales entre pasillos o en el bar... Siento que todo esto cuenta y ha hecho que los estudiantes y yo nos hayamos venido situando en el lugar y en el papel que cada uno de nosotros teníamos”.

“La intensidad de cada encuentro ha sido diferente, pero siempre ha habido un vértigo que me empujaba a continuar pensando sobre qué necesitaban, qué habría necesitado yo que me dijeran, qué no podía decirles, pero sí preguntarles para que empezaran a pensar en qué optativas escoger, cómo organizarse los apuntes, etc.”.

“Las formaciones han sido muy provechosas, sobre todo cuando nos hemos reunido para comprender y pensar juntos qué quiere decir acompañar (...) Me ha costado un poco entrar en sintonía, sobre todo el primer día de clase cuando vi que eran tantos, pero enseguida pensé que esto también podría ayudarme a verme como profesional: “Julia, ¿te imaginas que esto formara parte de las tareas de tu trabajo como pedagoga?”, me preguntaba...”.

“Poder hablar con mi tutora ha sido fundamental para reflexionar y ponerme a escribir. Siento que la escritura tiene un efecto un poco más liberador de lo que había tenido hasta ahora. Ahora pienso en mí y en lo que me pasa a mí con el proyecto y me doy cuenta de lo que estoy aprendiendo y de los miedos que me vienen cuando hablo en público delante de los otros estudiantes”.

Por otro lado, los tutores -docentes de la materia PSL- en su mayoría han participado de las actividades propuestas, a pesar de que consideran que “si la materia se imparte en el segundo semestre, es complejo hacerse presente en los primeros meses del año académico”, de ahí que “aunque institucionalmente se nos solicite hacernos

<sup>4</sup> Las aportaciones textuales provienen de los campos abiertos que constan en cada uno de los cuestionarios que rellenan los estudiantes en el curso académico 2013-2014.

<sup>5</sup> Las citas que presentamos se rescatan de diferentes fragmentos de las memorias reflexivas que realizaron los estudiantes-mentores durante el curso académico 2013-2014.

presentes, es difícil estar y permanecer en el proceso, porque en muchas ocasiones las actividades que se coordinan se solapan con otras clases que debemos impartir". Tal y como ellos exponen, su presencia es necesaria para poder crear una atmósfera y clima adecuados, consiguiendo así la proximidad con sus estudiantes y convirtiéndose en referentes desde inicio de primer curso del grado. Así, constatamos la necesidad de un cronograma institucional donde las tareas de los tutores se calendaricen y obtengan un reconocimiento y valor a modo de reducción de créditos. "Los ritmos académicos generan una presión muy elevada, por lo que, si nos vinculamos con el PAT activamente, necesitamos sentir que se nos está reconociendo de alguna manera", añade uno de los tutores en una conversación con el equipo coordinador del PAT mientras subraya que la "relación entre coordinación y tutores, se ha dado con naturalidad, cordialidad y deseos de cooperación". Como coordinadores del programa, hemos tratado de potenciar aquellas actividades establecidas y consensuadas como parte del desarrollo del programa, pero en ocasiones los tiempos universitarios han provocado retrasos, incidencias y alteraciones en el calendario, dificultando nuestra labor. Frente a algunas ocasiones en las que el desánimo se ha hecho presente, ha sido vital "sentir que no estamos solos en esto, que nos acompañamos y que los estudiantes acuden a nuestro encuentro ansiosos y deseosos por querer saber y descubrir más cualidades de la trama", apunta una de las coordinadoras.

## Valoración de la experiencia y aprendizajes del proceso

Desde la perspectiva de la innovación en el campo de la tutoría entre iguales, el PAT en el grado de Pedagogía se puede considerar una experiencia de éxito para nuestra área, porque ha logrado crear una relación entre los servicios de la institución, el compromiso y el conocimiento de los responsables de la coordinación, así como una elevada implicación y motivación por parte de los estudiantes-mentores. Desde una perspectiva crítica, y respaldados en las aportaciones de Figuera (2014) y Torrado (2012), la intervención debe focalizarse en los primeros meses de la vida universitaria y, dada la casuística del PAT de Pedagogía, ésta se intensifica en el segundo semestre dado su vinculación a la asignatura PSL. Por ende, los órganos responsables deberían replantear el plan de estudios a fin de posibilitar una mayor incidencia en el primer semestre, así como reconocer la labor del profesorado-tutor.

En cuanto a la experiencia por parte de los *estudiantes* implicados, se puede concluir que para ellos la figura del estudiante-mentor es fundamental, ya que la proximidad le motiva a la orientación que se desprende de estas actuaciones. Como área de mejora, tenemos las funciones a asignar al tutor. Se debería realizar un trabajo más coordinado entre todos los agentes implicados. Y en este sentido la vinculación entre estudiante-mentor y tutor es fundamental para conseguir la coherencia del proceso de orientación. Así como la apuesta por acciones de orientación e integración académica el primer año en la universidad y en la salida al mercado laboral (Muñoz y Gairín, 2013).

Para los *estudiantes-mentores* la experiencia ha supuesto un crecimiento personal y profesional, ya que una de las salidas laborales de su profesión está vinculada a la orientación. En el discurso del artículo se señala que estos estudiantes-mentores reciben una formación específica por parte de la coordinación que ellos valoran como fundamental. La intención del equipo es que ellos pudieran ser los que formen a los nuevos estudiantes-mentores, ahora bien, al ser alumnos de cuarto de carrera y la

experiencia acaba con su vinculación con la institución, no se ha podido asegurar este transvase fundamental desde un enfoque de aprendizaje y motivación para la captación de los nuevos mentores. El reto está en poder conseguir la participación de estos agentes para asegurar la continuidad del programa, a partir de créditos ECTS.

Los *tutores* han remarcado el reconocimiento institucional como el paso previo a su participación e implicación en el programa. Ahora bien, como expresa Álvarez (2014) o Lobato e Ilvento (2013) en el quehacer del docente universitario debería estar implícita la tarea orientadora. El programa es un complemento a la función docente y, por ende, la universidad debe asignar estas funciones a docentes sensibilizados con el tema.

Los *coordinadores* valoramos la experiencia positivamente, así como vislumbramos un inicio en el camino de la tutoría en nuestra universidad. La inclusión del programa en el APS de la Facultad ha sido un paso exitoso en la consolidación de la propuesta, pero debemos continuar trabajando en la difusión y captación de agentes colaboradores (estudiantes-mentores) y en el sentido de asesoramiento para el estudiante de nuevo ingreso. El equipo continúa trabajando y en el curso académico 2015-16 hemos realizado acciones de mejora para su visibilidad, implicando a alumnos desde otras materias del grado para dar a conocer y expandir el programa y la experiencia.

Nuestro reto es hallar un espacio consolidado dentro del grado, un reconocimiento del equipo de coordinación y de los tutores, y avanzar en la colaboración del PAT con nuevos agentes del mundo de la Pedagogía, así como con otros servicios propios de la UB. En este sentido sería fundamental contar un servicio de acción tutorial específico de facultad, donde hubiera colaboradores trabajando de manera coordinada para activar acciones de orientación específicas de cada grado, curso e interdisciplinarias por carrera. Además, sería favorable que la Facultad incluyera en el calendario académico el PAT, otorgándole reconocimiento como uno de los programas esenciales para la comunidad estudiantil, es decir, desde un enfoque holístico que abarca, según menciona Vera (2013) el recorrido formativo de éstos (desde que entran hasta que salen de la Universidad).

## Referencias bibliográficas

- Álvarez, M. y Bisquerra, R. (Coords.) (1996). *Manual de orientación y tutoría*. Barcelona: Praxis.
- Álvarez, M. (2014). La orientación y la tutoría universitaria en la formación de grados y posgrados. Las transiciones académicas. En P. Figuera (Ed.), *Persistir con éxito en la universidad: de la investigación a la acción* (pp. 175-204). Barcelona: Laertes.
- Álvarez, P. (Coord.) (2012). *Tutoría universitaria inclusive. Guía de buenas prácticas para la orientación de estudiantes con necesidades educativas específicas*. Madrid: Narcea.
- Álvarez, P. (2005-2006). La tutoría y la orientación universitaria en la nueva coyuntura de la enseñanza superior: el programa "Velero". *Contextos Educativos*, 8-9, 281-293.
- Álvarez, P., González, A. y Catalina, M. (2005). La tutoría entre iguales y la orientación universitaria. Una experiencia de formación académica y profesional. *Educar*, 36, 107-128.

- Bisquerra, R. (2012). *Orientación, tutoría y educación emocional*. Madrid: Editorial Síntesis.
- 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.
- Cortesse, C. (2005). Learning trough Teaching. *Management Learning*, 36(1), 87-15. <https://doi.org/10.1177/1350507605049905>
- Durán, D. y Huerta, V. (2008). Una experiencia de tutoría entre iguales en la Universidad mexicana de Oaxaca. *Revista Iberoamericana de Educación*, 48(1), 12.
- Ferrer, P. (2008). *Guidance and counseling in Higher Education: National report for Spain*. FEDORA: Estudio realizado para la Unión Europea, dentro del trabajo Guidance and counseling in Higher Education in European Union.
- Figuera, P. (Ed.) (2014). *Persistir con éxito en la universidad: de la investigación a la acción*. Barcelona: Laertes.
- Figuera, P. y Álvarez, M. (2014). La intervención orientadora y tutorial en la adaptación y persistencia del alumnado en la universidad. *Revista de Orientación Vocacional*, 28(4), 31-49.
- Flores M. y Duran D. (2015). Influence of a Catalan peer-tutoring programme on reading comprehension and self-concept as a reader. *Journal of Research in Reading*, 1-17.
- Llanes, J. (2013). *El profesor novel y su experiencia como tutor: El caso de pedagogía*. Comunicación presentada en el I Congreso Internacional e Interuniversitario sobre Orientación Educativa y Profesional, Universidad de Málaga, Málaga.
- Lobato, C., Arbizu, F. y Castillo, L. (2004). Las representaciones de la tutoría universitaria en profesores y estudiantes: Estudio de un caso. *Educación XXI*, 7, 135-168. <https://doi.org/10.5944/educxx1.7.1.333>
- 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. <https://doi.org/10.6018/rie.32.1.148411>
- Muñoz, J.L. y Gairín, J. (2013). Orientación y tutoría durante los estudios universitarios: el plan de acción tutorial. *Revista Fuentes*, 14, 171-192.
- Pantoja, A. y Campoy, T.J. (Coords.) (2009). *Planes de acción tutorial en la universidad*. Jaén: Servicio de Publicaciones de la Universidad.
- Piussi, A.M. (2007). De ida y vuelta. Dar un rodeo con la escritura en un máster online. En *Duoda. Estudis de la Diferència Sexual*, 32, 49-56.
- Puig, J.M., Batlle, R., Bosch, C. y Palos, J. (2006). *Aprenentatge Servei. Educar per a la ciutadania*. Barcelona: Octaedro.
- Rodríguez, S. (Coord.) (2004). *Manual de tutoría universitaria. Recursos para la acción*. Madrid: Octaedro.

- Sánchez, C., Almendra, A., Jiménez, F.J., Melcón de Giles, M.J. y Macías, J. (2009). Proyecto mentor en la Universidad Politécnica de Madrid: un sistema de mentoría para la acogida y orientación de alumnos de nuevo ingreso. *Sistemas, cibernética e informática*, 6(1), 64-71.
- Sanz, R. (2000). *Los departamentos de orientación en educación secundaria: roles y funciones*. Barcelona: CEDECS.
- Suárez, B. (2013). Servicios de Orientación profesional universitarios: estudio descriptivo. *Revista de Docencia Universitaria*, 11(2), 27-42.
- Topping, K. (2000). *Tutoring by Peers, Family and Volunteers*. Ginebra: UNESCO.
- Torrado, M. (2012). El fenómeno del abandono en la Universidad de Barcelona: El caso de ciencias experimentales. Tesis doctoral. Facultad de Pedagogía, Universidad de Barcelona.
- Valdebenito, V. y Duran, D. (2013). La tutoría entre iguales como un potente recurso de aprendizaje entre alumnos: efectos, fluidez y comprensión lectora. *Perspectiva educativa*, 52(2), 154-176.
- Valverde, A., García, E. y Romero, S. (2002). *La Orientación de los Alumnos de Nuevo Ingreso en la Universidad de Sevilla a Partir de un Sistema de Mentoría Entre Estudiantes (Proyecto Simus)*. Comunicación presentada en las Jornadas Andaluzas de Calidad en la Enseñanza Universitaria, Universidad de Santander, Santander.
- Vera, M.I. (2013). *Programas de tutoría de pares en la Facultad de Ciencias Económicas de la UNNE: Reconstrucción del proceso de implementación desde la mirada de los actores institucionales*. Tesis Doctoral. Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Málaga.
- 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.
- Walberg, H. y Paik, S. (2000). *Effective educational practices*. Ginebra: International Academy of Education.
- Zabalza, M.A. (2013). Ser docente es más que ser enseñante. *Revista de Docencia Universitaria*, 11(2), 11-13.

Artículo concluido el 17 de enero de 2017

Llanes, J., Quiles-Fernández, E. y Noguera, E. (2017). La tutoría entre iguales: una experiencia del grado de Pedagogía de la Universidad de Barcelona. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 15(2), 229-244

<https://doi.org/10.4995/redu.2017.7126>

## **Juan Llanes Ordóñez**

**Universidad de Barcelona, España**

Facultad de Educación

*juanllanes@ub.edu*

Profesor asociado en el Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Facultad de Educación de la Universidad de Barcelona y profesor-coordinador en el Centro Universitario Internacional de Barcelona –UNIBA-. Doctor en Educación y Sociedad. Miembro del Equipo de investigación consolidado TRALS (Transiciones Académicas y Laborales) (2014 SGR 1273). Coordinador del Grupo de Innovación Docente INTERMASTER (GIDUB -13/27). Sus ámbitos de especialización tanto en la docencia como en la investigación están vinculados a la orientación y la inserción profesional.

## **Emma Quiles-Fernández**

**University of Alberta, Canada**

Departamento de Elementary Education

*emmaqe@gmail.com*

Doctora en Educación y Sociedad por la Universitat de Barcelona. Actualmente trabaja en el Departamento de Elementary Education en la University of Alberta, Canadá. Desde 2016 ocupa la posición de Horowitz Teacher Education Research Scholar en el Centre for Research for Teacher Education, donde lidera investigaciones e imparte seminarios para estudiantes de máster y doctorado, profesores universitarios, y equipos directivos y docentes de escuelas públicas. Miembro del grupo de investigación consolidado ESFERA (Experiència, Saber i Formació d'Educadors i Educadors - Recerca i Acció) y de la comunidad de pensamiento del CRTED- Research Issues. Sus áreas de interés son: el currículum del cuidado, la indagación narrativa, la recreación curricular en las aulas de educación infantil y primaria, y la formación del profesorado.

## **Elena Noguera Pigem**

**Universidad de Barcelona, España**

Facultad de Educación

*enoguera@ub.edu*

Profesora colaboradora permanente (doctora) del Departamento de Teoría e Historia de la Educación de la Facultad de Educación de la Universidad de Barcelona. Docente en el grado de Pedagogía y en el Master de Entornos de enseñanza y aprendizaje con tecnologías digitales. Coordinadora del practicum y del PAT (Plan de Acción Tutorial) de Pedagogía. Miembro del GREM (Grupo de Investigación en Educación Moral), del Grupo de innovación docente Innova.the y Praxis, de la red IEARN (International Education and Resource Network), del Consejo de redacción de la Revista Perspectiva Escolar de la Asociación de maestros Rosa Sensat y patrona de la Fundación Itinerarium.