



COLECCIÓN CONOCIMIENTO CONTEMPORÁNEO

Igualdad de género y atención a la diversidad

Coords.

Luisa Vega Caro

Alba Vico Bosch



Dykinson, S.L.

IGUALDAD DE GÉNERO Y ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

Diseño de cubierta y maquetación: Francisco Anaya Benítez

© de los textos: los autores

© de la presente edición: Dykinson S.L.

Madrid - 2023

N.º 152 de la colección Conocimiento Contemporáneo

1ª edición, 2023

ISBN: 978-84-1170-541-7

NOTA EDITORIAL: Los puntos de vista, opiniones y contenidos expresados en esta obra son de exclusiva responsabilidad de sus respectivos autores. Dichas posturas y contenidos no reflejan necesariamente los puntos de vista de Dykinson S.L., ni de los editores o coordinadores de la obra. Los autores asumen la responsabilidad total y absoluta de garantizar que todo el contenido que aportan a la obra es original, no ha sido plagiado y no infringe los derechos de autor de terceros. Es responsabilidad de los autores obtener los permisos adecuados para incluir material previamente publicado en otro lugar. Dykinson S.L. no asume ninguna responsabilidad por posibles infracciones a los derechos de autor, actos de plagio u otras formas de responsabilidad relacionadas con los contenidos de la obra. En caso de disputas legales que surjan debido a dichas infracciones, los autores serán los únicos responsables.

APRENDIZAJE ENTRE IGUALES EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR DESDE LAS VOCES DEL ALUMNADO

DAVID PASTOR ANDRÉS

Universidad Pública Vasca/Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU)

NAGORE GUERRA BILBAO

Universidad Pública Vasca/Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU)

IÑIGO RODRÍGUEZ TORRE

Universidad Pública Vasca/Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU)

1. LA INTERACCIÓN TUTORIAL (IT) ENTRE IGUALES, MENTORÍA, PEER-MENTORING...

Organismos como la UNESCO (1998) o la Comisión Europea (2013) señalan la importancia de los procesos de orientación y acompañamiento en la etapa universitaria, relacionándolos, además, con la mejora de la calidad educativa, y una mayor aproximación al desarrollo de las competencias formativas, incluidas las transversales. Encuadramos la interacción tutorial (IT) dentro de estas propuestas de acompañamiento.

Sin embargo, no existe un consenso sobre la definición de la tutoría, ni tampoco se encuentra al intentar clarificar sus diversas modalidades (Álvarez y González, 2008). Aún así, intentaremos concretar de qué hablamos al referirnos a la tutoría entre iguales, como proceso-espacio de mentoría y acompañamiento. González-Benito y Vélaz de Medrano (2014, p. 37 y ss.) definen la mentoría como “una relación personal recíproca de aprendizaje en la cual una persona con más experiencia (mentor/a) actúa como guía y orientadora de una persona que tiene menor experiencia”. Es, según Vélaz de Medrano, un concepto afín a la tutoría (Medrano, 2009, apud González-Benito y Vélaz de Medrano, 2014), donde la relación es más horizontal, menos estructurada y programada que en la interacción tutorial (IT) más habitual. Para estas autoras, hablar de mentoría es hablar de tutoría entre iguales, donde la diferencia reside en el

grado de experiencia de las personas. Para Valverde et al. (2003), es un proceso en el que ambas partes construyen y se benefician mutuamente.

Actualmente, este tipo de programas tutoriales, son un factor de calidad de las instituciones universitarias, dada su relación con los resultados que se obtienen respecto a la retención y porque, además, responden a las necesidades que el alumnado universitario de nuevo ingreso demanda. Pero también, autores como Arco et al. (2011), recogiendo otros trabajos, plantean otro punto de vista de análisis que parte del factor económico en una universidad que cada día cuenta con menos financiación y recursos, y que puede aprovechar otros recursos humanos existentes, con muy bajo coste. Esto es, valerse del alumnado, como “mano de obra barata” para suplir las carencias propias de la institución.

Lázaro (1997a) hace un extenso recorrido histórico de esta modalidad de IT desde la tradición védica hindú, al mundo musulmán, pasando por Quintiliano. Pero, es el modelo lancasteriano, en la Inglaterra del siglo XVIII, en el que encontramos nuestra referencia. Éste da respuesta a las clases más desfavorecidas por medio de las escuelas-asilo. En Estados Unidos, el modelo respondía a la expansión del derecho a la Educación Primaria, aunque, a mediados del siglo XIX, decrece con la puesta en marcha de nuevos modelos educativos, recuperándose de nuevo a principios del siglo XX. Este modelo, en el mundo occidental se prolonga hasta la década de los setenta del pasado siglo.

Si bien, inicialmente, estas propuestas trataban de dar respuesta educativa a colectivos en situación de vulnerabilidad y/o en riesgo de exclusión o con necesidades derivadas de situaciones de discapacidad, el panorama actual es diferente. En los estudios superiores, se plantean otros objetivos, también preventivos, pero más relacionados con la retención del alumnado, la finalización de los estudios y la creación de nuevos espacios de aprendizaje que se traduzcan en la mejora de los resultados y la mejora de la formación.

Para Lázaro (1997a) es una forma de tutoría docente, en la que no se abordan aspectos ligados al desarrollo personal o al itinerario académico. Sin embargo, resalta el aspecto relacional que se produce en la interacción. En cambio, otras/os autoras/es, señalan que este modelo de

IT, al desarrollarse entre iguales, suele lograr resultados más efectivos en lo académico, personal, y profesional (Gil, 2009; Rodríguez et al., 2003; Valverde et al., 2003).

De este modo, el alto fracaso en algunas titulaciones, así como el abandono en los primeros años (Casado y Ruiz, 2009; Valverde et al., 2003; Villar y García, 2006), es una realidad a la que hay que dar respuesta. Ante la misma, se plantean nuevas formas de actuación que faciliten tanto el proceso de adaptación del nuevo alumnado como su continuidad. Dentro de éstas, la tutoría entre iguales se considera fundamental, no como un hecho momentáneo, sino como una posibilidad y oferta que adquiera rango institucional, ya que los programas de acogida, las jornadas de puertas abiertas o el asesoramiento puntual del centro o de servicios externos, se muestran insuficientes para responder a estas situaciones (Valverde et al., 2003).

De esta manera, puede ser una respuesta adecuada a la masificación y a la diversidad de perfiles del colectivo de estudiantes, con motivaciones, experiencias, y necesidades de aprendizaje dispares, a la vez que las instituciones se encuentran con menos recursos y deben responder a los principios de equidad (Arco et al., 2011; Lázaro, 1997a). Estos programas, también, se pueden considerar una actuación estratégica en titulaciones del ámbito educativo, entendidos como una práctica del área profesional, esto es, como impulsores del desarrollo de la competencia profesional, a la par de otras, tanto cognitivas como sociales, comunicativas e interpersonales (Arbizu et al., 2005; Gil, 2009).

Asimismo, se constatan beneficios de estos programas en muy diversos aspectos y áreas. Arco et al. (2011) recogen múltiples experiencias que se relacionan con el aprendizaje activo, la autonomía, la participación, la identificación de necesidades propias y niveles altos de eficacia y eficiencia respecto al fracaso académico o de integración. En todo caso, como señalan, estos efectos se relacionan con la figura del tutorando, teniéndose menos conocimiento sobre los efectos positivos que se producen en las/os tutoras/es que participan en estos programas, a excepción de cuestiones relacionadas con el aumento de la satisfacción personal. Sin embargo, a este respecto, Lázaro (1997a) ya recogía algunos elementos positivos al señalar que, en ambos perfiles, se acrecentaban

los niveles de formación, la colaboración y la autoestima; y en las/os tutoras/es, además, el rendimiento académico. Gallagher et al. (2009) presentan datos de estudios en los que se acreditan beneficios para quienes ejercen la tutorización. Entre otros señalaban: menor ansiedad ante sus procesos formativos, mayor valoración y responsabilidad hacia sus estudios, aumento de la empatía hacia las/os mentoradas/os o mejor comprensión de los procesos didácticos de aprendizaje y los factores relacionados con estos. Son significativas las opiniones del alumnado sobre la labor de tutorización que, además de ser amena, la perciben como relevante y profesional, esto es, formativamente significativa.

Arco et al. (2011), en su estudio sobre un programa de tutoría entre iguales centrado en el alumnado de nuevo ingreso de varias titulaciones de la Universidad de Granada, no encontraron mejoras significativas en los resultados de las calificaciones, ni en la tasa de rendimiento, ni de éxito académico. Sin embargo, constataron (parcialmente), mejoras significativas en el desarrollo de las estrategias cognitivas y metacognitivas en ambos grupos (tutoras/es y tutorizadas/os), y una mejora de las habilidades sociales del grupo de tutoras/es. Ese desarrollo de las estrategias de aprendizaje, sí que se identifica como dimensión que contribuye a mejorar el éxito académico, por lo que concluyen que, este tipo de programas, sí que favorece la calidad educativa, al tener impacto y mejorar cuestiones como las tasas de retención, la finalización de los estudios, el desarrollo profesional, la satisfacción y la ciudadanía.

2. LA TUTORÍA ENTRE IGUALES EN LA UPV/EHU. EL PROGRAMA BAT13

El programa BAT de Tutoría entre Iguales de la UPV/EHU, viene desarrollándose desde el curso 2012/2013 contando, actualmente, con 15 centros que lo implementan. Planteado como proceso de apoyo y orientación para el alumnado de nuevo ingreso, busca facilitar el tránsito entre dos etapas académicas y la integración académica, social y personal en la nueva institución. Presenta cuatro ámbitos de intervención: académico-

¹³ BAT, acrónimo de *Berlinen Arteko Tutoretza* o, en castellano, tutoría entre iguales.

docente, gestión, administrativo y servicios. El alumnado que mentoriza, trabaja competencias transversales de comunicación, relación, orientación y liderazgo. El profesorado también toma parte con una figura coordinadora que, entre otras funciones, realiza el seguimiento. El trabajo de mentoras/es se reconoce con un máximo de 3 CTS optativos.

Los contenidos de las sesiones formativas de mentoras/es se clasifican en cuatro bloques: metodología de la intervención, conocimiento y funcionamiento de la universidad, habilidades comunicativas y el Centro y la titulación-acogida y orientación. Para la intervención se propone reservar una hora al mes del calendario académico, y se recomiendan entre 6 u 8 sesiones, organizadas en sesiones grupales reducidas. Se aconseja 2 personas mentoras por clase.

El programa cuenta con un proceso de evaluación continuo en el que participan la totalidad de participantes. De estos informes (disponibles en la página web), recogemos algunos datos, del curso 2012/2013 y del 2017/2018, como muestra y centrándonos en los aspectos a mejorar. Durante el 2012/2013 el programa refleja una notable aceptación por parte del alumnado participante. Entre los motivos para participar, señalan la posibilidad de ayudar al nuevo alumnado, así como un enriquecimiento personal y profesional. Indican, que la participación decrece con el avance del curso y que cuesta conseguir voluntariado mentor. También señalan, como cuestiones a mejorar: el diseño de las sesiones, la metodología empleada y el escaso interés del alumnado en general por participar. Durante el curso, 2017/2018, las valoraciones siguen siendo altas, pero, como aspectos a mejorar, vuelven a aparecer la organización de las sesiones y su metodología “magistral”. Además, expresan, también, una falta de difusión del programa por parte de la institución.

3. METODOLOGÍA

El objeto principal de este trabajo es recoger las experiencias del alumnado de la Facultad de Educación de Bilbao respecto a la interacción tutorial entre iguales, identificar los elementos que la definen, y valorar los factores facilitadores y obstaculizadores de esta IT con el fin de presentar una serie de propuestas para su mejora.

Este trabajo se diseña desde un planteamiento cualitativo, de carácter inductivo, y con una estructura flexible, dada la posibilidad de comprensión en profundidad del fenómeno desde un marco interpretativo (Flores, 2018) y, como señala Sandín (2003), por su adecuación al ámbito educativo y de transformación real que se puede dar en éste.

La selección de participantes ha sido no probabilística, no aleatoria e intencional por conveniencia, dado el acceso que se tuvo a la misma. Han participado 46 alumnos/as de todos los grados y cursos del centro. De estos/as, 43 tomaron parte en los grupos de discusión (GD) y con 3 se realizaron entrevistas.

Los instrumentos utilizados en la recogida de información han sido las entrevistas en profundidad (Coe et al., 2021) y los grupos de discusión, realizándose 3 entrevistas y 7 GD (Ballestín y Fabregués, 2021; Coe et al., 2021). Estos GD se han distribuido de la siguiente manera: 4 en base al curso y 3 en base al Grado.

En la Tabla 1 presentamos la relación de participantes e instrumentos, incluyendo, también, la distribución final del alumnado en base a los cursos y a los Grados que cursan.

TABLA 1: *participantes, instrumentos y distribución*

Alumnado						
Instrumento	Distribución de participantes				Código	
	Curso	Grado	Modalidad	Género	GD curso	GD grado
Grupo de discusión en base al curso (1GD) o al Grado (ESGD)	1º (7)	Educ. Social (19)	Castellano (10) Euskara (33)	♀ (35) ♂ (8)	1GD1/4 2GD1/10 3GD1/10 4GD1/8	ESGD1/4 ESGD1/4 EIGD1/3
	2º (12)	Educ. Primaria (14)				
	3º (13)	Educ. Primaria Trilingüe (5)				
	4º (11)	Educ. Infantil (5)				
Instrumento	Curso/titulación				Código	
Entrevista	Recien graduadas/os Educación Infantil (2) Educación Primaria (1) euskera			♀ (2) ♂ (1)	AE1/3	

Elaboración propia

Para el análisis se toman como referencia una serie de categorías definidas *a priori* relacionadas con los objetivos, que nos permiten estructurar la información y delimitar los elementos específicos mediante agrupamiento y clasificación de elementos centrales y periféricos (Morse, 2003) buscando sus relaciones, con el objeto de realizar una reflexión profunda (Coffey y Atkinson, 2005). A su vez, se va generando una categorización emergente, orientada pero no dirigida, ofreciéndonos una visión más rica. El análisis se lleva a cabo mediante el programa Nvivo 10.

Finalmente, el trabajo que aquí presentamos se enmarca dentro de una tesis doctoral titulada “*Interacción Tutorial (IT) en la Facultad de Educación de Bilbao*” que ha tenido como objetivo principal indagar en los elementos que definen la Interacción Tutorial (IT) de nuestro centro. Este proyecto ha contado con la aprobación del Comité de Ética de la Universidad (CEISH).

4. RESULTADOS

Es la ayuda entre iguales, la vía y, en muchos casos, la preferida por el alumnado y a la que recurre para solucionar muchas cuestiones. Sin embargo, cuando se plantea ésta desde una propuesta institucionalizada, las opiniones, son más diversas. Resulta significativo que el alumnado no conoce, como norma general, el programa BAT de tutoría entre iguales. Sí aparecen en los grupos algunas personas que han participado en éste, tanto como tutoranda/o como tutorizada/o, pero es una minoría. Hay que resaltar que, a la mayoría, cuando se les da a conocer, les parece una propuesta interesante:

Es que yo no me he enterado. (3GD9)

Yo soy la tutora de los de 1er curso. (3GD4)

No tengo ni idea, la verdad, es que ni lo he escuchado. (EPGD2)

A mí me parece buena idea. (ESGD2)

Aunque la propuesta resulta de interés, cuando hablamos de las experiencias concretas, encontramos dos tipos, que se aglutinan según los Grados. Las positivas, encuadradas en el Grado de Educación Social, siendo en las que más alumnado aparece implicado. Las experiencias

negativas, aparecen en los Grados de Educación Infantil y Educación Primaria. En éstas, la persona que es tutorizada, no encuentra ninguna aficción por el programa y, quien mentoriza señala algún elemento coercitivo que les condicionó para tomar parte en éste:

Sí, casi, casi, “benga bai, apuntatu, apuntatu!!”, vale, vale. Es que, bueno, nos dio tiempo para leer en qué consistía y tal y luego darle una contestación, pero la que ha estado conmigo como tutora, esa que ha sido delegada, la que se ha comido los marrones de clase, la delegada de clase, y fue a donde ella porque era delegada de clase y más bien le hizo apuntarse, o sea. (EPGD4)

Desde la experiencia discente del 1er curso del Grado de Educación Primaria, cuando alumnado de cursos superiores accede a sus clases a explicarles el programa, definen el momento como frío, lejano, que no genera cercanía ni confianza. Se realiza en una sesión en un descanso, optativa y menos de un 25% de la clase, según sus datos, muestra interés¹⁴. Los medios de la presentación no persuaden, pero, sobre todo, es la interacción y lo que transmiten, lo que no convence. El alumnado novel, acude a algunas de las sesiones, pero no se engancha. Para finalizar, las preguntas que realizan, en algunos casos, se quedan sin respuesta en las sesiones siguientes. Como indican, no se transmite seguridad sobre lo que se hace ni para qué se hace y se duda de su eficacia, cuando plantean el binomio de implicación y horarios. De este modo, si es algo a desarrollar fuera del horario lectivo, poca gente se implicaría:

Me acuerdo que en el primer cuatrimestre nos vinieron diciendo que íbamos a tener tutores de cuarto y tuvimos algún recreo de miércoles que venían y te explican algo, pero, o sea, no había relación entre ellos, era parte... o sea... (1GD2) → Sí, muy frío todo. (1GD1)

Es que yo creo que vinieron... que ellos tampoco lo sabían muy bien. (1GD3)

Lo he visto durante estos años, creo que si se organizan fuera de lo... del horario lectivo, eso no funcionaría tampoco. (EIGD2)

Por contra, el alumnado de Educación Social nos habla de una experiencia que la ha sentido cercana y en la que el tamaño reducido del grupo

¹⁴ Entre 10 y 20 alumnas/os del grupo participan en la sesión de unos 80 discentes/grupo aula.

ha influido positivamente. Sin embargo, lo que más ha marcado la experiencia ha sido la implicación percibida en la otra parte:

Yo personalmente he tenido una buena experiencia porque he estado con una de tercero y se ha implicado bastante y también... es que es el grupo reducido al final, que favorece mucho el espacio. (1GD4)

Los temas que se plantearon en las sesiones, hacen referencia a cuestiones de créditos, MINOR, cómo convalidar asignaturas; pero también, se ha preguntado sobre profesorado y sus trabajos o exámenes. Estas cuestiones presentan, someramente, asuntos que preocupan al alumnado y que, una vez dentro, desde un programa de IT entre iguales, se pueden acompañar y orientar:

Y a mí me ha ayudado mucho porque sí le preguntábamos sobre los profesores y tal, ¿y este con...? Tal, y les comentaba un poco. Era como funcionaba cada uno en exámenes, pero esas dudas. (1GD4)

Por otro lado, señalamos que si bien, esta figura parece interesante para todo el alumnado participante, esto no implica que no se generen dudas al respecto. Así, en el 1er curso, se nos plantea el interés que puede tener una figura como esta, dándose importancia a una interacción basada en la cercanía, pero se muestran dudas respecto a cómo o en qué puede ayudar. No les queda claro y se plantea que, si bien la cercanía que puede ofrecer esa figura es importante, también tiene sus limitaciones, y no es equiparable a la información (y poder) que tiene el profesorado, presentándolo como más resolutivo:

Con un alumno sí que nos abriríamos más que con un profesor o profesora. O sea, porque al final sí que igual ves que está en cuarto, pero sí que dices: "Jo, pues está como yo, está estudiando... (1GD3)

Yo pienso como tú, a nivel individual, individual y personal, yo creo que con un profesor sería mejor (...) como que al alumno le puedo ver más de colegueo, más de... o sea, que para contarte a ti... pues se lo cuento a mi amiga. (1GD1)

Podría ser una figura interesante, pero creo que también el hecho de que sea alumno y esté en la misma posición que tú de alguna manera, creo que también puede tener sus limitaciones, en el sentido de... No sé, o sea, al final no tiene tanta mano en el asunto, o sea, no puede meter tanto la mano como otras personas, como el profesor exactamente. Entonces yo creo que sí puede ser muy positivo en algunos aspectos, pero creo

que el profesor puede ser más interesante, la figura del profesor como tutor. (IGD4)

En los cursos superiores, la visión va cambiando. Se muestran, claramente, más partidarios de esa figura. Consideran que la cercanía que se produce en una interacción entre alumnado, es más cercana, genera más confianza y un tipo de relación que no puede darse en otra IT. También surge otra cuestión referida a la competencia propia, del colectivo, para realizar una labor de acompañamiento entre iguales y que denota una reflexión de interés sobre la cuestión:

Sí. Al final yo creo que también de alumno a alumno puede haber más confianza en plan de pues lo que me dice este sí me creo, lo que me dice el profesor pues depende. O sea, porque a veces hacen unas promesas que no (ESGD5)

Es que yo pensé ¿cómo voy a tutorizar a una persona si yo tampoco me guío muy bien? (ESGD8)

También, desde los cursos superiores, comentan tanto quien ha participado, como quién no lo ha hecho, que agradecerían haberla tenido. Así, la encontramos como experiencia de acompañamiento que puede aportar al alumnado desde ese conocimiento empírico generado por la experiencia, y que puede ser de gran utilidad o desde la comprensión de saber que no se puede solucionar todo, pero permite explorar muchos caminos y abrir vías para resolver dudas importantes:

Sí me hubiera gustado que lo que yo he hecho con esos alumnos de primero, lo hubieran hecho conmigo, ya sea profesores o alumnos. (EPGD4)

Jo, pero sí se le puede ayudar un poco, no sé, a gestionar algunas dudas que tenga con la carrera. A veces, yo creo que nos entra a todos un poco de dudas (...) de ¿esto es lo que quiero hacer? (...) pues, contar un poco tus experiencias para ayudarle también a él. Y a veces dicen, jo, es que hay estas clases que no me gustan. Pues es como... pues he de decirles bueno “hay clases que no te gustan, pero si el fin te va a gustar la carrera, de lo que nos vamos a dedicar te va a gustar, siempre va a haber asignaturas que no nos gusten tanto como otras”. O sea, saber llevarle un poco ¿no? (ESGD7)

Al final sus inquietudes puede que sean fáciles y pueda resolverlos... pero para ellos puede ser una preocupación. (ESGD5)

Sin embargo, el alumnado senior, quien tutoriza, señalaba que la participación decrecía según avanzaba el curso por las responsabilidades académicas a las que tenía que hacer frente el alumnado, entrelazadas con la organización del programa y el tiempo que supone tanto de preparación como el llevarlo a la práctica. Desde aquí, se plantea también la cuestión de la compensación. No queda clara la utilidad de la acreditación en papel, y los créditos recibidos no tienen ningún uso, pues no les valen para convalidar ninguna asignatura, así que a estas “recompensas” no les ven ningún valor. Plantean otras posibilidades (necesidades) también ligadas a la vida académica. Proponen una serie de bonos de distinta clase: bonos para la librería y materiales, bonos para desayunos o tarjetas para realizar fotocopias:

Si se percibe un beneficio, sí claro. Son horas de tu vida que vas a dedicar a otra persona. (3GD4)

Porque no sirve para nada los créditos. (EPGD4) → Eso es. Aparte que nadie te explica eso, ah, muy bien, tengo tres créditos para nada, y ya está. Genial. (EPGD1)

Finalizar con una lectura constructiva por parte de alguien que participó en el programa. Entendiendo que es un proyecto nuevo, cree y achaca los errores a una falta de organización. Estima que este tipo de proyectos necesitan tiempo para ponerlos en marcha, evaluando lo realizado entre todos los agentes participantes e implementando las mejoras pertinentes. Asimismo, realiza una proyección a futuro constructiva, mostrando confianza en las potencialidades que una IT de este tipo puede ofrecer, y que nos parece necesaria remarcar:

Entiendo que ha sido un proyecto nuevo y que eso requiere tiempo porque al final tenemos que aprender todos, no es esto se hace así y se va a hacer así siempre. (EPGD4)

5. DISCUSIÓN

Álvarez y González (2008), en su intento de especificar todas las modalidades de tutoría, nos presentan la tutoría entre iguales (*peer tutoring*) y la tutoría de iguales (*peer y cross-age tutoring*). El Programa BAT se puede encuadrar en las dos, por tratarse de una interacción entre iguales (alumnado) y de/entre diferentes edades (cursos). Se presenta esta

interacción como una de las que mejor encajan en un modelo de universidad basado en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) (Álvarez y González, 2008; Arbizu et al. 2005), siempre entendiéndola como una IT que se complementa con otras.

Cabe preguntarse por qué esta experiencia, no aparece recogida en la mayoría de los discursos recogidos, dado que cuenta con experiencias previas cercanas que parecen ofrecer buenos resultados. En los informes de evaluación del programa BAT aparecen reflejadas las voces del alumnado que ha participado como tutoranda/o. Vemos que ciertas cuestiones que se presentan como elementos a mejorar, se repiten, señalando el poco interés mostrado por su colectivo, los horarios de las sesiones, falta de claridad en algunas cuestiones, el diseño y formato de las sesiones o solicitar sesiones más participativas. Las voces de nuestros participantes de 1er curso, van a la par.

Este tipo de programas se tornan fundamentales cuando se analizan desde los resultados respecto al nuevo ingreso. Sin embargo, cuando la expresión y necesidad se materializa mediante la puesta en marcha de BAT en la Facultad, la cuestión no queda tan clara, dando lugar a una contradicción: al alumnado de nuevo ingreso le cuesta ver las posibilidades de una IT de este tipo; perciben la facilidad relacional de la interacción pero, desde una posición más pragmática, no ven clara sus potencialidades. Como señalan Soares et al. (2011), el alumnado de nuevo ingreso es muy dependiente del apoyo de sus iguales, pero también lo es del apoyo docente, y desde ahí parece que podemos entender sus reflexiones. Pensando en que es un programa planteado para este colectivo de nuevo ingreso, que busca facilitar este proceso de transición, parece quedar claro que las dudas generadas en la experiencia, superan a las necesidades propias que este colectivo esboza durante esta etapa del proceso.

Como señala Mans (2015), la visión de la IT se va ampliando con el tiempo y se aprecian mejor sus posibilidades. La asistencia a la IT clásica, como señala este autor, es más habitual en los cursos superiores, así que, entre nuestro alumnado encontramos que también las posibilidades de ésta IT como orientación y apoyo, se visibilizan mejor entre el alumnado más veterano. Con este dato, parece que es más fácil comprender una visión positiva de este colectivo senior hacia una IT entre

iguales, que la que realiza el alumnado de nuevo ingreso, vislumbrando mejor sus posibilidades y potencialidades. Retomando nuevamente esa información recogida de las evaluaciones del programa a nivel institucional, un dato: la valoración del programa es más positiva por parte del alumnado que ejerce de tutor/a que de quienes son tutorizadas/os. Esto es, quien lleva más tiempo, ve más positivamente un programa de estas características y su potencialidad que la/el recién incorporada/o.

Se han estudiado poco los beneficios de estos programas entre las personas que realizan la labor de tutor/a, pero de los pocos recogidos, el aumento de la satisfacción personal y autoestima parece constatar, así como una mayor empatía hacia el alumnado de cursos inferiores y una mejor comprensión de los procesos formativos (Arco et al., 2011; Gallagher et al., 2009; Lázaro, 1997a). Como remarcan Gallagher et al. (2009), el alumnado percibe ese acompañamiento que realiza de manera relevante y profesional. En nuestro caso, podríamos hablar de un aprendizaje significativo, lo cual, formativamente es de especial relevancia. También, las evaluaciones institucionales del programa, presentan coincidencias sobre esto y hablan de una satisfacción personal y de enriquecimiento profesional del alumnado que participa en este rol orientador, y este factor es importante en un espacio como el nuestro, un centro formativo de futuras educadoras/es. Como sugieren algunos trabajos, se puede plantear esta IT también como una actuación estratégica en estudios del ámbito educativo, planteándola para quien ejerce de tutor/a como parte de desarrollo de la competencia profesional (Arbizu et al., 2005; Gil, 2009). Estas cuestiones, entendidas también, desde una perspectiva de competencias transversales (habilidades comunicativas, de relación, orientación y liderazgo), aparecen recogidas en los documentos institucionales del programa. Desde las impresiones, estas cuestiones parecen reconocerse en nuestros GD entre quienes han participado mentorizando.

Finalmente, sobre cómo compensar esta participación, el documento elaborado por la universidad, ya recogía estas cuestiones, proponiendo diferentes fórmulas: créditos ECTS, menciones en los títulos, compensar por medio de “puntuaciones” que sirvan para la adjudicación de centros de prácticas o en programas de movilidad o ventajas relativas al préstamo bibliotecario. Pero de estas propuestas, sólo aparece reflejada

en los GD la última. Existe una necesidad y obligación clara de reconocimiento al trabajo realizado, y el cómo hacerlo es también parte de la cuestión. Opciones existen, y pueden llevar a hacer el programa más atractivo para la participación en éste.

6. CONCLUSIONES

Como conclusiones finales de este trabajo, hemos de subrayar la importancia de la interacción entre iguales. Las redes naturales, como espacios comunicativos y de acompañamiento, son espacios-herramientas significativos. Son fuente de información, de orientación y acompañamiento. Nos lo ha expresado en múltiples voces el alumnado, es la vía a la que más recurren para resolver múltiples cuestiones, dudas, problemas... solucionándose entre iguales sin ninguna mediación institucional. Esta vía, es la más utilizada por el alumnado y su preferida, por lo tanto, debe tomarse en consideración desde la oferta y las propuestas curriculares e institucionales, dando más valor a propuestas de esta índole, modalidades de interacción tutorial (IT) que se organicen y desarrollen entre iguales. A su vez, esta interacción tutorial (IT) debe complementarse con otras modalidades de tutoría-acompañamiento.

Las fortalezas que nos han presentado, tienen que ver más con el tipo de relación generada en la interacción y no con contenidos específicos organizativas ni curriculares. La cercanía del trato, la posibilidad de estar en un espacio de diálogo, en el que todas las partes establecen una comunicación horizontal y son parte de ésta, es fundamental. Este clima sólo es posible generarlo por parte de quien mentoriza, por su papel organizador, pero también porque es quien conoce el espacio, el medio, la institución y a sus componentes.

De esta manera, las debilidades, que se convierten en factores de abandono, nos sitúan en el otro extremo del modelo de interacción. Una comunicación predominantemente unidireccional, que trasmite lejanía y que remite a modelos magistrales clásicos (aun cuando no hay docentes). El alumnado, de nuevo ingreso como “consumidor/a pasivo”, que se refleja en este modo de interacción, aleja al alumnado mentorizado. Si éste no engarza desde el principio con este alumnado de nuevo

ingreso, este colectivo no le encontrará sentido y fomentará el abandono de este espacio.

La importancia de que el alumnado de 1er curso vea las potencialidades de un programa de estas características es clave en el desarrollo del mismo. Los objetivos, relacionados directamente con el alumnado de nuevo ingreso, pierden significado en la propia interacción y antes de ésta, si este colectivo no es capaz de percibir las posibilidades que le ofrece un acompañamiento entre iguales. Esta desconfianza es una dificultad importante sobre la que debemos reflexionar para poder replantear cómo encauzarla.

Es así, el alumnado de cursos superiores que lleva a cabo la mentoría, quien ve más clara esta interacción y sus potencialidades reafirmando el valor de ésta. Además, en una Facultad de Educación como la nuestra, se debe plantear o considerar como aprendizaje formativo y significativo para quienes mentorizan. Se debe enlazar, a nuestro parecer, como actuación estratégica dado que en la interacción concurren diversas competencias profesionales significativas y fundamentales para futuras/os profesionales educativos.

Finalmente, hemos de resaltar el gran desconocimiento presentado por parte del alumnado sobre el programa, sobre su implementación. Si bien hablamos de una experiencia piloto, ésta queda condicionada tanto por la propia difusión que se hace del proyecto como por la no continuidad de éste. Estos elementos no facilitan la puesta en marcha de ningún proyecto innovador, pues estos requieren tiempo, trabajo y una mirada a largo plazo.

Todos estos elementos nos llevan a plantear una serie de recomendaciones para la mejora de una propuesta de estas características. Por un lado, se deben cuidar más los procesos de transición (especialmente la de entrada), trabajando con los centros de bachillerato facilitando este proceso al alumnado. Entendemos las dificultades que todo ello conlleva en nuestro actual modelo universitario, así como la falta de recursos, pero opinamos que no debe perderse como espacio de trabajo y comunicación al que hay que tender.

Todo esto, por un lado, debiera considerarse desde una visión más amplia, desarrollando un plan integral de acompañamiento que integre todas las diversas interacciones tutoriales, modelos de acompañamiento, sus posibilidades en los diversos espacios que se genera o se puede dar, teniendo el desarrollo integral discente, como objetivo final. No se puede obviar que, para esto, también es necesario indagar sobre las percepciones del profesorado y recoger sus reflexiones.

Por otro lado, ante propuestas como éstas, se debe mejorar considerablemente su difusión. El uso de las TIC que, actualmente, marcan considerablemente la agenda de la comunidad universitaria, debe potenciarlo adecuadamente.

Para concluir, consideramos que, respecto a nuestra Facultad, se deben llevar a cabo más investigaciones sobre los modelos de acompañamiento-orientación, centrados en los objetos del desarrollo profesional e integral. Entendemos que, en nuestro espacio, una Facultad de Educación, propuestas de este tipo, basadas en modelos de acompañamiento, conllevan el trabajo y la adquisición de competencias profesionales fundamentales en el ámbito educativo. Así, creemos que debemos incidir en espacios como estos, en los que la práctica y la vivencia, son un claro reflejo del futuro profesional de nuestro alumnado, que incide en la reflexión de sus propios procesos formativos, deviniendo así en una praxis formativa fundamental. El programa BAT puede ser la base para ello.

7. REFERENCIAS

- Álvarez, P. R. y González, M. C. (2008). Análisis y valoración conceptual sobre las modalidades de tutoría universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(1), 49-70.
- Arbizu, F., Lobato, C. y del Castillo, L. (2005). Algunos modelos de abordaje de la tutoría universitaria. *Revista de Psicodidáctica*, 10(1), 7-22.
- Arco, J. L. y Fernández, F. D. (2011). Eficacia de un programa de tutoría entre iguales para la mejora de los hábitos de estudio del alumnado universitario. *Revista de Psicodidáctica*, 16(1), 163-180.
- Ballestín, B., y Fabregués, S. (2021). *La práctica de la investigación cualitativa en ciencias sociales y de la educación*. Editorial UOC

- Casado, R. y Ruiz, M. (2009). Programa Mentor: tutoría entre compañeros. Comunicación presentada en Uninvest09, Girona, España. (1-17) <http://dugi-doc.udg.edu/bitstream/handle/10256/1837/225.pdf?sequence=1>
- Coe, R., Waring, M., Hedges, LV. & Ashley, LD. (2021). *Research methods and methodologies in education*. Sage.
- Coffey, A. y Atkinson, P. (2005). *Encontrar sentido a los datos cualitativos. Estrategias complementarias de investigación*. Universidad de Alicante-Departamento de Enfermería.
- European Commission (2013). High Level Group on the Modernisation of Higher Education. Report to the European Commission on Improving the Quality of Teaching and Learning in Europe's Higher Education Institutions. EU Commission. <https://op.europa.eu/es/publication-detail/-/publication/fbd4c2aa-aeb7-41ac-ab4c-a94feca9eb1f>
- Flores, G. (2018). Metodología para la investigación cualitativa fenomenológica y/o hermenéutica. *Revista Latinoamericana de Psicoterapia Existencial*, 17, 17-23. <https://tinyurl.com/2gxdtpnc>
- Gallagher, T. L., Woloshyn, V. E. & Elliott, A. (2009). Exploring the salient experiences of pre-service teacher candidates who were former volunteer tutors. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 17(2), 129-146, <https://doi.org/10.1080/13611260902860075>
- Gil, P. (2009 noviembre). Tutorización entre iguales para el desarrollo de competencias. Comunicación presentada en Uninvest09, Congreso Internacional Claus per a la implicació de l'estudiant a la universitat, Girona, España. <http://dugi-doc.udg.edu/bitstream/handle/10256/2001/128.pdf?sequence=1>
- González-Benito, A. y Vélaz de Medrano, C. (Ed.) (2014). *La acción tutorial en el sistema escolar*. UNED-Universidad de Educación a Distancia.
- Lázaro, Á. (1997a). La acción tutorial de la función docente universitaria. *Revista Complutense de Educación*, 8(1), 233-252.
- Mans, C. (2015). TFC: la Tutoría de Final de Carrera. *RIDU-Revista d'Innovació Docent Universitària*, 7, 20-28.
- Morse, J. M. (2003). *Asuntos críticos en los métodos de investigación cualitativa*. Universidad de Antioquia.
- Rodríguez, C., Cáceres, P. y García, E. (2003). Evaluación del programa alumno-tutor en la Escuela Técnica Superior de Ingenieros de Telecomunicación de la Universidad Politécnica de Valencia. En Álvarez, P. y Jiménez, H.O. (Coords.). *Tutoría Universitaria* (pp. 288-295). Servicio de Publicaciones de la Universidad de La Laguna.

- Sandín, M. P. (2003). *Investigación cualitativa en Educación. Fundamentos y tradiciones*. McGraw-Hill
- UNESCO (1998). *Declaración mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI: Visión y Acción y marco de acción prioritaria para el cambio y el desarrollo de la Educación Superior*. Conferencia Mundial sobre la Educación Superior, 9 de octubre 1998.
<https://www.iesalc.unesco.org/ess/index.php/ess3/article/view/171>
- UPV/EHU (s.f.). *Tutoría Entre Iguales (BAT)*.
<https://www.ehu.es/es/web/ikasleak/berdinen-arteko-tutoretza>
- Valverde, A., Ruiz de Miguel, C., García, E. y Romero, S. (2003-2004). *Innovación en la orientación universitaria. La mentoría como respuesta*. *Contextos Educativos. Revista de educación*, 6-7, 87-112.
- Villar, A. y García, E. (2006). *Perderse en la Universidad: ausencias en las evaluaciones de primer curso en la Universitat de València*. En *La escuela del siglo XXI. La educación en un tiempo de cambio social acelerado: XII Conferencia de Sociología de la Educación*. Logroño.