

## PROCESO DE EVALUACIÓN DEL PROYECTO TUTORÍA ENTRE COMPAÑEROS INTERNACIONAL (TECI) EN LA FACULTAD DE EDUCACIÓN DE LA UNIVERSIDAD DE SALAMANCA

**David Revesado Carballares<sup>1</sup>**

Universidad de Salamanca

[drevesado@usal.es](mailto:drevesado@usal.es)

**Eva García Redondo<sup>2</sup>**

Universidad de Salamanca

[evagr@usal.es](mailto:evagr@usal.es)

**Víctor González López<sup>3</sup>**

Universidad de Salamanca

[vgl@usal.es](mailto:vgl@usal.es)

### RESUMEN

El Proyecto “Tutoría entre Compañeros Internacional”, basado en el modelo *peer tutoring*, lleva desarrollándose en la Facultad de Educación de la Universidad de Salamanca desde el curso académico 2010-2011. La máxima de este proyecto siempre ha sido la búsqueda de la mejora. Como consecuencia de ello, desde 2014, el equipo de coordinación de la escisión internacional puso en marcha un sistema de evaluación que pretende recoger las percepciones de los estudiantes durante su paso por el proyecto. A lo largo de este trabajo, mostraremos los resultados obtenidos, tanto desde un enfoque cuantitativo, fruto de puesta en marcha de un cuestionario de evaluación final, como cualitativo, resultado del desarrollo de dinámicas y técnicas de evaluación por parte de todos los actores implicados.

**PALABRAS CLAVE:** Evaluación - *Peer tutoring* – Internacionalización - Mentoría - Universidad de Salamanca

---

<sup>1</sup> Doctorando en Educación en la Universidad de Salamanca (USAL), tras graduarse en Pedagogía (2010-2014) y superar el Máster de Estudios Avanzados en Educación en la Sociedad Global (2014-2015) en esta misma universidad. En la actualidad, es miembro colaborador del Grupo de Investigación Reconocido “Educación Comparada y Políticas Educativas” (USAL) y profesor-tutor en el proyecto Tutoría entre Compañeros (vertiente internacional) de la Universidad de Salamanca (Facultad de Educación).

<sup>2</sup> Doctora en Pedagogía “Mención Europea” por la Universidad de Salamanca. En la actualidad desarrolla su actividad profesional como Profesor Ayudante Doctor en el Departamento de Teoría e Historia de la Educación de la misma Universidad, al que lleva vinculada desde 2006. Forma parte del Grupo de Investigación Reconocido “Educación Comparada y Políticas Educativas” de la USAL. Desde 2014, coordinadora del Proyecto Tutoría entre Compañeros Internacional de la Facultad de Educación de la Universidad de Salamanca (España).

<sup>3</sup> Diplomado en Educación Social, Licenciado en Pedagogía y Master en Ciencia Política, todo, por la Universidad de Salamanca. En la actualidad disfruta de una Beca predoctoral de Formación de Profesorado Universitario (FPU) en el Departamento de Teoría e Historia de la Educación de la Universidad de Salamanca y forma parte del GIR “Educación Comparada y Políticas Educativas”. Ha realizado estancias internacionales en universidades de prestigio, como la Uppsala Universitet (Suecia) o la Universidade de Coimbra (Portugal).

## ABSTRACT

The Project "Tutoría entre Compañeros Internacional", based on the peer tutoring model, has been developed in the Faculty of Education of the University of Salamanca since the 2010-2011 academic year. The maxim of this project has always been the search for improvement. As a result of this, since 2014, the coordination team of the international section has activated an evaluation system that aims to collect the perceptions of students during their passage through the project. Along the research will show the results obtained from a focus quantitative through the use of a final evaluation questionnaire and from the qualitative method through development of evaluation dynamics and techniques

**KEY WORDS:** Assessment - *Peer tutoring* – Internationalization – Mentoring – University of Salamanca.

## 1. INTRODUCCIÓN

### 1.1. La internacionalización como uno de los grandes retos de la Educación Superior.

Uno de los retos más relevantes que se plantea la Universidad para su futuro más inmediato y, sobre todo, para la gestión de su conocimiento, es la internacionalización. Es imprescindible atraer talento internacional y contar con los mejores investigadores del mundo, lo cual solo será posible con una regulación, una financiación y una gobernanza adecuadas (García, González, Lázaro y Revesado, 2016). La internacionalización de la Educación Superior se presenta, por tanto, como una respuesta frente a la globalización. Podemos apreciar su importancia, analizando el lugar que ocupa en las agendas, tanto nacionales como internacionales, de todos los países del mundo. Además, venimos observando cómo no solo los gobiernos plantean la internacionalización entre sus grandes objetivos, sino que también ocupa una posición privilegiada en los planes estratégicos de las propias universidades (Alcón, 2011).

Actualmente, la ruta de actuación viene delimitada a nivel europeo por la *Estrategia Europa 2020*, la cual pretende dar impulso al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Del mismo modo, la Comisión Europea, ha puesto en marcha la *Estrategia de Internacionalización de la Educación Superior en la Unión Europea*. Además, a todas estas políticas debemos sumarle otras dentro del marco de la innovación y la investigación, como son Erasmus Plus o el programa Horizonte 2020. Poco después de la aprobación de la *Estrategia de Internacionalización del EEES* (2007), se aprobaría la *Estrategia de movilidad 2020: Estrategia para un mejor aprendizaje* (2012), que establece la necesidad de desarrollar actuaciones que impulsen la internacionalización y movilidad en el marco de la Educación Superior (González, Lázaro, Revesado y García, 2017). Se define, de este modo, toda una serie de medidas para que favorezcan el objetivo trazado por el *Comunicado Ministerial de Lovaina* en 2009 que apuesta porque “en el año 2020 al menos un 20% de los graduados en el EEES hayan tenido un periodo de estudios en el extranjero” (MEC, 2014: 6).

## 1.2. El programa Erasmus como factor de internacionalización dentro del marco de la educación superior.

Como ya hemos indicado, la movilidad de estudiantes, investigadores, profesores y personal de administración y servicios se contempla como un factor indispensable en la internacionalización del EEES. A lo largo de los últimos años, se está trabajando concienzudamente para que la llegada de extranjeros a las instituciones europeas de Educación Superior sea una realidad (González et al., 2017).

Si hablamos de estudiantes, que es el colectivo al que mayor atención prestamos en nuestro trabajo, cabe destacar que, de la totalidad de alumnos matriculados en las enseñanzas universitarias en los países de la OCDE, un porcentaje significativo de los mismos – un 8,6% – son internacionales. Estos datos aumentan a medida que se asciende en los programas universitarios, siendo los estudios de Doctorado los más atractivos para los estudiantes internacionales, superando a los títulos de Grado o equivalentes (OCDE, 2015). Si analizamos el programa Erasmus Plus, al que nos hemos referido con anterioridad, podemos apreciar que, durante el curso académico 2016-2017, un total de 47.108 alumnos han participado en el mismo (MECD, 2017).

En el caso de España, los últimos datos publicados por el MECD (2016), ponen de manifiesto cómo, durante el curso académico 2014-2015, el número de estudiantes extranjeros en el sistema universitario español ascendió a 85.973, lo que supone un 5,6% de la totalidad de matriculados que, en términos absolutos, se refleja en 30.922 alumnos europeos. Esta cifra es considerablemente superior al número total de alumnos extranjeros matriculados en el curso académico anterior (74.931). De ese volumen total de alumnos, 51.915 son estudiantes de Grado (4,1 % del total de alumnos de grado), 2.615 de primer y segundo ciclo (2,6 % del total de alumnos correspondientes a este ciclo) y 24.937 (17,8%), alumnos de Máster.

A lo largo de los últimos años, el intercambio de estudiantes universitarios se ha articulado en torno a varios programas de movilidad, siendo el más conocido el programa Erasmus (*European Region Action Scheme for the Mobility of University Students*). Aumentar la movilidad académica, era uno de los grandes objetivos propuestos con la construcción del EEES, pero hoy en día ya no lo es tanto. En la actualidad, debemos trabajar para combatir aquellos obstáculos que dificultan la movilidad internacional. En nuestro caso, debemos avanzar mediante la internacionalización de los estudios superiores, de los campus y de las propias instituciones de educación superior. Solo desde esta nueva perspectiva podremos ofrecer a los estudiantes una formación internacional, capaz de hacer frente a los desafíos de la globalización (Alcón, 2011).

A pesar de que nuestro país presenta unas cifras muy bajas con respecto a la media de la OCDE, podemos afirmar que España es uno de los estados con mayor poder de atracción en cuanto a la recepción de estudiantes extranjeros se refiere, alcanzando cifras que le sitúan por encima de países como Alemania, Francia, Reino Unido e Italia (González et al., 2016).

Si se analiza la situación de la Universidad de Salamanca a partir de los datos publicados por su Observatorio de Calidad y Rendimiento Académico, se puede observar cómo, durante el pasado curso académico (2016/2017), llegaron un total de 1.017 alumnos extranjeros a través de los diferentes programas de movilidad, de los cuales, la gran mayoría pertenecían al programa Erasmus (890). Si vamos más allá de los programas de movilidad, la cifra total de alumnos extranjeros que durante el pasado curso optaron por alguna de las vías académicas ofertadas en la Universidad de Salamanca asciende considerablemente, alcanzando un total de 4.632 alumnos, cantidad que supera, ligeramente, a la de los dos últimos cursos académicos (4.394 y 4.460 alumnos, respectivamente).

## **2. EL PROYECTO TUTORÍA ENTRE COMPAÑEROS INTERNACIONAL (TECI) EN LA UNIVERSIDAD DE SALAMANCA.**

Durante el curso 2008-2009, se presentó en la Facultad de Educación de la Universidad de Salamanca, la “Experiencia Piloto de Tutoría entre Compañeros”. En la actualidad, tras casi 10 años desde su implementación, el “Proyecto de Tutoría entre Compañeros” ha alcanzado unas altas cotas de participación, expandiéndose a otros centros de nuestra Universidad, como las Facultades de Ciencias Sociales y de Filología y la Escuela Universitaria de Magisterio de Zamora, y llegando a alcanzar a un restringido, aunque significativo, colectivo de alumnos extranjeros que se forman entre los muros de esta insigne institución. Los procesos de *Peer tutoring* se han desarrollado, especialmente, en los países anglosajones, mientras que en España esta práctica aún no está totalmente extendida (Fernández, 2007). El proyecto llevado a cabo, “responde a la metodología de *tutoría en pareja de diferente edad y curso académico con rol fijo: alumno-tutor, alumno-tutorado -dyadic cross-year fixed-role peer tutoring*” (García et al., 2016: 6). Desde su puesta en marcha, tanto por su vertiente internacional como por el proyecto madre, han pasado más de 1.300 alumnos, entre tutores y tutorados, siempre con un crecimiento exponencial, año tras año. De los 24 alumnos y 5 profesores que formaron parte en su primera experiencia, hemos caminado hacia los 270 alumnos y 64 profesores que participaron en el proyecto durante el curso 2014-2015, por poner un ejemplo.

El Plan de Acción Tutorial es una de las piezas clave dentro del nuevo modelo de convergencia del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), que posiciona al alumno como centro neurálgico del proceso educativo, y que le exige, a su vez, un mayor compromiso, así como una mayor implicación y participación en el proceso de aprendizaje (Arco y Fernández, 2011). La acción tutorial se ha desarrollado habitualmente entre dos actores clave, profesor y alumno y se ha basado en aspectos de orientación académica que pretenden guiar el recorrido a través de los estudios cursados (Gairín, Feixas, Gillamón y Quinquer, 2004). El aprendizaje centrado en el estudiante requiere contextos de trabajo que fomenten la participación de los estudiantes y su autonomía, a través de procesos que fomenten las competencias cooperativas (Duran y Flores, 2014). Esta doble vía de fortalecimiento, de un lado de los procesos tutoriales, y de otro, del

desarrollo participativo del alumno, parece prosperar en la figura de los procesos de “Tutoría entre Compañeros”. El *peer tutoring* puede definirse como el proceso en el que:

“un compañero de curso superior (alumno-tutor), y por tanto más experimentado y conocedor del medio universitario y con mayores competencias a nivel personal, social y académico, tras un proceso de formación (conocimientos y habilidades tutoriales) y a través de un marco de relación asimétrica exteriormente planificado y supervisado por un equipo de profesores-tutores, proporciona ayuda, apoyo, guía, asesoramiento, supervisión, consejo, acompañamiento y seguimiento a un alumno de primer curso, y por tanto recién llegado a la Universidad (alumno-tutorado)” (Cieza, 2011: 249).

Para Arco y Fernández (2011: 164-165) la tutoría entre iguales viene a definirse como una iniciativa en la que:

“compañeros de diferente edad y curso académico con un elevado nivel de hábitos de trabajo y estudio, tras un proceso de formación y entrenamiento, a través de un marco de relación asimétrica exteriormente planificado por profesionales, facilitan ayuda y apoyo con un rol fijo en trabajo colaborativo de pareja, a otro alumno para mejorar sus hábitos de trabajo y estudio”.

Estamos, por tanto, ante un proceso definido a través de unas características claramente comunes y diferenciadas de la acción tutorial puramente académica. De un lado, el principal cambio queda referenciado en los actores, en este caso los alumnos, y del otro lado, un desarrollo centrado en mejorar las rutinas de los participantes que son tutorizados. El trabajo entre el grupo de iguales, individuos de una misma edad, dinamiza la participación de los alumnos (Medrano, 1995) y permite una comunicación más fluida, favoreciendo el intercambio a un nivel muy parejo.

El proyecto de Tutoría entre Compañeros Internacional (TECI) concentra su atención en la figura del alumno extranjero y en su proceso de adaptación a la universidad de destino (González et al., 2017). Este alumno internacional reviste una serie de necesidades asociadas a su condición de alumno extranjero, donde se circunscribe a un nuevo contexto académico y vital, una nueva cultura, costumbres e idioma (García et al., 2016). TECI es, como hemos indicado previamente, una ramificación del proyecto general, que nació para dar soporte a los alumnos de nuevo ingreso en los títulos de Grado. A parte de las particularidades anteriormente señaladas, los alumnos extranjeros, la mayor parte de ellos provenientes del Programa Erasmus, pertenecen a cursos superiores, lo que hace que sus necesidades sean distintas a las de los tutorados del programa de Grados, es decir, que sean más de orden social que académicas.

La metodología del proyecto es clara y no puede concebirse sin la responsabilidad, implicación y tareas de cada actor involucrado (García et al., 2016). La función de alumno tutor será la de guiar al alumno extranjero, aprovechando las ventajas que le da ser conocedor del país y de la propia Universidad. En la actualidad el Proyecto TECI en la Facultad de Educación cuenta con una coordinadora, 3 profesores tutores, 10 alumnos tutores y 14 alumnos tutorados.

Así mismo, existen claras diferencias y semejanzas entre las dos vertientes del Proyecto “Tutoría entre Compañeros” que definimos en la siguiente Tabla:

**Tabla 1. Semejanzas y diferencias entre los objetivos que caracterizan el programa del Proyecto general y el específico de Internacional.**

Semejanzas	Diferencias
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Facilitar el acceso y transición a la vida universitaria.</li> <li>- Favorecer las relaciones sociales</li> <li>- Promover la adquisición de competencias genéricas y básicas vinculadas al aprendizaje y rendimiento académico</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Estudiantes de nuevo acceso y estudiantes extranjeros. Las necesidades son diferentes.</li> <li>- El alumno extranjero se encuentra sin ningún tipo de apoyo. Se procura favorecer su socialización con alumnos internacionales y nacionales.</li> <li>- Se procura un desarrollo intercultural.</li> <li>- Menor dependencia del cuaderno del tutor/tutorado en el proyecto internacional</li> <li>- Actividades grupales de convivencia en el proyecto internacional entre tutores, tutorado y profesores tutores.</li> <li>- Puede existir mayor número de alumnos-tutores que de alumnos-tutorados</li> </ul>

Fuente: García Redondo *et al.* (2016: 11).

Estas semejanzas y diferencias son motivo de las distintas necesidades que llevan a los participantes a optar por formar parte de este proyecto. El nuevo alumno de Grado necesita asentarse en la Universidad, emprender esta nueva etapa que implica expectativas, temores e incertidumbre a la hora de integrarse en este complejo espacio, que puede influir negativamente en su práctica académica (García y Pérez, 2009), aprender a guiar su estudio y dividir sus tiempos de trabajo, conocer los recursos que la universidad pone a su alcance, etc. Por su parte, el alumno internacional necesita de un punto de apoyo reflejado en la figura del alumno tutor, en un país diferente, con una cultura diferente y a su vez, conocer los recursos que su nueva ciudad y su universidad de destino ponen a su alcance. Sin embargo, “no se puede malentender la figura de alumno/a tutor/a queriendo ver representada en él/ella la imagen de un/a mentor/a académico o profesor/a particular. Su función es, exclusivamente, la de facilitar apoyo, ayuda, orientación o acompañamiento para garantizar la integración del/de la tutorado/a, siendo entendido como el/la mediador/a de experiencias de aprendizaje y desarrollo personal” (García *et al.*, 2016: 9).

Tampoco se puede “lanzar” al alumno tutor a mantener una relación sin haber recibido la formación necesaria. Por ello, desde el proyecto, tanto desde su vertiente general como en la internacional, se desarrollan una serie de prácticas y talleres encaminados a la formación de este alumno tutor para que, de esta forma, puede desarrollar de forma plena su labor.

En definitiva, a través del TECI se pretende ofrecer apoyo a los alumnos recién aterrizados en nuestra universidad, siempre teniendo en cuenta que su participación responderá a sus necesidades específicas en cada momento y que pueden prescindir de él una vez las vean satisfechas.

## **2.1. Evaluación del proyecto TECI en la Universidad de Salamanca**

Desde la puesta en marcha del Proyecto TECI en la Universidad de Salamanca, la máxima del mismo, siempre, ha sido la de introducir mejoras que favorezcan su progreso y desarrollo. Es por ello por lo que desde el equipo de coordinación y con ayuda de los participantes, se intentan ofrecer propuestas y mejoras que puedan producir cambios positivos que supongan un mayor grado de satisfacción en todos los participantes (González et al., 2017).

Mientras que la participación de los/as alumnos/as tutorados/as únicamente puede ser medida a través de su implicación en el proyecto, la de los/as alumnos/as tutores/as podemos valorarla a través de otras vías. En el pasado, ya hemos analizado con un mayor énfasis la puesta en marcha y desarrollo de este proyecto (García et al., 2016) o, de una forma más específica, el seguimiento efectuado a los alumnos a través de distintas herramientas de recogida de datos (González et al., 2017). En este caso, el análisis que pretendemos llevar a cabo durante este trabajo se centra en la evaluación del proyecto, es decir, en la percepción que los alumnos tienen sobre el mismo. Este sistema de evaluación es una de las principales fuentes de información de las que disponemos. Como bien hemos apuntado a lo largo de este escrito, la evaluación nunca se refiere, estrictamente, a la enseñanza o al aprendizaje, sino que más bien lo hace en referencia a los procesos (Coll, 1996). Para ello, desde hace algún tiempo hemos optado por un enfoque combinado que una, a la siempre presente evaluación cuantitativa, la menos frecuente cualitativa. De este modo, apostamos por un proceso de evaluación complementario que, lejos de la rigidez y distanciamiento que, en muchas ocasiones, generan los datos numéricos, pretende arrojar luz sobre las verdaderas percepciones que los estudiantes tienen en relación con su participación y a la propia organización del Proyecto.

El cuestionario de evaluación cuantitativa se presenta, tanto en su modalidad para alumnos/as tutores/as, como para alumnos/as tutorados/as. En este caso, analizaremos tan solo los datos de los alumnos/as tutores/as, que se establecen a través de una serie de ítems de análisis, valorados a través de una escala Likert (escala 1, totalmente en desacuerdo – 5, totalmente de acuerdo). A lo largo del mismo, se abordan distintos aspectos del proyecto, tales como: desarrollo de las sesiones de tutoría, contenido de las mismas, material de apoyo con el que se trabaja, relación con el alumno/a-tutorado/a, aportación al proyecto, etc. Cabe destacar, que los datos que vamos a analizar en este trabajo, tanto para este enfoque cuantitativo, como para el cualitativo, son relativos a los últimos tres cursos académicos (desde 2014-2015 en adelante), debido a que, durante los primeros años de vida del proyecto, se utilizó una metodología de evaluación distinta que no es comparable ni medible.

Para aminorar las limitaciones del enfoque cuantitativo, se creyó conveniente incorporar al proceso de rendición de cuentas un conjunto de dinámicas o técnicas de evaluación cualitativas que, lejos de entorpecer este proceso, esclareciese las auténticas percepciones de todos los participantes del proyecto (alumnos tutores, alumnos tutorados y profesores tutores). Y es que, la evaluación cualitativa, que es una práctica compleja a la vez que funcional, no ha gozado del suficiente aprecio en el campo de la educación (Hernández y Moreno, 2007). Coincidimos con algún autor (Morán, 2007: 13) en que “llamarla cualitativa debería entenderse como redundancia y es que evaluar no es otra cosa que valorar, enjuiciar o, mirando el resultado, evaluar no es ni más ni menos que la emisión de un juicio sobre la base de la información e interpretación de la misma obtenida por distintos medios, el estadístico, si procede, pero ello no implica supeditarse necesariamente a la frialdad del dato”, sin embargo, entendemos que conviene hacer esta distinción puesto que, históricamente, la evaluación cuantitativa ha superado a la cualitativa, aun reconociendo que “en la praxis este enfoque tiene sus limitaciones por dos razones: la primera, solo tiene en cuenta aspectos descriptivos de la evaluación, dejando de lado los explicativos, y la segunda, hay aspectos de la formación de los estudiantes que no se pueden reducir a números” (Ibíd., p. 217).

Comenzaremos analizando los datos cuantitativos obtenidos del cuestionario llevado a cabo durante la sesión final de evaluación, con la que se pone fin al curso académico, en lo que al proyecto se refiere (allá por el mes de mayo). Este, a grandes rasgos, ha sido el mismo durante los tres cursos académicos en los que se ha desarrollado esta metodología de evaluación; si bien es cierto que ha sufrido pequeñas modificaciones, especialmente, durante el último curso, donde se han recodificado las respuestas de dos de los ítems, a fin de conseguir un mayor pragmatismo y donde, además, se han añadido siete nuevas preguntas.

Si analizamos detenidamente las respuestas de los alumnos, lo primero que llama la atención es que la valoración general del proyecto ha sido muy positiva, con unas puntuaciones medias de 3,7, 4,2 y 4,2 puntos, en los cursos 2014-2015, 2015-2016 y 2016-2017, respectivamente. Además, ninguno de los ítems, durante estos tres cursos académicos que estamos analizando, ha sido valorado con una puntuación inferior a los 3 puntos.

Por otro lado, estamos en disposición de afirmar que la percepción de los alumnos sobre el proyecto ha ido en una clara línea ascendente. Tan solo existen dos excepciones, en donde las puntuaciones han sufrido una pequeña regresión, que casualmente han coincidido con aquellos ítems recodificados durante el último curso académico (ver Tabla 2 y Tabla 3). Este dato, pone de manifiesto que el proyecto está mejorando año tras año, y que las acciones de mejora efectuadas desde el equipo de coordinación son adecuadas.

**Tabla 2. Ítem 16: “Tener un conocimiento más exhaustivo sobre la institución universitaria”.**

16. Tener un conocimiento más exhaustivo sobre la institución universitaria	2014-2015		2015-2016		2016-2017
	C.A	C.M.	C.A	C.M	
					-
A) La Universidad, su historia, organización, campus, instalaciones y servicios de atención al estudiante	4.0	4.0	4.5	4.6	3.83
B) La Facultad, su funcionamiento, instalaciones y organización	5.0	3.3	4.0	4.2	3.83
C) Sentido, estructura, organización, condiciones, funcionamiento y salidas profesionales de la Titulación y carrera que está cursando	3.5	3.6	3.5	4.4	3.2
D) Características y exigencias del Grado	3.5	3.7	4.0	4.6	3.83
E) Cuestiones administrativas que afectan a los estudiantes extranjeros	4.6	3.2	4.0	4.7	3.83

Fuente: Elaboración propia

**Tabla 3. Ítem 18: “Competencias favorecedoras del desempeño y rendimiento académico”**

18. Competencias favorecedoras del desempeño y rendimiento académico	2014-2015			2015-2016			2016-2017
	C.A	C.M	C.Mant.	C.A	C.M	C.Mant.	
							-
A) Planificación, organización y aprovechamiento del tiempo de trabajo y estudio.	Sin valores	5.0	3.5	Sin valores	5.0	4.0	3.83
B) Condiciones de estudio (lugar, mobiliario, ambiente, horario, temperatura, fatiga).	Sin valores	4.2	3.4	Sin valores	4.5	4.3	3.85
C) Hábitos saludables: Sueño	3.0	4.0	3.0	Sin valores	4.4	4.5	3.3
C) Hábitos saludables: Alimentación	Sin valores	4.2	3.0	Sin valores	4.4	4.5	
D) Aprendizaje activo	Sin valores	3.7	3.5	Sin valores	4.7	4.6	4.66
E) Técnicas de estudio.	Sin valores	4.0	4.2	Sin valores	5.0	4.8	3.33

Fuente: Elaboración propia

Por último, el cuestionario finaliza con dos cuestiones acerca de si los alumnos tienen en consideración la posibilidad de seguir participando en el proyecto durante el próximo curso y, a su vez, si recomendarían la participación en el mismo. En este sentido, casi la totalidad de tutores

afirman que recomendarían a otros compañeros la participación en el proyecto tal y como se puede observar en la Tabla 4.

**Tabla 4. Ítem 28: “¿Recomendaría a otros compañeros que participaran en el Proyecto como alumnos tutores?”**

28. ¿Recomendaría a otros compañeros que participaran en el Proyecto como alumnos tutores?	2014-2015	2015-2016	2016-2017
SI	100%	86%	100%
NO	-	14%	-

Fuente: Elaboración propia

En cambio, si analizamos la primera cuestión (*¿Volvería a repetir como alumno-tutor en el próximo curso?*), nos ha llamado la atención como, durante el curso académico 2015-2016, un porcentaje significativo de los participantes (33%) afirmaban que no repetiría en el proyecto. Este hecho puede explicarse debido a que un porcentaje muy elevado de los alumnos-tutores (próximo al 90%), estaban a punto de graduarse y, por consiguiente, no tenía la certeza de seguir en nuestra universidad durante el próximo curso académico. No obstante, esto es una excepción ya que, durante el resto de los cursos académicos, el proyecto tuvo una gran acogida en los alumnos-tutores, que afirmaban que les gustaría repetir la experiencia en el mismo (Tabla 5).

**Tabla 5. Ítem 27: “¿Volvería a repetir como alumno-tutor en el próximo curso?”**

27. ¿Volvería a repetir como alumno – tutor en el próximo curso?	2014-2015	2015-2016	2016-2017
SI	88%	67%	100%
NO	12%	33%	-

Fuente: Elaboración propia

Para finalizar, analizaremos la parte cualitativa de esta evaluación, ejemplificada en una serie de dinámicas y técnicas con las que hemos trabajado durante los cursos anteriormente mencionados. En dos momentos, a lo largo de cada curso -al final del primer semestre y al final del segundo semestre-, el equipo se reúne para evaluar los indicadores de cumplimiento y el aporte al y del proyecto en términos de participación, satisfacción y peticiones/propuestas de mejora (Mokate, 1993). Todas estas intervenciones comparten unas características, que entendemos son indispensables:

- Protagonismo del participante: cada uno de los miembros implicados, independientemente del rol que ocupan en el proyecto, tiene capacidad de intervenir y exponer sus pensamientos, ideas, emociones...

- Proactividad: requiere de acción, participación y actitud.
- Dinamismo: asume la posibilidad de crear o construir entre todos.
- Responsabilidad: personal a la vez que compartida.

Partiendo de esta circunstancia, ofrecemos a continuación una breve descripción de tres de las técnicas aplicadas, así como de los resultados obtenidos de las mismas. Recordamos que, al tratarse de herramientas de evaluación cualitativa, los efectos obtenidos son ciertamente subjetivos y referidos a opiniones, percepciones y emociones más o menos fundamentadas.

#### 2.1.1) El telegrama

A través de esta dinámica que aplicamos durante el curso 2014-2015, pretendimos llevar a cabo una evaluación de proceso. La elección de la misma se debió al considerar que la sencillez de su desarrollo nos iba a permitir conseguir de manera fácil y rápida variados criterios a través de los cuales quedaría patente el sentir del grupo (alumnos-tutores/as y alumnos-tutorados/as). Para ello, todas las participantes (todas mujeres) elaboraron un telegrama en el que se recogía la siguiente información: fecha, destinatario, número de palabras, nombre del expedidor y, por último, el propio texto. En él, se debía aludir a lo que, a cada una, de manera personal, le había aportado el proyecto, cuáles habían sido sus aprendizajes, sus dificultades, aquello que habían echado de menos... Una vez completados los mensajes se inició el “envío”, pegando en papel continuo sus telegramas y escribiendo, en los espacios libres, mensajes a los “carteros” que, figuradamente, éramos los miembros del equipo docente.

Posteriormente, se llevó a cabo una puesta en común de la que extrajimos los siguientes puntos fuertes y débiles del Proyecto (Cieza, 2015), muchos de los cuales coinciden con los aportados a través de los cuestionarios ya descritos anteriormente. Las fortalezas reconocidas al Proyecto se refieren a:

- Participación y colaboración. Trabajo en equipo.
- Generosidad de las tutoras.
- Amplitud de perspectivas culturales académicas...
- Aprendizaje personal. Mejora como persona.
- Mejora de la lengua y competencias de comunicación” (p.137).

Mientras, las debilidades hacen alusión a:

- Necesidad de mayor compromiso de todos los implicados.
- Falta de herramientas para actuar frente a una relación que se deteriora.

- Resistencia a apuestas y acciones nuevas.
- Mayores encuentros conjuntos". (Ibíd.)

### 2.1.2) La diana:

Esta técnica fue elegida en el curso 2015-2016 y 2016-2017 ya que considerábamos que, a priori, nos iba a permitir realizar generalizaciones sobre el padecer del grupo así como la comparabilidad, tal y como comprobamos, posteriormente.

Se diseñó una diana en la que aparecían recogidos 8 criterios de evaluación que respondían a los siguientes aspectos: 1. Conocimiento personal, 2. Conocimiento del otro, 3. Aprendizajes personales y profesionales, 4. Implicación de los participantes, 5. Cumplimiento de objetivos, 6. Realización personal, 7. Metodología y 8. Satisfacción general. Además, cada uno de estos criterios podía presentar cinco niveles de "acuerdo", estimando que aquellos "lanzamientos" que se encontrasen más próximos al centro de la diana serían los que demostrasen un mayor nivel de acuerdo. Cada una de las participantes (de nuevo todas féminas), tenía a su disposición post-it de colores en los que podía incluir una breve reflexión en relación con su opinión y el criterio seleccionado, repitiendo este proceso individualmente, para cada una de las 8 dimensiones. A esto le siguió una puesta en común de la que obtuvimos las siguientes conclusiones, distinguidas por cursos:

Curso 2015-2016:

**Tabla 6. Puntos fuertes y puntos débiles extraídos tras la aplicación de la técnica de evaluación "la diana". Curso 2015-2016.**

PUNTOS FUERTES	PUNTOS DÉBILES
- Participación y colaboración. Trabajo en equipo.	- Necesidad de mayor compromiso de todos los implicados.
- Generosidad de las tutoras.	- Falta de herramientas para actuar frente a una relación que se deteriora.
- Amplitud de perspectivas culturales académicas...	- Resistencia a apuestas y acciones nuevas.
- Aprendizaje personal. Mejora como persona.	- Mayores encuentros conjuntos
- Mejora de la lengua y competencias de comunicación.	

Fuente: Cieza, J.A. (2016).

Curso 2016-2017:

- Existe un alto grado de satisfacción: todas las valoraciones se encuentran en los tres niveles más próximos al centro de la diana.
- La dispersión de las opiniones es mínima: todos los post-it se encuentran muy próximos entre sí, tanto dentro de un mismo criterio como entre las distintas dimensiones.
- De estos dos hechos se deriva que las valoraciones de las tutoras son muy positivas si bien apuntan algunos aspectos a mejorar en lo referente a: mayor implicación y compromiso de los participantes, mejor selección de los tutorados ya que perciben que muchos de ellos no requieren de su ayuda generando sentimientos de frustración, dificultades a la hora de tratar aspectos personales y, finalmente, necesidad de una mayor flexibilización de los protocolos” (Cieza, 2016, s.p).

**Figura 1. Imagen de resultado de la dinámica “la diana”. Curso 2016-2017.**



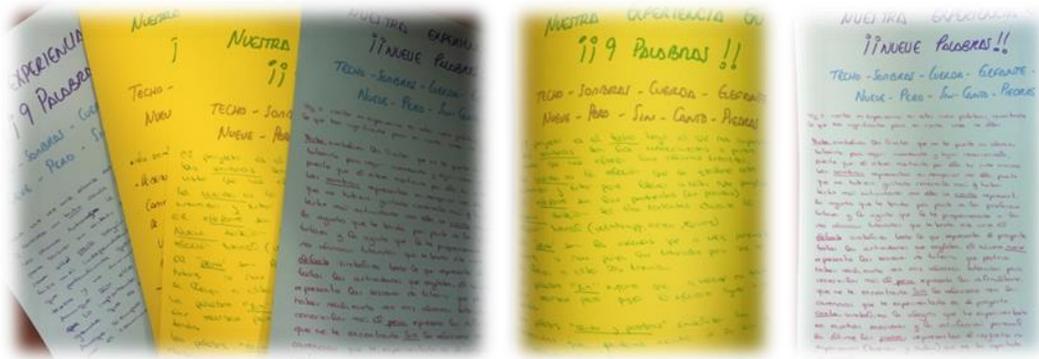
Fuente: Elaboración propia.

### 2.1.3) Nueve palabras:

Esta dinámica, aplicada durante los cursos 2015-2016 y 2016-2017 pretende, al igual que las anteriores, reconocer las percepciones de las participantes a través de un mecanismo creativo e interactivo. Tras entregarles un listado con 9 palabras, en principio inconexas y sin mayor relación (techo, sombras, cuerda, elefante, nueve, pero, sin, canto y piedras), se les pidió que, usando las mismas, redactasen una historia, una narración, un cuento o un poema que fuese el resultado de sus sentimientos, emociones, percepciones, aprendizajes, dificultades... en definitiva, un breve relato respecto a lo que su paso por el Proyecto había supuesto para ellas.

En este sentido, podemos destacar que las tutoras, en ambas ediciones, otorgan a las palabras “techo”, “sombra” y “piedra” un sentido negativo como sinónimo de limitación. Por el contrario, a “elefante” le es otorgado un valor positivo, en tanto que grandeza y fuerza. Otras palabras como “sin” o “pero” son utilizadas como enlace, mientras que “canto” es usada de forma polisémica (bien como piedra o bien como música) y “nueve” es interpretada como valor temporal o personal: 9 meses de trabajo con la tutorada, 9 nuevos contactos...

**Figura 2. Imagen de resultado de la dinámica “la diana”. Curso 2016-2017.**



Fuente: Elaboración propia.

### 3. CONCLUSIONES

La inclusión de un proceso de evaluación dentro del proyecto TECI, que combina técnicas cuantitativas y cualitativas, ha supuesto un desarrollo fundamental para el mismo, permitiendo que, desde el equipo de coordinación, se hayan llevado a cabo los cambios pertinentes, a fin de lograr constantes mejoras en la vertiente internacional. El carácter innovador de este proyecto hace que sea necesario revisar y reformular constantemente las herramientas con las que trabajamos con la intención de proponer mejoras que permitan un desarrollo que no limite las actuaciones entre alumnos/as tutores y tutorados (González et al., 2017).

Mediante estas herramientas de evaluación, cuantitativas y cualitativas, podemos conocer, de primera mano, la percepción de los alumnos, principales protagonistas de este proyecto.

Los resultados cosechados hasta la fecha (recordemos que este proceso de evaluación fue puesto en marcha hace tan solo tres años) han sido realmente buenos, con valoraciones muy positivas en todos y cada uno de los ámbitos evaluados. Además, estas valoraciones han ido en una clara línea ascendente, a lo largo de estos tres años, lo cual pone de manifiesto que las acciones de mejoras efectuadas por el equipo de coordinación son totalmente oportunas, hecho que no sirve al equipo como freno, sino como acicate para mantener la ilusión y el monitoreo constante.

Una de las dificultades que hemos encontrado a la hora de realizar este proceso de evaluación, es la dificultad para reunir a todos los implicados en sesiones presenciales. Debido a ello, en algunas ocasiones no hemos podido recoger las percepciones de alguno de los alumnos implicados.

En definitiva, el uso de estas herramientas de evaluación ha respondido a los objetivos planteados antes de su puesta en funcionamiento; por un lado, ha supuesto un mecanismo de mejora que ha acercado al equipo coordinador los sentimientos de los alumnos/as tutores/as y por otro les ha permitido a ellos mismos obtener nuevos aprendizajes a través de su uso y reflexión (González, et al., 2017).

**BIBLIOGRAFÍA**

- Alcón, E. (2011). La internalización de los estudiantes universitarios. *La cuestión Universitaria*, 7, 32-39.
- 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.
- Cieza, J.A. (2011). El Proyecto "Tutoría entre Compañeros" en la Facultad de Educación de la Universidad de Salamanca. *Revista Aula*, 17, 249-258.
- Cieza, J.A. (2015). *Memoria. Proyecto de Innovación y mejora docente. Innovaciones y mejorar en el Proyecto Tutoría entre Compañeros. Curso 2014-2015.* Disponible en: [https://gredos.usal.es/jspui/bitstream/10366/126832/1/MID\\_14\\_160.pdf](https://gredos.usal.es/jspui/bitstream/10366/126832/1/MID_14_160.pdf) (Consultado 20.02.2018)
- Cieza, J.A. (2016). *Memoria. Proyecto de Innovación y mejora docente. Innovaciones y mejorar en el Proyecto Tutoría entre Compañeros. Curso 2015-2016.* Disponible en: [https://gredos.usal.es/jspui/bitstream/10366/131427/1/MID\\_15\\_137.pdf](https://gredos.usal.es/jspui/bitstream/10366/131427/1/MID_15_137.pdf) (Consultado 20.02.2018)
- Cieza, J.A. (2017). *Memoria. Proyecto de Innovación y mejora docente. Innovaciones y mejorar en el Proyecto Tutoría entre Compañeros. Curso 2016-2017.* En prensa.
- Coll, C. (1996). *El constructivismo en el aula.* Graò:Barcelona.
- Duran, D. y Flores, M. (2014). Prácticas de tutoría entre iguales en universidades del Estado español y de Iberoamérica. *REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 13 (1), 5-17.
- Fernández, F. D. (2007). *La tutoría entre compañeros en la Universidad.* Tesis Doctoral. Universidad de Granada.
- Gairín, J., Feixas, M., Gillamón, C., y Quinquer, D. (2004). La tutoría académica en Escenario Europeo de la Educación Superior. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18 (1), 61-77.
- García, E., González, V., Lázaro, L. y Revesado, D. (2016). El peer tutoring como estrategia de internacionalización. El proyecto tutoría entre compañeros internacional (TECI) en la Facultad de educación de la Universidad de Salamanca. EN Actas del *Primer Congreso Internacional sobre la Educación en el siglo XXI.* Online: Universidad de Málaga.

- García, R. y Pérez, F. (2009). Una aplicación web para la identificación de estudiantes de nuevo acceso en situación de riesgo académico (repertorios estratégicos y gestión del tiempo) *@tic. revista d'innovació educativa*, 2, 10-17
- González, V., Lázaro, L., Revesado, D., García, E. (2017). El diario del alumno-tutor como elemento de seguimiento y evaluación del proyecto tutoría entre compañeros internacional (TECI) en la facultad de educación de la Universidad de Salamanca. EN Actas del *Segundo Congreso Internacional Virtual sobre la Educación en el Siglo XXI*. Online: Universidad de Málaga.
- Hernández, R. y Moreno, S. M. (2007). La evaluación cualitativa. Una práctica compleja. *Educación y educadores*, 10 (2), 215-223.
- MECD. (2014). *Estrategia para la internacionalización de las Universidades españolas, 2015-2020*. Documento.
- MECD. (2016). *Datos y cifras del sistema universitario español. Curso 2015-2016*. Madrid: Subdelegación General de Documentación y Publicaciones.
- MECD. (2017). *Datos y cifras. Curso escolar 2017-2018*. Madrid: Subdelegación General de Documentación y Publicaciones.
- Medrano, C. (1995). La interacción entre compañeros: el conflicto sociocognitivo, el aprendizaje cooperativo y la tutoría entre iguales. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 23 (2), 177-186.
- Mokate, K.M. (1993). La evaluación económica de proyectos sociales. *Desarrollo y Sociedad*, 31, s.p. Disponible en: <https://revistas.uniandes.edu.co/doi/pdf/10.13043/dys.31.1>
- Morán, P. (2007). Hacia una evaluación cualitativa en el aula. Reto para comprender y transformar el aula. *Revista Reencuentro. Análisis de problemas universitarios*, 48, 9-19. Disponible en: <http://www.redalyc.org/html/340/34004802/>
- OCDE. (2015). *Panorama de la educación. Indicadores de la OCDE 2015*, informe español.